

## **TRAVAILLER ENSEMBLE ? DES RÉFORMES ÉDUCATIVES AUX PRATIQUES ENSEIGNANTES**

### **Introduction**

Dans la plupart des pays, l'ensemble des politiques et des réformes éducatives, soutenu en cela par un discours à la fois pédagogique et administratif, enjoint déjà depuis plusieurs années les enseignants à accomplir leur travail de manière plus concertée, à harmoniser leurs pratiques d'enseignement, à élaborer ensemble les règles de vie collective à l'école, et à s'engager dans la vie de l'établissement, ses processus et ses dispositifs de prise de décision, d'innovation et de projets. Il y a là une injonction forte et puissante, d'autant plus qu'elle apparaît aisément justifiable, proche du bon sens et des exigences pratiques. Si cet appel est ancien, il se leste aujourd'hui d'une nouvelle force en s'articulant à une organisation plus décentralisée des établissements scolaires.

En effet, au cours des dernières décennies, un peu partout, la déconcentration ou la décentralisation des systèmes éducatifs a cherché à autonomiser les établissements et à enrichir les processus de décision locaux. L'injonction au travail concerté porte aussi sur cette dimension de la vie de l'établissement : il est dorénavant attendu que les enseignants s'impliquent davantage que par le passé dans des instances politiques scolaires chargées de définir le projet d'établissement. Traditionnellement perçus comme distants et méfiants à l'égard des mécanismes décisionnels, notamment dans le secondaire, et plus enclins à construire des rapports syndicaux de type employé à patron que des rapports typiques du professionnel autonome exerçant une mission de service, on peut se demander si et pourquoi les enseignants investissent de manière significative les structures du pouvoir décentralisé et ce qu'ils arrivent à y accomplir ou au contraire freiner ou empêcher.

L'incitation au travail collectif est ainsi inséparable d'une nouvelle donne organisationnelle, ne serait-ce que par la définition d'un obstacle commun, l'individualisme enseignant. En effet, dans cette vision de l'idéal à atteindre, l'individualisme apparaît comme l'élément fondamental de la culture professionnelle des enseignants qui les enferme depuis trop longtemps dans leurs habitudes et dans leurs pratiques et routines ancrées ; il est le principal frein à l'innovation et au changement, à l'explicitation et à la confrontation des savoirs pratiques et d'expérience, et il empêche l'établissement de devenir autre chose que la juxtaposition de classes fermées les unes aux autres. L'établissement ne peut devenir un acteur collectif, si celles et ceux qui font l'établissement ne le construisent pas comme tel dans leurs pratiques de coordination du travail. Individualisme enseignant ici rime avec résistance au changement et établissement bloqué, non mobilisé.

Cette injonction n'est pas bien sûr propre au monde de l'école, même si elle rejoint aussi des considérations pédagogiques, et elle se situe en fait à la convergence de plusieurs ordres de discours et d'analyse.

Suivant les pédagogies contemporaines, le travail d'équipe, que l'école valorise aussi de plus en plus auprès des enfants et des jeunes, doit être une composante active du travail des adultes à l'école. En effet, outre donner l'exemple aux jeunes, il est l'occasion d'une formation continue et de l'exercice d'une certaine réflexivité au travail par les adultes. Il permet aux enseignants d'apprendre ensemble à mettre des mots sur leurs pratiques, et ainsi à partager leurs expériences et les savoirs qu'elles font émerger. C'est en ce sens un levier de professionnalisation du métier qu'il importe de privilégier. Enfin, le travail d'équipe est une compétence qui s'apprend et se développe. On peut ainsi en minimiser les coûts et les difficultés, pour mieux en optimiser les avantages et les bénéfices pour soi et pour les autres.

6

Suivant les administratifs, le travail en équipe, typique de l'organisation post-taylorienne ou néo-fordiste, contribue à l'efficacité de l'organisation, car, lorsqu'il est bien conduit, il facilite l'adaptation de l'organisation au changement de l'environnement, accroît la flexibilité du fonctionnement interne, augmente les capacités de résolution des problèmes (c'est le thème de l'organisation apprenante) et permet davantage de participation des acteurs, celle-ci étant un gage de bon moral et de satisfaction au travail des personnes concernées. Si le problème de la coordination est central dans la pensée administrative contemporaine (et dans celle des sociologues du travail), étant donnée l'importance de la division et de la spécialisation du travail, alors toute mesure, comme le travail d'équipe, contribuant à améliorer la coordination, est bienvenue.

