

AUTOUR DES MOTS

QUAND LES ENSEIGNANTS TRAVAILLENT ENSEMBLE...

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Si bien des études actuelles cherchent à cerner de plus près les réalités du travail collectif des enseignants dans le contexte des établissements scolaires, il se traduit en tout cas par une assez remarquable floraison sémantique. Le travail collectif, ce sont aussi et d'abord des mots, plus ou moins utilisés selon les contextes nationaux, et dont les définitions et s'entrecroisent et se recouvrent en partie. Associés à un certain nombre de propositions de changements organisationnels dans le monde éducatif, certains d'entre eux ne sont pas « neutres », et bien des auteurs soulignent leur charge normative. Ils font d'ailleurs partie du travail « prescrit » par l'institution depuis bien longtemps (Obin, 2002) mais avec de plus en plus d'insistance, dans un contexte marqué par la décentralisation des établissements et par la fin d'une certaine sanctuarisation de l'école (Dubet, 2002). En fait, les pratiques collectives de travail sont en partie bien antérieures à la période actuelle même si elles ont pu rester méconnues, ou si elles sont paradoxalement menacées par l'aspect injonctif, voire intrusif (Lessard, 2004) de cet appel renouvelé au travail collectif.

125

Des missions et des tâches

La notion d'équipes est institutionnellement présente en France dans la loi d'orientation de 1989, le travail collectif revient à plusieurs reprises dans l'énoncé des compétences professionnelles des enseignants français par le Bulletin officiel de mai 1997. L'enseignant est « formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique social et culturel », « il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline ainsi que d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste », « il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets ».

En Belgique francophone, le référentiel de compétences qui a servi à la récente réforme de la formation des instituteurs, des régents et des agrégés de l'enseignement supérieur, incorpore parmi les treize compétences formulées, deux qui sont ici pertinentes : la compétence 2 : « entretenir des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves » et la compétence 9 : « travailler en équipe au sein de l'école ». Notons que ces compétences sont intégrées aux décrets définissant la formation initiale de ces trois catégories d'enseignants : elles ont donc en quelque sorte valeur de loi. Aussi, dans *le Petit Guide du jeune enseignant*, un livret produit par la Communauté française pour tous les nouveaux enseignants, on réfère explicitement à la concertation, dans une section consacrée aux contacts avec les collègues. Cette section comprend les thématiques suivantes : prendre sa place dans l'école et prendre sa place dans l'équipe éducative.

À Genève, dans le cadre de la rénovation de l'école primaire, le *Petit Bleu* (1994), le document de présentation de la rénovation largement diffusé parmi les acteurs de l'éducation, fait du travail en équipe le deuxième axe de la rénovation, le premier axe étant d'individualiser les parcours de formation en instaurant des cycles d'apprentissage, et le troisième étant de placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Notons que le travail d'équipe envisagé à Genève implique aussi la collaboration avec les intervenants extérieurs de l'école.

Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation a proposé au début des années quatre-vingt-dix un « professionnalisme collectif » (1991), notion que le ministère a reprise et intégrée dans le référentiel de compétences (2001) utilisé pour revoir les programmes de formation des maîtres et les adapter à la réforme des programmes en cours présentement.

Ainsi, on peut dire que l'appel au collectif contribue largement et un peu partout, à une définition élargie du travail enseignant. Pourtant, en tout cas en France, il ne se traduit par aucune redéfinition du service ou réaménagement global du temps de travail, par exemple, par l'intégration d'une plage de concertation régulière sur les temps de service enseignant. Cette disposition, périodiquement instaurée et remise en question est remplacée actuellement par des reconnaissances locales, en fonction des établissements, en partie financières sur un volant d'heures supplémentaires, en partie symboliques, sous forme de reconnaissance ou d'évaluation positive par les directions d'établissement et l'ensemble de la collectivité.

Des équipes et des tâches

Si de nombreuses équipes « théoriques » existent donc dans les établissements scolaires, Philippe Perrenoud propose d'opposer aux « pseudo-équipes », simples

façades institutionnelles, les équipes « stricto sensu » où un travail en commun se réalise quelle que soit son ampleur (Perrenoud, 1996).

