

LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ ET LE TRAVAIL EN ÉQUIPE AVEC LEURS COLLÈGUES DANS L'ÉTABLISSEMENT

M. LUMBROSO

Sommaire. Dans quelle mesure peut-on dire que le travail en équipe des enseignants existe dans les établissements du second degré en France ? Quels sont les facteurs qui favorisent ou font obstacle à ces collaborations ?

Une enquête concernant l'ensemble des enseignants du second degré permet de répondre à ces questions. Elle montre qu'une minorité (un quart environ) des enseignants du second degré pratique effectivement le travail en équipe. Les variables qui rendent compte de la situation professionnelle et du niveau d'études initiales agissent davantage sur la participation que celles qui rendent compte de la situation personnelle ou de la formation professionnelle antérieure.

Summary. To which extent can we say that team teaching exists actually in the French secondary institutions? Which factors are helping or hindering this type of collaboration?

An overall survey on secondary school teachers gives us an answer. Its findings are that only a minority — about 25% — of them practise an effective team-work. Participation is more affected by professional status and initial studies than by personal standing or previous vocational training.

Quel est le niveau de collaboration dans le travail entre les enseignants du second degré ? Y a-t-il un « travail en équipe » avec les collègues des autres matières qui ont les mêmes élèves, pour coordonner des actions pour une meilleure efficacité scolaire, ou avec ceux qui enseignent la même matière, avec lesquels on pourrait discuter de son enseignement, ou bien encore avec ceux avec lesquels on pourrait se réunir pour innover ou chercher ? En bref, dans quelle mesure peut-on dire que le « travail en équipe » existe dans l'enseignement secondaire français, quels sont les facteurs qui le favorisent ou ceux qui lui font obstacle ?

Nous essaierons de répondre à ces questions à partir des réponses obtenues dans une enquête qui concernait l'ensemble des enseignants du second degré français (1).

Quelle est, pour l'ensemble de notre population, la fréquence de participation à un travail en équipe ?

Fréquence du travail en équipe avec des collègues		
	effectif	pourcentage
Jamais	113	11,5
Rarement	238	24,1
Parfois	404	41,0
Régulièrement	231	23,4
Total	986	100

On remarquera que près d'un enseignant sur quatre déclare travailler « régulièrement » en équipe avec ses collègues. Les autres ne le font « jamais » pour 11,5 % de la population, ou « rarement » pour 24,1 %.

Il est évident que les réponses à une telle question sont ambiguës. Qu'est-ce que les enseignants du second degré envisagent quand on leur demande s'ils travaillent « en équipe » ?

Pour certains, il s'agit d'une concertation régulière et organisée avec des collègues de sa discipline ou d'autres disciplines, sur la coordination d'actions pédagogiques, accompagnée d'un travail conçu en commun : ce type de collaboration, véritable « travail en équipe », nécessite des réunions régulières et longues.

Pour d'autres, il peut s'agir de discussions plus ou moins informelles, pouvant avoir lieu pendant les interclasses ou les « trous » des emplois du temps, au cours desquelles on s'informe mutuellement sur ce qui est fait en classe ou sur les comportements des élèves que l'on a en commun : ce type de collaboration est évidemment moins coûteux en temps.

(1) On trouvera tous les renseignements sur cette enquête in BOURDONCLE (R.), LUMBROSO (M.), *La formation continue des enseignants du second degré*. Paris, INRP, Collection rapports de recherche, n° 8, 1986, 205 p. Disons ici que le panel représentatif a été constitué par échantillonnage stratifié pondéré sur la base du sexe, de la catégorie, de l'âge et du type d'établissement. Il comporte 988 enseignants du second degré.

Pour d'autres enfin, le travail en équipe peut se réduire aux réunions de « Conseil de classe », institutionnellement obligatoires, régulières, trimestrielles ou bi-trimestrielles, sous la présidence du chef d'établissement ou de son représentant, qui font le bilan des résultats des élèves dans les classes, qui permettent aux enseignants d'une même classe d'échanger des informations ou de prendre en commun des décisions sur les élèves ou même sur l'enseignement. Si le « travail en équipe » se réduit à ce dernier mode il est évidemment très peu coûteux en temps.

Afin de préciser le niveau réel de « travail en équipe » avec des collègues, nous avons donc demandé d'estimer le temps moyen consacré, par semaine, à cette activité.

Temps moyen consacré par semaine au travail en équipe avec des collègues		
	effectif	pourcentage
Moins d'une heure et non-réponse	425	43,0
Une heure à moins de deux heures	299	30,3
Deux heures à moins de trois heures	151	15,3
Trois heures et plus	113	11,4
Total	988	100

Si nous admettons (en sachant que le risque de ce type de question est de conduire à des réponses surestimées) qu'à partir de deux heures hebdomadaires il peut s'agir d'un travail en équipe au sens d'une véritable collaboration pédagogique, nous considérerons que 26,7 % des enseignants participent à un « travail en équipe » effectif, et que 11,4 % déclarent y consacrer au moins trois heures par semaine.