Pour les sociologues des organisations du travail, le travail d'équipe peut être analysé dans la perspective plus large de la régulation de l'activité, de la construction des règles par les acteurs et de l'encadrement de l'action de chacun. Forme de régu-

lation plus horizontale que hiérarchique, le travail en équipe est à la fois facilitant et contraignant pour l'activité de chaque acteur, celui-ci cherchant à protéger ou à accroître son autonomie et sa marge de manœuvre, tout en maintenant son appartenance à un ensemble qui rend possible l'action. Le travail d'équipe peut aussi être étudié sous l'angle de l'investissement personnel et de l'obligation faite à l'acteur de s'engager plus à fond, d'y mettre du sien, ainsi qu'il est couramment dit, de mettre en jeu sa personnalité et son image de soi. Tant il est vrai que le travail d'équipe, particulièrement en situation de travail marqué par l'incertitude et l'obsolescence des règles établies, amène les acteurs à aller au-delà des prescriptions de rôle, inadaptees et inefficaces et à puiser dans diverses ressources, dont les ressources de leur personnalité. Ici, le travail d'équipe, l'investissement de soi et la créativité sont appelés à se conjuguer et à aboutir autant à une réalisation de soi dans le travail qu'à une augmentation de la charge mentale du travail.

L'un d'entre nous (Lessard, 2005, pp. 443-446) a dégagé ailleurs l'ensemble des justifications avancées pour soutenir cet élargissement du champ de travail des enseignants. Celles-ci, au nombre de six, se déclinent ainsi : le sens commun (« deux têtes valent mieux qu'une ») ; la référence professionnelle (la collégialité est constitutive du modèle établi du professionnel) ; la valorisation du changement endogène (les enseignants doivent construire eux-mêmes et s'approprier le changement ; les changements imposés d'en haut ne s'implantent pas ou très difficilement) ; l'idéal de l'organisation apprenante (le travail d'équipe offre et développe un réservoir de savoirs et de compétences adapté au contexte) ; la référence à la nouvelle économie, à la nouvelle corporation et au post-fordisme (l'école doit évoluer comme les autres secteurs d'activité qui aplatissent les lignes hiérarchiques et appellent leur personnel à exercer plus d'autonomie et de créativité) ; enfin, la référence post-moderne (dans une société pluraliste et hétérogène, l'autorité doit s'exercer autrement que par le passé ; elle doit laisser une grande place à la concertation et à la délibération des acteurs produisant le service de base de l'organisation).

7

À ces six argumentaires, notons que s'oppose un contre-discours, d'orientation critique, affirmant que l'injonction au travail concerté s'intègre dans un ensemble d'orientations typiques du « *new managements public* » auquel les enseignants doivent résister, au nom de la justice, de l'équité et de l'intégrité d'un service public menacé d'être transformé en « marchandise » et soumis aux lois de la concurrence mondialisée.

Dans le même temps, des formes habituelles de travail collectif enseignant, sur le mode du choix électif et de l'affinité, sont peu reconnues par l'institution et peuvent se voir même discréditées par ces nouveaux discours. D'une manière générale, ils peuvent apparaître trop loin du travail quotidien des enseignants pour représenter autre chose qu'une diminution, sans contrepartie, de leur autonomie professionnelle.

Alors que les problèmes liés à la gestion de classe apparaissent souvent dominants dans le vécu professionnel enseignant, par exemple, les « équipes » n'arrivent pas toujours à communiquer ou à agir sur ces aspects du travail (Barrère, 2002).

Enfin, en la matière, la question de la formation apparaît centrale, ne serait-ce que parce que, s'il y a plusieurs approches possibles de l'individualisme enseignant, force est de constater que la dominante en est culturelle : il s'agit en somme d'un rapport au métier appris et transmis de génération en génération par les enseignants, notamment lors des premières années de pratique, lors de la phase dite d'insertion dans le métier. Cette culture perdurerait parce que tout le monde y trouve son compte. Mais d'autres approches, plus marginales, insisteront sur l'organisation cellulaire du travail enseignant et sur le paradoxe d'un enseignant qui reste périphérique dans son pouvoir d'action alors qu'il est au centre de son activité (Lortie, 1975 ; Tardif, Lessard, 1999). Là encore, il est impossible de séparer la question du travail collaboratif de la question de l'action enseignante dans l'établissement.