Mais, même à l'intérieur de ces équipes, la nature et l'ampleur des tâches diffèrent considérablement. Dans les collèges et lycées français, par exemple, les équipes disciplinaires, qui désignent parfois un coordonnateur, peuvent se réunir en général une ou deux fois par an autour des matériels nécessaires à la discipline, ou avoir un champ d'action plus large, autour d'évaluations communes par exemple. De même, les équipes pédagogiques, rassemblées par l'enseignement d'une même classe, sont tenues par des obligations statutaires minimales : les conseils de classe, parfois des conseils intermédiaires d'enseignement. Elles peuvent également se réunir davantage, autour du suivi de certains élèves ou d'autres types d'actions. Enfin, les équipes pluri-professionnelles qui existent à l'intérieur de l'établissement (en liaison avec les conseillers principaux d'éducation, les personnels sociaux ou d'orientation) et auxquelles participent aussi normalement les enseignants ont, elles aussi, suivant les cas, une existence purement institutionnelle ou une réalité incarnée par des tâches communes.

Peut-on faire la classe en équipe ? Ce qu'on appelle le *team teaching*, bien que peu répandu en France en tout cas, pose le problème structurel du contenu du travail collectif des équipes dans une organisation où domine la « structure cellulaire de la classe » (Tardif, Lessard, 1999). Le travail en équipe risque alors soit de « contourner » le cœur de l'activité, soit de heurter de plein fouet le traditionnel huis clos de la classe.

D'ailleurs, dans la plupart des cas, il s'agit plutôt de verbaliser, voire de formaliser hors de la classe des pratiques pédagogiques. On peut alors distinguer les équipes suivant le nombre et la nature des pratiques mises en commun mais aussi les conséquences de ces échanges, qui peuvent amener ou non à une modification de ses propres pratiques, et donc à un aménagement plus ou moins grand de son autonomie professionnelle individuelle (Perrenoud, 1996). Le travail en équipe est alors centré sur des accords, ou un droit de regard réciproque sur les pratiques des autres, plus ou moins étendu (Gather Thurler, 2000).

127

Équipes-projets

C'est bien souvent autour de projets que les équipes se définissent et se constituent une forme de rationalisation de l'action sociale qui dépasse bien sûr le cadre de l'organisation scolaire (Boutinet, 1990). Rappelons en effet qu'il est également très présent dans les entreprises, où le management par projets, dans les entreprises, suppose que des équipes se fassent et se défassent autour d'une action limitée dans le temps et évaluée en tant que telle.

Dans l'organisation scolaire, une partie du travail en équipe se fait effectivement dans le cadre de projets, eux-mêmes fédérés plus ou moins étroitement par un projet global d'établissement, obligatoire depuis 1983. Elle peut correspondre à un investissement volontaire, plus ou moins impulsé par la direction, plus ou moins à l'initiative des enseignants eux-mêmes, rémunéré globalement sur un volant d'heures supplémentaires. Mais l'obligation elle-même de projets fait courir aussi le risque de « pseudo-projets » sur le modèle des « pseudo-équipes », où l'action collective n'est qu'une apparence, parfois reconstruite dans le seul bureau du chef d'établissement.

Le travail sur projets peut aussi se présenter plutôt comme un contre-feu aux routines scolaires, brisant la temporalité habituelle de la forme scolaire et de sa succession d'heures, autant que la division par disciplines, faisant préférer l'« extraordinaire du projet à l'ordinaire de la classe » (Bouveau, Rochex, 1997).

Cette tension n'est pas la même dans tous les contextes. En France, ce sont surtout les réseaux d'éducation prioritaires (REP) qui portent ce « travail sur projets ». Il y est davantage institutionnalisé, avec la création d'un coordonnateur de réseau, déchargé partiellement d'enseignement, et l'existence de « conseil de zones » qui réunissent tous les partenaires pour définir et discuter de la nature et de l'avancement des projets, et le travail en équipe enseignant y est plus important. C'est d'ailleurs la seule différence notable entre ces établissements et les autres. Ce qui laisse à penser que le travail en équipe est d'autant plus une réalité qu'il prend son sens dans le fait de « faire face » voire finit par faire partie des « stratégies de survie » (Woods, 1990) dans des contextes d'enseignement difficiles.

Partenariat

Le mot « partenariat » connaît un succès certain aujourd'hui dans les mises en forme et en discours de l'action publique et sociale au sens large, et dans le contexte de l'école en particulier. Il désigne des modes de collaboration entre des membres d'organisations aux missions et aux activités différentes. Glasman (1992) propose de réserver le terme aux relations professionnelles qui dépassent une action ponctuelle et de distinguer entre les partenariats intrascolaires (entre primaire et secondaire, par exemple) et extrascolaires, lesquels désignent le plus souvent des liens de travail avec des travailleurs sociaux, associations ou collectivités locales, des liens que la territorialisation des politiques scolaires ont considérablement accrus depuis les années 1980. Mais ce sont les parents d'élèves ou les familles qui sont considérés comme les partenaires par excellence de l'école, des partenaires à la fois traditionnels et nouveaux, dans une configuration où on les sollicite davantage et où ils ont d'ailleurs davantage de droits et de possibilités d'action.