Nous constatons donc que *la collaboration avec les collègues pour un véritable travail en équipe est assez minoritaire* : la séparation avec les autres enseignants de l'établissement est le phénomène le plus fréquent.

Il est possible de trouver certaines explications de l'absence de collaborations (2).

(2) Ces explications sont fréquemment données dans les entretiens réalisés au cours de la pré-enquête.

Le travail en équipe se heurte à de nombreuses difficultés pour des raisons matérielles (les emplois du temps différents) mais aussi « intellectuelles » (l'absence d'une formation qui permette une conceptualisation commune, qui donne les outils d'une analyse commune nécessaire pour une collaboration pédagogique).

L'emploi du temps règle la présence dans l'établissement et hors de l'établissement. Il est rare de trouver dans l'établissement des conditions satisfaisantes pour ce qui n'est pas le travail en classe. D'où une tendance à partir dès « qu'on n'a plus cours ». On ne restera dans l'établissement que si on y est obligé ou si l'emploi du temps comporte une heure « libre » entre deux heures de cours.

D'autre part, il faut rappeler que le travail en équipe avec ses collègues n'est pas une obligation professionnelle institutionnellement imposée. On ne le pratique que si on le veut bien, en étant plus ou moins aidé ou encouragé à le faire par l'administration de l'établissement. Les prises de responsabilités dans des activités qui ne sont pas obligatoires entraînent souvent des difficultés :

- des démarches pour obtenir des moyens financiers et matériels qui sont le plus souvent affectés en priorité aux nécessités d'enseignement ou d'administration ou de simple maintenance des locaux ;
- la nécessité d'entrer en relation avec d'autres personnes (des collègues, l'administration, des parents d'élèves, des représentants des collectivités locales ou des entreprises) avec tous les risques de conflits, de pertes de temps, d'incompréhensions qui peuvent en découler.

Ces difficultés sont souvent génératrices de fatigue, de découragement, d'abandon ou de non-engagement.

Il faut ajouter l'absence de valorisation institutionnelle des efforts qui sont faits quand on a accepté d'avoir des responsabilités dans des activités non imposées statutairement : en dehors de satisfactions symboliques (l'estime des autres et de soi-même), quand elles existent, ces activités ne procurent pratiquement aucun avantage dans le déroulement de la carrière ou dans la possibilité de mutation.

Enfin, il faut signaler le « poids » d'une tradition, liée au mode institutionnel du travail enseignant, qui fait que l'on se sait, que l'on se veut, seul responsable compétent de son enseignement, de ses élèves, dans sa matière, que cette responsabilité et cette compétence ne se partagent pas, ne peuvent être soumises au jugement critique de ses collègues.

L'ensemble de ces considérations pourrait expliquer, d'une manière très générale, trop générale, qu'un quart seulement des enseignants du second degré s'engage dans un travail en équipe. Il est cependant probable qu'elles n'ont pas la même valeur explicative pour tous les enseignants du second degré.

Nous avons voulu aller plus loin en nous interrogeant sur l'influence de facteurs qui caractérisent les situations très diverses des enseignants du second degré.

Comment agissent sur la participation au travail en équipe avec les collègues des variables de *situation professionnelle* telles que la catégorie, l'ancienneté, la matière enseignée, le type d'établissement, le lieu de l'établissement, le milieu social des élèves ? En particulier, comment agissent certaines circonstances spécifiques de l'établissement telles que l'existence d'un « projet d'action éducative » (PAE), la localisation éventuelle en « zone d'éducation prioritaire » (ZEP), un éventuel statut d'« établissement expérimental » ?

Comment agissent également certaines variables de la *situation personnelle* de l'enseignant telles que le sexe, l'état-civil, avoir des jeunes enfants, avoir des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire, la durée du trajet entre domicile et établissement, l'existence d'une activité non-professionnelle dans laquelle on investit beaucoup de temps ?

Enfin, comment agissent certaines variables qui rendent compte de la *formation antérieure*, initiale et continuée, telles que le niveau d'études initial, le type de formation pédagogique initiale, l'existence et le type de formation continue antérieure ?

A. LES CIRCONSTANCES PROFESSIONNELLES

1. La catégorie

Nous avons regroupé l'ensemble de notre population en sept catégories :

- agrégés et assimilés
- certifiés et assimilés
- adjoints d'enseignement
- professeurs d'enseignement général de collège (PEGC)
- professeurs de LP (3) d'enseignement général (PLPEG)

(3) Lycée professionnel.