Ce numéro de la revue *Recherche et formation*, consacré à l'injonction au travail concerté fait donc le point sur cette demande de travail collectif, et analyse les réponses plurielles que les enseignants lui donnent. Quelles formes prend-il dans les établissements ? Les enseignants sont-ils aussi rébarbatifs à la concertation professionnelle qu'on le dit et répète en certains lieux ? Quelle est la contribution de la formation des maîtres ? Les réformes et innovations des dernières décennies souffrent-elles de trop dépendre pour leur implantation durable, d'une forte institutionnalisation du travail d'équipe ? La traditionnelle distance et méfiance des enseignants à l'égard des processus formels de prise de décision locaux cèdent-elles la place à de nouveaux rapports aux structures de pouvoir ? Dans ce dernier cas, comment se développent les relations entre les enseignants et les autres acteurs participant au processus de prise de décision (parents, administrateurs scolaires) ?

## La contribution des auteurs

Ces questions, soumises aux auteurs, ont nourri leur réflexion. Elles ne trouvent pas toutes ici des réponses exhaustives, bien sûr. Néanmoins, le numéro en aborde plusieurs, autour de deux grands axes articulés entre eux dans la plupart des articles : les collaborations entre enseignants d'une part, et leur manière d'envisager leur appartenance à l'établissement, y compris au travers de la participation à la prise de décision. La prise en compte de plusieurs réalités nationales (France, Québec, Angleterre, Suisse) invite à prendre la mesure de la généralisation de ce discours ainsi que des configurations particulières dans lesquelles il se déploie.

Le premier article (Malet et Brisard) a précisément pour intérêt de montrer comment la réponse à la demande de travail collectif s'inscrit dans deux pays, France et Angleterre, dans des mécanismes de socialisation professionnelle au sens large, qui incluent des conceptions différentes de l'espace professionnel et de l'établissement scolaire. Ensuite, deux articles développent deux conceptions possibles de cette réponse, l'une à partir de l'analyse de pratiques d'intervention de tiers en classe primaire et leurs effets sur la recomposition du métier (Garnier), l'autre, à partir de la participation à la prise de décision, en se référant à l'expérience québécoise des conseils d'établissement (Deniger, Berthelot et Roy). On trouvera dans les deux interviews réalisées auprès de leaders syndicaux français (SNES) et québécois (CSQ) sur cette question, la même dualité de préoccupations. En effet, alors que l'entrevue française exprime surtout des préoccupations quant à la place du travail collectif enseignant, se contentant de pointer l'insuffisance du débat à l'intérieur des établissements, le second entretien pointe bien davantage les tensions et questions résultant d'un espace de « gouvernance d'établissement » qui laisse davantage de marge de manœuvre pédagogique.

Enfin, c'est la question de la formation qui est abordée dans les deux derniers articles, tout d'abord au travers d'un dispositif particulier, où les TIC sont utilisées dans la formation pratique des enseignants à des fins de développement d'une culture de la coopération (Karsenti). Puis vient une réflexion synthétique sur la question de la part d'auteurs qui ont mis cette question au centre de leurs préoccupations depuis de nombreuses années, (Gather Thurler et Perrenoud). Là encore, c'est en replaçant cette coopération dans le contexte d'un établissement particulier que la question se précise et s'affine.

La rubrique « Autour des mots » nous a donné l'occasion de replacer ces apports dans la profusion actuelle des termes les plus usités pour désigner ces modalités de travail, cette profusion étant elle-même révélatrice de l'importance du thème, et les nuances entre les termes de l'effort analytique fourni actuellement pour en désigner les contours.

Reprenons plus précisément la contribution de chacun des auteurs.

Intéressés par le sens donné à l'injonction au travail concerté par différents systèmes éducatifs, Malet et Brisard centrent leurs propos sur une comparaison intéressante entre la Grande-Bretagne et la France au sujet du travail concerté. Celle-ci porte principalement sur les différences contextuelles (politiques) et de sens donné au travail concerté entre les deux pays, ainsi que sur les différences au plan de l'injonction au travail concerté, des socialités professionnelles existantes, et du soutien et de l'encadrement administratif de ce type de travail. Malgré ces différences significatives, les auteurs concluent en situant leur analyse dans la problématique plus large

et commune aux deux pays, des réformes éducatives néo-libérales et de la rationalisation/responsabilisation du travail scolaire, dont l'aboutissement logique leur apparaît être le développement d'une collégialité renforcée (contrainte?) des deux côtés de la Manche. En effet, dans les deux pays serait à l'œuvre une rhétorique de la responsabilisation et de l'autonomisation, dont la fonction serait en quelque sorte de masquer, tout en le renforçant, le souci de l'État de pilotage et de contrôle direct de l'école. Nous assisterions ainsi à une redéfinition de la légitimité de l'intervention de l'État en éducation.