Dans le cadre de l'école primaire française où elle a enquêté, Pascale Garnier montre que précisément, la notion de partenariat doit être distinguée de celle

d'équipes. En effet, les partenariats actuels sont souvent une « collection de duos », le maître et l'intervenant extérieur, chargés d'une activité spécifique ou de remédiation. Ils ne sont pas forcément synonymes non plus et forcément d'un travail en commun, qui parfois se réduit à quelques avis portés par le maître sur l'intervention du collaborateur (Garnier, 2003, voir aussi son article dans ce numéro).

Le mot « partenariat » comporte une certaine charge idéologique, en ce qu'il suppose la construction de complémentarités, un mode de communication égalitaire entre pairs et une éthique de la discussion (Zay, 1995) qui oublie parfois les dénivelés sociaux entre les partenaires et les rapports de force qui leur sont sous-jacents. Glasman rappelle, par exemple, que le partenariat avec les « familles » (de milieu populaire) a d'autres connotations que celui qui s'établit avec les « parents » (des associations, en général de milieu plus favorisé).

Des relations professionnelles aux cultures de collaboration

Pour autant, le travail collectif enseignant ne saurait se réduire à ses formes institutionnelles car il est également largement informel, basé alors sur l'univers des relations professionnelles. Sous cette forme, il existait avant, les tentatives récentes de formalisation du travail en équipe et du partenariat, et désormais il s'articule ou non avec elles.

Pour Philippe Perrenoud, le collectif enseignant est parfois seulement un environnement stimulant, motivant, d'échanges, de discussions, sans réel travail. Les enquêtes montrent bien qu'il arrive souvent à des enseignants de travailler ensemble, sur des préparations de cours, des évaluations communes, sans que l'on puisse parler d'équipes. Il s'agit alors essentiellement d'une culture de travail « affinitaire » (Barrère, 2002), qui porte des projets lors d'une temporalité strictement conditionnée par les bonnes relations entre les enseignants, elles-mêmes dépendant des mouvements des mutations, ou du calendrier affectif des rapprochements et des distances. Les jeunes enseignants français, qui recherchent souvent l'appui de leurs collègues expérimentés de l'établissement et voient d'un œil favorable les échanges pédagogiques, n'en sont pas moins aussi ambivalents que leurs aînés quant aux réunions institutionnelles et n'ont parfois qu'une idée assez floue du projet d'établissement et de ses actions (Rayou, van Zanten, 2004).

C'est ainsi que les modes de travail collectif ne se mettent en place qu'au sein de relations professionnelles qui les favorisent plus ou moins. Monica Gather Thurler distingue des relations « balkanisées » où des petits groupes sont plus ou moins en conflit et ne travaillent qu'à l'intérieur de cette concurrence plus ou moins formelle, des relations « familiales » où convivialité et solidarité convergent pour créer un

climat positif de soutien sans nécessaire communication sur les pratiques, ou des relations de coopération professionnelles qui cependant diffèrent selon qu'elles sont imposées par les équipes de direction ou qu'elles reposent sur un véritable processus de développement professionnel, assumé par les acteurs (Gather Thurler, 1994).

Un autre mode de coordination et de régulation

En fait, donner de l'importance aux collectifs de travail à l'intérieur de l'école suppose certaines conséquences en termes d'organisation scolaire.

La coordination entre enseignants apparaît traditionnellement régie par une double logique bureaucratique et professionnelle qui paraît rendre précisément superflue l'existence d'équipes en bonne et due forme. En effet, si on la définit comme l'articulation entre différentes tâches au sein d'une organisation (Mintzberg, 1987), il apparaît qu'elle est d'abord assurée, dans le cas de l'école, à la fois par une stricte division du travail, curriculaire et par âges et par une logique professionnelle qui réduit le travail prescrit au profit de l'autonomie du professionnel, et d'une « présumption de qualité » le concernant.