- professeurs de LP d'enseignement technologique (PLPET)
- maîtres auxiliaires.

Nous ne développerons pas ici les différences qui existent entre les situations (salaires, horaires, conditions de travail, ...) des enseignants de ces différentes catégories. Elles sont considérables. Elles correspondent à des niveaux de formation initiale académique très différents sur la base desquels sont organisés les recrutements et les carrières. Disons simplement qu'elles traduisent des différences de « notoriété » institutionnellement reconnue. Nous les avons citées dans un ordre de « notoriété » décroissante.

Peut-on dire que cette différence de « notoriété », liée à la catégorie, influe sur la participation à un travail en équipe avec ses collègues dans l'établissement ?

Pourcentage de participation (4)	
Agrégés (et assimilés)	17,4
Certifiés (et assimilés)	22,2
Adjointes d'enseignement	26,5
PEGC	25,7
PLPEG	34,6
PPLPET	50,6
Maîtres auxiliaires	26,8

Ce sont les professeurs de Lycées Professionnels qui sont, proportionnellement, les plus nombreux à déclarer collaborer avec leurs collègues, et surtout les PLPT. Ce résultat est d'autant plus remarquable que les professeurs de LP d'enseignement technologique sont les enseignants du second degré qui ont l'horaire hebdomadaire le plus chargé. Il est probable que le fonctionnement simultané de plusieurs « ateliers » dans des locaux communs, permet à ces enseignants de communiquer, pendant les heures d'enseignement, et en dehors de ces heures, davantage que leurs collègues plus isolés dans leurs salles de classe.

Remarquons, d'une manière générale, que *la participation à un travail en équipe décroît avec la « notoriété professionnelle »* telle qu'elle est estimée par l'institution selon les catégories : les agrégés et les certifiés sont les moins actifs dans ces collaborations.

(4) Nous indiquerons en caractères gras les pourcentages de participation supérieurs à celui de l'ensemble de la population qui est, rappelons-le, de 26,7 %.

2. L'âge (ou l'ancienneté professionnelle)

L'âge est fortement corrélé à l'ancienneté professionnelle et constitue une composante importante de la « notoriété professionnelle » telle qu'elle est appréciée par l'institution.

Cette variable influe-t-elle sur la collaboration entre enseignants ?

	Pourcentage de participation
Moins de 31 ans	28,8
31 - 40 ans	27,5
41 - 50 ans	25,8
Plus de 50 ans	21,8

Il apparaît que *plus on avance en âge et moins on s'engage dans un travail en équipe avec ses collègues.*

Un complément d'information, sur l'influence de l'âge, nous est donné par la proportion pour chaque tranche d'âge de ceux (43 % des enseignants du second degré) qui déclarent ne jamais travailler en équipe : on y trouve 43,1 % des moins de 30 ans, 40,3 % de ceux qui ont de 31 à 40 ans, 45,9 % de ceux qui ont de 41 à 50 ans et 49,5 % de ceux qui ont plus de 50 ans.

3. La matière enseignée

Un autre indicateur de la « notoriété professionnelle » reconnue par l'institution est le type de matière enseignée. Cette « notoriété » étant liée à la valeur sociale accordée à la discipline, et au poids qu'on lui accorde dans les orientations et les examens.

Nous aurions, toutes autres variables égales par ailleurs, une « notoriété » décroissante selon que l'on enseigne les :

- disciplines scientifiques de l'enseignement général
- disciplines littéraires de l'enseignement général et les langues vivantes
- disciplines de l'enseignement technique théorique
- spécialités de l'enseignement techniques professionnel
- disciplines dites d'éveil (Arts plastiques, Musique, Éducation Physique et Sportive).

Pourcentage de participation	
Scientifiques	20,6
Littéraires	22,9
Langues	16,6
Technique théorique	38,0
Technique professionnel	51,0
Éveil	33,8

Ce sont les professeurs des disciplines de l'enseignement technique théorique (38,0 %) et surtout professionnel (51,0 %) qui déclarent s'engager le plus dans ces collaborations. Ce résultat confirme celui que nous avons observé dans l'étude de l'influence de la catégorie : les PLPET y étaient proportionnellement les plus nombreux.

Dans l'enseignement général, ce sont ceux qui enseignent les disciplines d'éveil, c'est à dire ceux qui ont la moins forte « notoriété » liée à la valeur sociale de la discipline qui se montrent les plus actifs.