Si les deux pays épousent des politiques éducatives en apparence semblables de décentralisation et d'autonomisation des établissements, ils ne le font pas à partir des mêmes traditions, et celles-ci colorent le sens des démarches en cours : la Grande-Bretagne a une longue tradition communautariste ; les politiques récentes ont cherché plutôt à permettre à l'État de « reprendre » le contrôle sur l'école, au détriment des LEA et en mettant en place une régulation hybride, combinant un modèle libéral de concurrence et un modèle bureaucratique et normalisant qui prescrit à la fois le curriculum, les résultats attendus et les « bonnes pratiques » ; en France, c'est, selon les auteurs, le constat de l'impuissance d'un modèle centralisé et uniforme et de l'obligation de prendre en compte les évolutions économiques qui ont mené l'État à consentir davantage d'autonomie aux instances territoriales et locales. Dans ces contextes différenciés, l'injonction au travail concerté prend des formes différentes : en France, celle-ci apparaît globale et incantatoire, parce qu'indépendante de la définition des charges de l'enseignant ; en Angleterre, elle serait totale et cadrée, à la fois exogène et endogène, incorporée à l'ensemble des définitions du travail enseignant. Au plan des socialités professionnelles, la France serait caractérisée par la mythologie de l'individualisme enseignant, alors que l'Angleterre apparaîtrait dominée par un « professionnalisme collectif ». Alors qu'en Angleterre, la valeur fondatrice de la notion de communauté, la référence à l'éthique et à la déontologie du professionnel, et la vitalité de l'idée d'organisation apprenante assurent l'institutionnalisation et l'efficacité du travail concerté, la situation française serait marquée par la faiblesse des relais organisationnels et par la dissonance avec la norme professionnelle de l'individualisme. L'ensemble de ces différences conduirait en Angleterre à un modèle de conformation professionnel à l'adresse des enseignants et à un appel à la créativité enseignante en France.

Pour sa part, Garnier porte son intérêt sur les pratiques de collaboration en classe primaire et sur les implications de leur développement pour la recomposition du métier d'enseignant. La perspective adoptée par Garnier est résolument par le bas : elle se centre sur l'activité enseignante, abordée à partir des concepts psychologiques de Clot, et les diverses modalités d'introduction de tiers dans l'enseignement en classe. Ces tiers peuvent être des intervenants extérieurs, des aides-éducateurs ou des collègues enseignants. Garnier s'intéresse à la diversité des intervenants et aux diffé-

rents objets mobilisé dans ces interventions. Son analyse fine et suggestive des pratiques distingue trois facteurs : la temporalité des interventions (ponctuelle ou régulière), la représentation des compétences respectives de l'intervenant (un expert spécialiste d'un savoir incontesté par l'enseignant, un aide-éducateur ou un parent à qui on assigne un rôle d'« exécutant », un collègue enseignant avec qui l'enseignante a des affinités et avec lequel une division du travail marqué au coin de la complémentarité et du partage de savoirs pourrait se développer) et de l'enseignant, ainsi que l'objet même de l'intervention (un « projet » interdisciplinaire ou le « programme » et les matières hiérarchisées qui le composent). Ces trois facteurs permettent de dégager des cas de figure, des éléments de division du travail et des savoirs, en même temps qu'ils facilitent la compréhension des termes d'une recomposition en cours du métier au primaire. Cette recomposition se réalise à partir du questionnement des conceptions traditionnelles de la polyvalence et de l'unicité du maître. Dans le nouveau contexte du partage avec des tiers du travail en classe, la polyvalence, « non plus obligation de tout faire tout seul », devient liberté de pouvoir « faire un peu de tout », à la fois par soi-même et « en s'aidant par d'autres ». Et le maître, d'« unique » devient « référent » de la classe, assurant la majeure partie des enseignements tout en donnant par sa présence une consistance à la classe comme entité collective.

La conclusion paradoxale de Garnier est des plus stimulantes et mérite que le lecteur s'y attarde : en effet, elle constate que la dynamique de socialisation du travail enseignant semble en accentuer la dimension subjective, la personnalisation et un souci d'authenticité chez les enseignants du primaire. Car l'intervention de tiers en classe est pour eux une épreuve subjective ; elle implique des choix, des sacrifices, des tensions et des arbitrages entre des exigences contradictoires que l'enseignant doit faire et gérer en fonction de ses orientations, valeurs, et pratiques établies, ce qui requiert « une mobilisation personnelle du maître » et augmente la charge mentale du travail. En ce sens, la personnalisation et la socialisation du travail se conjuguent au fur et à mesure qu'une certaine interdépendance au travail se développe. On aura compris qu'on est ici loin à la fois de l'individualisme traditionnel enseignant et d'une homogénéisation standardisante des pratiques. Soulignons que les enseignants de Garnier ressemblent, au plan de l'exigence d'authenticité, aux jeunes enseignants de Rayou et van Zanten (2004).