Pour Gather Thurler (2000), la logique professionnelle ne conduit pas forcément à accentuer les échanges entre pairs ou le travail commun mais peut tout aussi bien mener à un repli sur soi qui renforce la logique bureaucratique de division du travail, même si elle oppose aux procédures strictes de la bureaucratie l'initiative et l'expertise du travailleur qualifié.

On comprend donc bien comment il peut exister des tensions structurelles entre ces nouvelles formes de travail et la « bureaucratie professionnelle » que reste l'organisation scolaire.

Les travaux issus du projet « Reguleducnetwork » (2004) proposent de pousser plus loin ce type d'analyse en l'associant à d'autres phénomènes (autonomie accrue des établissements, la montée de l'évaluation externe, la diversification de l'offre scolaire, la promotion du « libre choix » de l'école par les parents, la recherche d'un point d'équilibre entre centralisation et décentralisation); ils concluent à l'émergence de modes de régulation de l'éducation qualifiés de « post-bureaucratiques », combinant des « modes de contrôle ex post par l'évaluation, et ex ante par une action socialisatrice sur les représentations, pratiques ou identités des professionnels de base (profs et direction) ». Suivant ce point de vue, le travail d'équipe, l'obligation faite aux enseignants de travailler de manière plus concertée, participent de cette nouvelle régulation « post-bureaucratique ». L'ancienne régulation ne disparaît pas, mais elle doit composer avec la nouvelle, dans un mouvement virtuel permanent qui rompt avec l'idée canonique du changement comme passage entre deux états stables (Alter, 2000).

Cultures de collaboration

Mais ces nouvelles régulations ont besoin de supports culturels.

Dans son étude désormais considérée comme classique dans le monde anglophone, A. Hargreaves (1994) avait identifié quatre cultures au sein des écoles secondaires qu'il avait étudiées : une culture individualiste, une culture de la collaboration, une culture de collégialité contrainte et une culture de balkanisation. Il avait observé que dans les cultures de collaboration, les relations de travail entre les enseignants avaient tendance à être : 1. spontanées (ce qui ne veut pas dire qu'elles ne peuvent ou ne doivent pas être facilitées et soutenues par une direction aidante, mais plutôt qu'en dernière instance, elles sont l'affaire des enseignants) ; 2. volontaires et fondées sur la valeur reconnue par les enseignants au travail d'équipe, à la fois productif et agréable ; 3. orientées vers le développement d'initiatives personnelles des enseignants, d'innovations et de changements endogènes ; 4. continues (elles dépassaient largement la ou les périodes de temps prévues à cette fin) ; et 5. imprévisibles, c'est-à-dire échappant au contrôle de la bureaucratie et n'étant pas toujours compatibles avec un ordre bureaucratique centralisé et contrôlant.

À l'opposé, dans un cadre de collégialité contrainte, les relations de travail entre les enseignants apparaissaient : 1. régulées par l'administration ; 2. obligatoires ; 3. orientées vers l'implantation de changements et de décisions exogènes ; 4. déterminées dans le temps et l'espace et 5. prévisibles dans leurs résultats.

Pour Hargreaves, la différence entre ces deux cultures est ultimement une différence de politique éducative : dans un cas, les enseignants ont un véritable pouvoir décisionnel et d'initiative ; dans l'autre, ils ne sont que des exécutants conscrits à travailler dorénavant ensemble.

Collégialité

Le mot de collégialité renvoie à une dimension particulière du travail collectif, articulant collaboration pédagogique et participation aux décisions de l'établissement. D'une manière générale, la plupart des études sur le travail collectif enseignant le replacent dans une interrogation sur les styles de direction et de management des établissements scolaires.

En effet, les chefs d'établissement valorisent aujourd'hui énormément le travail collectif enseignant comme régulateur des pratiques, et lui font à la limite plus confiance qu'à leur propre action en la matière (Maroy, 2002). Il est un des thèmes préférés des chefs d'établissement qui se considèrent comme « pilotes du changement » (Tilman, Ouali, 2001). Du coup, on comprend que la fameuse « collégialité

contrainte» (Hargreaves, 1994), consistant à essayer d'imposer aux enseignants des modes de fonctionnement communs, soit une tentation pour bien d'entre eux. Tout dépend alors de la manière dont ils arrivent à convaincre ou à imposer ce changement, en courant le risque qu'il ne soit qu'un artefact, faute d'adhésion suffisante. Mais les situations ne sont pas univoques et on peut aussi parler d'équipes plus ou moins «encouragées» ou «découragées» (Perrenoud, 1996) par les directions d'établissement, en particulier lorsque des équipes fortes sont vécues comme un contre-pouvoir menaçant par les directions d'établissement.