Il apparaît donc encore clairement une liaison entre la « notoriété » liée à la discipline enseignée et le travail en équipe : *plus cette « notoriété » augmente, moins on travaille en équipe.*

4. Le type d'établissement

Nous savons que l'on trouve des enseignants du second degré dans cinq types d'établissements différents :

- Collège
- Lycée Professionnel
- Lycée Classique et Moderne
- Lycée Polyvalent
- Lycée Technique

Existe-t-il un effet « type d'établissement » sur la participation au travail en équipe ?

Pourcentage de participation	
------------------------------	--

Collège	23,7
Lycée Professionnel	38,2
Lycée Classique et Moderne	10,3
Lycée Polyvalent	19,8
Lycée Technique	41,0

Ce sont dans les établissements d'enseignement technique (Lycées Professionnels et Lycées Techniques) que l'on déclare le plus de participation à un travail en équipe avec les collègues.

Ces résultats confirment ceux que nous avons observés plus haut : les professeurs des disciplines techniques théoriques et professionnelles, les professeurs de LP d'enseignement technologique déclaraient le plus de travail en équipe dans l'établissement.

Il^s montrent également que *le travail en équipe est relativement peu pratiqué dans les établissements d'enseignement général : Collèges, Lycées Polyvalents, et surtout Lycées Classiques et Modernes.*

5. Le lieu de l'établissement

Nous avons émis l'hypothèse que la localisation géographique de l'établissement pouvait influencer sur la participation au travail en équipe.

Nous distinguons six situations géographiques concernant ce lieu :

- Paris
- Banlieue parisienne
- Grandes villes de province (plus de 100 000 habitants)
- Banlieue d'une grande ville de province
- Ville moyenne de province (de 10 000 à 100 000 habitants)
- Petite ville de province (moins de 10 000 habitants).

Pourcentage de participation	
------------------------------	--

Paris	25,7
Banlieue parisienne	17,5
Grande ville de province	22,1
Banlieue de grande ville de province	31,5
Ville moyenne de province	32,4
Petite ville de province	26,6

C'est dans les banlieues des grandes villes de province et dans les villes moyennes que l'on trouve les plus fortes proportions d'enseignants travaillant en équipe avec leurs collègues. Les enseignants parisiens se situent un peu en dessous de la moyenne nationale, alors que ceux de la banlieue parisienne et ceux des grandes villes de province sont ceux qui participent le moins à ce type d'activité.

6. Le type sociologique de public enseigné

Le type sociologique des élèves enseignés influe-t-il sur la participation au travail en équipe ? Y participe-t-on davantage quand on a des élèves appartenant à des milieux sociaux favorisés ou défavorisés ?

Nous avons demandé si les élèves que l'on enseigne sont :

- majoritairement issus de milieux socioculturels favorisés
- majoritairement issus de milieux socioculturels défavorisés
- issus, à peu près aussi nombreux, des deux catégories précédentes (5).

	Pourcentage de participation
Milieu social favorisé	17,3
Milieu social mixte	25,9
Milieu social défavorisé	29,8

Il apparaît nettement que la proportion d'enseignants qui travaillent en équipe décroît quand le niveau social des élèves est plus favorisé.

Ce résultat confirme ceux que nous avons observé plus haut : ce sont les enseignants des Lycées Techniques et des Lycées Professionnel, les professeurs de LP d'enseignement général et les professeurs de LP d'enseignement technologique, qui déclarent le plus d'activité dans ce domaine, ce sont aussi ceux qui enseignent les publics dans lesquels on trouve la plus forte proportion des élèves issus des milieux défavorisés.

(5) — 9,8 % des enseignants du second degré déclarent enseigner à des élèves appartenant majoritairement à un milieu socialement favorisé.

— 41,3 % déclarent que la majorité de leurs élèves appartient à un milieu socialement défavorisé.

— 41,3 % déclarent que leurs élèves se répartissent à peu près également entre milieux sociaux favorisés et défavorisés.

— 7,6 % des personnes interrogées n'ont pas su ou pas voulu répondre à cette question.

7. L'existence d'un « projet » dans l'établissement

Certains établissements, surtout des collèges, se donnent un « projet d'établissement » ou un « projet d'action éducative » (PAE). Ce « projet » est une action concertée entre les enseignants et l'administration, parfois en collaboration avec des parents, des associations, des collectivités locales, qui se donne des finalités diverses (développement de certaines capacités, voyages, construction, connaissance du milieu, préparation d'un spectacle, etc.). Il nécessite, en principe, la collaboration d'enseignants de la même discipline ou de disciplines différentes. Des moyens supplémentaires en crédits de fonctionnement (matériels, heures d'enseignement, ...) sont accordés à ces établissements (6).

L'existence de tels projets devrait entraîner une plus forte participation des enseignants à un travail en équipe.

	Pourcentage de participation
Établissement ayant un « projet »	28,6
Établissement n'ayant pas de « projet »	24,6

Nous voyons qu'il en est bien ainsi malgré une faible différence de pourcentage de participation. On pouvait s'attendre à un pourcentage d'enseignants travaillant en équipe nettement plus élevé dans les établissements ayant un « projet ».

Il est possible de l'expliquer en confrontant ces réponses à celles observées sur l'influence de la variable « type d'établissement » : c'est dans les Lycées Techniques et dans les Lycées Professionnels que l'on déclare le plus de travail en équipe, alors que c'est dans les collèges qu'il y a le plus de « projets d'établissement ».

Pendant, si l'un des objectifs de la création de ces « projets » était d'amener les enseignants à travailler en équipe, il faut bien observer que le résultat est assez décevant : un enseignant sur dix (10,6 %) seulement dans ces établissements travaille plus de trois heures par semaine en équipe avec des collègues, ils sont proportionnellement plus nombreux à le faire (12,4 %) dans les établissements sans « projet ».

(6) 53,5 % (n = 529 dans notre échantillon) des enseignants du second degré travaillent dans un établissement dans lequel existe un tel « projet ».

8. La localisation en « Zone d'Éducation Prioritaire » (ZEP) de l'établissement

La proportion d'enseignants du second degré travaillant en ZEP est relativement faible : 10,1 %.

Le fait de travailler en ZEP entraîne-t-il une plus forte proportion d'enseignants travaillant en équipe ? On pourrait s'y attendre d'autant plus que nous avons vu que ces collaborations sont plus fortes quand les élèves appartiennent à un milieu défavorisé.

Pourcentage de participation	
Établissement en ZEP	23,0
Autre établissement	27,1

La proportion d'enseignants travaillant en équipe avec leurs collègues au moins deux heures par semaine est plus faible dans les établissements situés en ZEP qu'ailleurs.

Ce résultat est à rapprocher de celui que nous avons observé pour ce qui concernait les établissements munis de PAE. Donner un statut particulier sur le plan social ou pédagogique, au moins sous cette forme, à un établissement, n'a pas pour effet d'y rendre le travail en équipe plus fréquent que dans les autres, on peut même ici affirmer le contraire.

9. Le caractère « expérimental » de l'établissement

11,6 % des enseignants du second degré enseignent dans de tels établissements (c'est à dire 115 personnes sur 988 dans notre échantillon).

Pourcentage de participation	
Établissement « expérimental »	41,8
Autre établissement	24,8

La proportion d'enseignants qui travaillent en équipe avec leurs collègues est bien plus forte dans les établissements expérimentaux que dans les autres, même si cette participation n'est pas majoritaire. Ici, le statut particulier de l'établissement semble favoriser nettement les collaborations entre enseignants.

C. CIRCONSTANCES PERSONNELLES

1. Le sexe

Nous savons que les femmes (54,4 % de l'ensemble) sont plus nombreuses que les hommes (45,6 %) à exercer le métier d'enseignant du second degré.

Trouve-t-on entre les deux sexes des différences dans la participation au travail en équipe ?

	Pourcentage de participation
Masculin	33,4
Féminin	21,0

Les hommes sont, proportionnellement, plus nombreux que les femmes à travailler en équipe au moins deux heures par semaine. Il est possible d'interpréter ce résultat en considérant que les femmes seraient moins disponibles pour accorder du temps à ce type d'activité en raison d'obligations familiales qu'elles supportent davantage que les hommes. Remarquons également que les enseignants qui déclarent participer le plus à un travail en équipe sont des professeurs de l'enseignement technique théorique ou professionnel qui sont majoritairement de sexe masculin.

2. L'état-civil

Nous savons que 20,1 % des enseignants du second degré vivent seul et 79,9 % vivent en couple.

Cette situation a-t-elle une influence sur la participation au travail en équipe ?

	Pourcentage de participation
Vivant seul	22,7
Vivant en couple	27,7

Les enseignants participent davantage au travail en équipe quand ils vivent en couple. On aurait pu penser que ceux qui vivent seuls seraient plus disponibles pour cette activité, ce n'est pas le cas.

3. Présence de jeunes enfants

La présence de jeunes enfants, de moins de 11 ans, influence-t-elle la participation à une conduite professionnelle non obligatoire qui est relativement coûteuse en temps ?

Nous savons que 46,3 % (n = 457 dans notre échantillon) des enseignants du second degré ont des enfants de moins de 11 ans.

	Pourcentage de participation
Sans jeunes enfants	28,8
Avec jeunes enfants	24,2

La présence de jeunes enfants tend à réduire la participation à un travail en équipe dans l'établissement.

4. Enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire

30,5 % des enseignants du second degré ont des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire.

La présence d'enfants scolarisés dans le cycle dans lequel ils enseignent eux-mêmes a-t-elle pour effet de modifier leurs participations au travail en équipe ?