De plus, un style plus convivial, voire familial de direction n'est pas forcément plus propice à un fonctionnement par équipe. On peut d'ailleurs noter dans l'ensemble une disjonction entre l'importance des relations et de la convivialité, qui sont un facteur très important de la satisfaction enseignante et la capacité d'action collective des enseignants qui peut rester faible, même si le climat est très bon (Maroy, 2002).

Empowerment

Un certain discours managérial met de plus en plus de l'avant le concept d'*empowerment*. Ce terme, issu du droit administratif, est synonyme de délégation de pouvoirs et de responsabilités ; il véhicule l'idée d'autoriser une personne ou un groupe à réaliser une tâche, ou remplir une mission. Il comprend aussi l'idée de doter la personne ou le groupe «autorisé» des «capacités» d'action nécessaires. Au minimum, il peut s'agir de lever des obstacles, d'éliminer des contraintes de diverses natures ; au mieux, cela signifie mettre à la disposition de la personne ou du groupe «autorisé» les outils requis pour agir suivant le sens de la délégation. En éducation, et plus largement dans plusieurs métiers de relations humaines, le terme *empowerment* en est venu à signifier l'habilitation des acteurs de première ligne à exercer individuellement et collectivement une marge de manœuvre accrue, actualisant ainsi leurs compétences et leur jugement professionnel, leur sens des responsabilités en tant que professionnel. En ce sens, *empowerment* est liée au thème de la responsabilisation des acteurs, quoique ce terme ait une connotation administrative et évaluative que l'*empowerment*, terme plus positif, véhicule moins ou seulement de manière implicite.

132

Résistances et individualisme

La plupart des chercheurs qui travaillent sur ces thèmes abordent, comme un passage obligatoire, son double ou son revers : les résistances des enseignants ou leur «individualisme» qui transforment aussi le travail collectif en débat sur la culture professionnelle enseignante.

Certes, l'individualisme enseignant est avant tout ambivalent, davantage inquiet et défensif que conquérant (Lortie, 1970), construit par l'organisation elle-même

(Tardif, Lessard, 1999), et d'ailleurs tout relatif puisque l'enseignant réellement individualiste peut-être également mis au ban ou rejeté (Dutercoq, 1996). Mais il fait tout de même tension avec la construction d'un mode stable de coopération dans les établissements, la culture « affinitaire » de travail pouvant être considérée comme un compromis.

Mais c'est aussi sur le plan de l'intérêt professionnel au sens large qu'ont les enseignants à travailler ensemble qu'il faut poser le problème, les résistances ayant toujours de bonnes raisons d'exister.

Le travail en équipe est parfois d'une efficacité aléatoire, il confronte à la critique des autres, à ses propres non-dits, il entame parfois des satisfactions très personnelles et artisanales du métier, y compris le sentiment d'autonomie professionnelle constitutif du métier, il est dévoreur de temps et parfois porteur de tensions ou de conflits (Perrenoud, 1999). Mais il peut aussi être l'objet d'un bilan positif, lorsqu'il allège la charge mentale de la gestion de classe et la responsabilisation, voire cul-pabilisation des enseignants à son égard, et s'articule ainsi avec les problèmes quotidiens concrets (Barrère, 2002). Il l'est aussi lorsqu'il est un facteur de progression et de développement professionnel. Sur ce dernier aspect, M. Kherroubi et A. van Zanten (2000, p. 87) ont documenté que dans les établissements difficiles, le travail d'équipe facilite la transmission de savoirs professionnels entre enseignants et qu'il permet l'émergence d'une culture égalitaire entre enseignants ayant des statuts et des trajectoires différents.

C'est ce bilan individuel ou collectif qui fait du travail en équipe, soit un alourdissement sans contreparties de la charge de travail, soit au contraire un mode de travail intéressant et attractif.

133

Anne BARRÈRE
Université Lille III
et Claude LESSARD
Université de Montréal

BIBLIOGRAPHIE

- ALTER N. (2000). – *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF.
- BARRÈRE A. (2002). – *Les enseignants au travail*, Paris : L'Harmattan.
- BARRÈRE A. (2002). – « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, 44, pp. 481-487.
- BO n° 22 du 29 mai (1997). – *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, MEN.
- BOUVEAU P., ROCHEX J.-Y. (1997). – *Les ZEP, entre école et société*, Paris : Hachette éducation.