	Pourcentage de participation
Sans enfants dans le secondaire	25,3
Avec enfants dans le secondaire	29,9

Les enseignants du second degré qui ont des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire sont proportionnellement plus nombreux que les autres à travailler en équipe avec leurs collègues dans l'établissement.

5. La distance (temps de trajet) entre le lieu d'habitation et le lieu de travail

Nous savons que 48,8 % des enseignants du second degré mettent moins de 15 minutes pour effectuer le trajet entre leur domicile et leur établissement, 32,3 % font ce trajet dans un temps compris entre 15 et

30 minutes, 13,7 % entre 30 et 60 minutes, enfin, ils ne sont que 5,3 % à mettre plus d'une heure pour effectuer ce trajet.

Cette « distance » entre lieu de travail et domicile a-t-elle une influence sur la participation au travail en équipe ? En première hypothèse on penserait que plus on habite près de son lieu de travail, plus on peut consacrer du temps à cette activité.

	Pourcentage de participation
Temps de trajet court (< 15 mn)	23,0
Temps de trajet moyen (15-30 mn)	31,0
Temps de trajet long (> 30 mn)	28,9

Ceux qui habitent le plus près de l'établissement travaillent moins en équipe que ceux qui habitent plus loin. La proximité du domicile et de l'établissement ne favorise donc pas le travail en équipe avec les collègues. Il est possible de penser que ceux qui habitent le plus loin sont moins en mesure de rentrer chez eux quand ils ont des « heures creuses » (heures entourant le déjeuner, « trous » dans l'emploi du temps) et qu'ils peuvent les utiliser en travaillant avec leurs collègues. Il est possible également de penser que ceux qui habitent le plus près de l'établissement sont majoritairement les plus âgés, c'est-à-dire ceux qui sont arrivés à une phase de leur carrière où on n'envisage plus une mutation soit parce que l'on est satisfait du poste occupé (en particulier en y ayant acquis une certaine « notoriété ») soit pour des raisons familiales. L'influence de la variable « proximité » serait donc liée à celle de l'âge.

6. L'existence d'un « violon d'Ingres »

Nous avons interrogé les enseignants du second degré sur l'existence pour eux d'un « violon d'Ingres », c'est-à-dire, précisons-nous dans la question, « une activité ou un loisir qui vous passionne et que vous pratiquez régulièrement en dehors de vos activités professionnelles ».

Notre hypothèse est évidemment que la présence d'un « violon d'Ingres » va avoir une influence négative sur la participation à une conduite professionnelle non obligatoire, et demandant du temps, telle que le travail en équipe.

62,8 % des enseignants du second degré (n = 620) déclarent avoir un « violon d'Ingres » contre 37,2 % (n = 368) qui disent ne pas en avoir.

Pourcentage de participation	
Avec « violon d'Ingres »	29,3
Sans « violon d'Ingres »	22,3

L'existence d'un « violon d'Ingres » n'est donc pas un obstacle au travail en équipe avec les collègues, bien au contraire ceux qui en ont un sont proportionnellement les plus nombreux à collaborer avec leurs collègues dans leur établissement.

D. CIRCONSTANCES DE LA FORMATION ANTÉRIEURE

1. Le niveau d'études initiales

Cette variable est liée à la « notoriété professionnelle » institutionnellement reconnue. Elle ne se confond pas avec la variable « catégorie ». Certes celle-ci dépend de celle-là, mais sans liaison automatique. On peut avoir une maîtrise universitaire sans être agrégé ni même certifié, être maître auxiliaire avec des niveaux de diplômes extrêmement variés. Les professeurs de Lycée Professionnel d'enseignement général, comme les professeurs d'enseignement général de Collège, sont théoriquement recrutés au niveau d'un DEUG (deux années d'études universitaires après le baccalauréat) mais certains ont une licence et d'autres sont d'anciens instituteurs bacheliers. Enfin, les professeurs de Lycée Professionnel d'enseignement technologique peuvent aussi bien avoir un Certificat d'Aptitude professionnelle (CAP), un Brevet d'Études Professionnelles (BEP), un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT).

Nous étudierons l'influence de ces différents niveaux d'études sur le travail en équipe, en les catégorisant comme suit :

- Certificat d'Aptitude professionnelle (CAP) et Brevet d'Études Professionnelles (BEP)
- Baccalauréat
- DEUG, DUT, BTS ou assimilés (Bac + 2)
- Licence
- Maîtrise et supérieur à la maîtrise.

	Pourcentage de participation
CAP - BEP	48,7
Baccalauréat	31,5
DEUG (Bac+2)	28,6
Licence	22,2
Maîtrise et plus	19,9

Ce sont ceux qui sont entrés dans l'enseignement secondaire avec un CAP ou un BEP qui sont, en proportion, les plus nombreux dans une activité dans ce domaine. Cette observation confirme celles que nous avons faites en étudiant l'influence de la catégorie (ils sont presque toujours PLPET), du type d'établissement (le LP) ou du type de discipline enseignée (ils enseignent presque toujours les spécialités de l'enseignement technique professionnel). La liaison apparaît ici très nette comme l'était celle avec les autres indicateurs de la « notoriété » : *plus le niveau d'études initial est élevé, moins on travaille en équipe avec ses collègues.*

2. L'existence et le type de formation pédagogique initiale

Nous savons que près d'un enseignants du second degré sur deux (48,2 %) n'a reçu aucune formation pédagogique initiale, la formation professionnelle se limitant à la formation académique dans la discipline enseignée (7). Ceux qui ont eu une formation pédagogique initiale l'ont reçue dans différents types d'institutions.

— Centre de formation de type « lycée » (CPR, ENS, ENSET, UEREPS, CFPT, ...). 26,6 % des enseignants du second degré ont été formés dans ce type d'institution.

— Centre de formation de type « collègue » ou « lycée professionnel » (CFPECC, CENTRE EMT, CREPS, ENNA, ...). Ces centres ont accueilli 15,3 % de la population.

— Centre de formation de type « premier degré » (École Normale, CAEI, ...). 8,7 % des enseignants du second degré ont eu leur formation pédagogique initiale dans ce type d'institution.

(7) Ce qui n'est même pas le cas de tous puisque 20,2 % des enseignants du second degré enseignent une matière principale qu'ils n'avaient pas étudiée avant de commencer à enseigner.

— Autres types de centre de formation, établissements privés de formation d'enseignants ou de formateurs d'adultes, qui n'ont été utilisés que par une très faible proportion des enseignants du second degré (1,2 %) et que nous ne prendrons pas en compte dans notre analyse.

	Pourcentage de participation
Aucune FPI	28,6
FPI type « lycée »	20,1
FPI type « collège » ou « LP »	31,1
FPI type « primaire »	27,9

Ce sont ceux qui ont eu une formation pédagogique initiale de type « collège ou Lycée Professionnel » qui travaillent le plus en équipe, alors que ce sont ceux qui ont une formation de type « lycée » qui le font le moins, moins encore que ceux qui n'ont eu aucune formation pédagogique initiale. Ces résultats peuvent facilement être reliés aux précédents.

3. L'existence et le type de formation continue antérieure

Après l'entrée dans le métier d'enseignant du second degré, il est possible d'avoir eu une formation continue. Il est possible également de ne pas en avoir eu.

Nous savons que 25,5 % des enseignants du second degré déclarent n'avoir eu aucune activité de formation continue depuis leur entrée dans l'enseignement. Ils sont à peu près aussi nombreux (24,5 %) à déclarer seulement une formation continue autodidacte, autonome. Ceux qui ont eu seulement une formation continue organisée par une institution ou une association ne représentent que 10,8% de la population. Enfin, 39,2 % déclarent avoir eu et s'être donné une formation continue sous les deux formes, autonome et organisée.

Qu'elle est l'influence de l'existence d'une formation continue antérieure (FCA) et de son type (autonome, organisée, les deux) sur la participation à un travail en équipe dans l'établissement ?

	Pourcentage de participation
Aucune FCA	23,4
FCA autodidacte seule	31,4
FCA organisée seule	23,4
FCA autodidacte et organisée	28,9

Ceux qui se sont donné une formation continue autonome, sans avoir suivi de formation organisée, sont, proportionnellement, ceux qui travaillent le plus en équipe. Remarquons également que ceux qui n'ont eu aucune formation continue s'engagent aussi nombreux dans le travail en équipe que ceux qui ont eu seulement une formation continue organisée.

4. Le nombre de stages en formation continue

Nous avons voulu savoir si l'engagement dans le travail en équipe est en liaison avec le nombre de stages de formation continue que les enseignants ont éventuellement suivis au cours des cinq dernières années.

Nous savons que 47,0 % des enseignants du second degré n'ont, pendant cette période, suivi aucun stage de formation continue. 24,0 % n'ont suivi qu'un stage, 12,1 % en ont suivi deux, enfin 16,9 % en ont suivi trois ou plus de trois.

	Pourcentage de participation
Aucun stage	26,3
Un stage	20,7
Deux stages	31,3
Trois stages et plus	31,8

Ce sont ceux qui ont suivi le plus de stages qui sont, proportionnellement, les plus nombreux à pratiquer un travail d'équipe avec leurs collègues. Remarquons que ceux qui n'ont suivi aucun stage ne sont pas ceux qui participent le moins à cette activité.

5. L'engagement actuel en formation continue

Les candidats à un stage programmé dans le « Plan Académique de Formation » (PAF) proposé par la Mission Académique de Formation des

personnels de l'Éducation Nationale (MAFFEN), l'année même de notre enquête, participent-ils plus que les autres à un travail en équipe avec leurs collègues ?

Pourcentage de participation	
Candidat à un stage du PAF	29,3
Non candidat à un stage du PAF	25,5

Ceux qui sont candidats pour suivre un stage programmé dans le PAF travaillent plus souvent en équipe que les autres. Mais nous remarquerons ici que cette différence est relativement faible.

CONCLUSION

Cette étude nous aura montré d'abord *une participation relativement faible des enseignants du second degré français à un travail en équipe avec leurs collègues.*

Si nous hiérarchisons (8) les variables que nous avons étudiées selon leur influence sur la participation à un travail en équipe, il apparaît clairement que *les variables qui rendent compte de la situation professionnelle et du niveau d'études initiales, agissent davantage que celles qui rendent compte de la situation personnelle ou des conditions de la formation professionnelle antérieure.*

La position institutionnelle de l'enseignant, ou plus précisément ce que nous avons appelé la « notoriété professionnelle », apparaît avoir la plus forte influence : *ceux qui appartiennent aux catégories les mieux rémunérées, qui ont le service horaire le moins lourd, qui ont le plus d'ancienneté, qui enseignent les disciplines les plus valorisées socialement, qui ont fait le plus d'études universitaires, sont ceux qui travaillent le moins en équipe avec leurs collègues.*

Nous avons vu également que *l'on pratique davantage le travail en équipe dans les établissements d'enseignement technique et professionnel que dans les établissements d'enseignement général et, d'une manière générale, quand les élèves appartiennent à des milieux socialement défavorisés.*

(8) Nous considérerons que l'influence d'une variable est mesurée par la quantité de variation qu'elle provoque.

On pouvait s'attendre à une influence particulièrement forte, parmi les variables de situation professionnelles, de celles qui rendent compte d'un statut pédagogique particulier de l'établissement. La création de « projets d'action éducative » dans les établissements, par exemple, a souvent été présentée comme impliquant davantage de travail en équipe entre enseignants. Nous avons vu que la différence de participation à ce type d'activité est faible entre établissements qui ont un PAE et ceux qui n'en ont pas.

De même on pouvait s'attendre à ce que les enseignants des établissements localisés en ZEP travaillent davantage en équipe avec leurs collègues que ceux des autres établissements ; d'une part parce que l'institution leur accorde davantage de moyens, d'autre part parce que nous avons vu que l'on collaborait davantage quand les élèves appartiennent à des milieux socialement défavorisés. Il n'en est rien et les résultats sont contraires à la prévision : on travaille moins en équipe en ZEP qu'ailleurs.

Donner un statut pédagogique particulier, tel qu'un PAE ou la localisation en ZEP, à un établissement de l'enseignement secondaire n'entraîne pas nécessairement des changements de comportements des enseignants dans le sens de davantage de travail en équipe. Seul le statut d'« établissement expérimental » entraîne une augmentation sensible des collaborations entre enseignants.

Les variables de la situation personnelle influent moins que celles de la situation professionnelle. Nous constatons que les hommes travaillent davantage en équipe que les femmes, et les enseignants qui vivent en couple davantage que ceux qui vivent seuls. La présence de jeunes enfants au foyer diminue la participation alors que le fait d'avoir des enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire l'augmente. Enfin, nous avons vu que ceux qui habitent le plus près de leur établissement sont aussi ceux qui travaillent le moins en équipe avec leurs collègues.

Nous avons observé une influence relativement faible des variables de formation professionnelle initiale et continuée sur la participation au travail en équipe. Cette influence existe mais elle n'est pas plus forte que celle des variables de la situation personnelle. Il est remarquable de constater que ceux qui n'ont eu aucune formation pédagogique initiale travaillent davantage en équipe que ceux qui ont eu cette formation dans des centres tels que les Écoles Normales, les CPR, ENS, ENSET ou CFPT. Il est remarquable également que ceux qui se sont donné une formation continue autonome ou autodidacte collaborent davantage avec leurs collègues que ceux qui n'ont eu de formation continue qu'organisée.

Ces résultats peuvent amener à s'interroger sur les objectifs et les contenus des formations qui sont dispensées aux enseignants en formation initiale et en formation continue. Ils amènent également à envisager, dans la définition institutionnelle du travail enseignant, de donner au travail en équipe une place explicitement reconnue et valorisée.

Max LUMBROSO
Maître de conférences
Université de Paris-V