L'article de Deniger, Berthelot et Roy fournit des données intéressantes sur la participation des enseignants à la gouvernance des établissements, à partir de l'expérience récente des conseils d'établissement québécois, et notamment à propos des relations qu'ils y vivent avec les parents d'élèves. Rappelons que dans le cadre d'une décentralisation de certains pouvoirs vers les établissements, des conseils d'établissement à la fois consultatifs et décisionnels ont été mis sur pied au Québec. Y siègent de manière paritaire des représentants de l'école et des représentants des parents et de la communauté environnante, ainsi que le directeur de l'établissement, celui-ci étant

sans droit de vote et ne pouvant présider le conseil. L'enquête empirique effectuée par les auteurs montre qu'enseignants et parents n'expriment pas tout à fait les mêmes points de vue sur l'ampleur des pouvoirs actuels consentis (ou à consentir) au conseil d'établissement, qu'il s'agisse des pouvoirs généraux, des pouvoirs concernant les services éducatifs, ou des pouvoirs liés aux ressources matérielles et financières. En effet, les enseignants sont plus fréquents à estimer que le conseil jouit actuellement de pouvoirs suffisants, les parents de leur côté étant plus souvent de l'avis qu'il pourrait en avoir davantage. Cette divergence, relative mais stable, ne s'oppose pas à une vision assez partagée sur les effets positifs des conseils sur la vie de l'école. Les auteurs concluent à un relatif, mais fragile équilibre au sein des conseils qui auraient jusqu'à ce jour réussi à éviter la balkanisation des intérêts catégoriels. En somme, les enseignants et les parents québécois s'approprient mutuellement au sein d'une nouvelle structure de pouvoir, assez bien faite pour consentir aux parents de réels pouvoirs, mais pas trop pour être perçue comme grandement menaçante pour l'autonomie professionnelle des enseignants. Dans pareil contexte, on peut penser que le rôle « politique » du chef d'établissement est considérablement amplifié.

Karsenti s'intéresse, pour sa part, à la contribution de la formation des maîtres au développement d'une compétence à la coopération professionnelle entre enseignants. Il aborde cette question par le biais des technologies d'information et de communication (TIC), et s'interroge sur leur potentiel rôle de catalyseur d'une culture de collaboration pour les enseignants. Deux expériences-pilotes sont analysées et comparées. Dans le cadre des stages de formation, ces expériences visaient, par le biais des TIC, à favoriser la coopération entre les futurs enseignants et entre ces derniers et les acteurs impliqués dans la formation dite pratique (soit le stagiaire, l'enseignant associé du milieu d'accueil et le superviseur universitaire). La première expérience était fondée sur l'utilisation du forum électronique de discussion pour inciter les futurs enseignants à collaborer. La seconde expérience ressemble à la première, sauf qu'elle est plus souple et fonctionne à partir d'une liste d'abonnés dont dispose tous les partenaires et à laquelle il leur suffit de référer pour transmettre, recevoir et répondre à des messages, alors que la première expérience nécessite d'aller sur un site pré-déterminé, et y inscrire son identifiant et son mot de passe avant de pouvoir échanger avec d'autres personnes. L'analyse des échanges électroniques révèle que la seconde expérience a engendré un plus grand volume de messages et de réponses et que les messages sont surtout de type partage d'expériences personnelles et feedback. En conclusion, l'auteur insiste sur le travail à faire afin de favoriser le développement d'une culture de collaboration par les TIC, puisque, dans le cadre de la première expérience, seulement 3% des étudiants ont produit plus de messages que ce qui leur était imposé. Nous sommes en effet ici dans un univers de collégialité contrainte. La seconde expérience-pilote a été plus fructueuse parce que plus facile à mettre en place sur le plan technologique; elle serait aussi et ainsi plus proche d'une culture collaborative. On constate donc que même



parmi une génération de futurs enseignants supposément « branchés », la pratique de partage d'expériences et de savoirs dans le cadre d'un forum électronique n'est pas complètement intégrée et que, en cette matière comme en bien d'autres, l'apprentissage (par la pratique) s'avère nécessaire.

Gather Thurler et Perrenoud ont centré leur attention sur l'enjeu de la formation initiale des enseignants eu égard à la coopération entre enseignants. Les questions qu'ils posent sont les suivantes : La formation initiale doit-elle précéder les pratiques dans les écoles ? ou reproduire le statu quo, i.e. des pratiques peu ouvertes à la coopération ? Doit-on former en cette matière au métier d'aujourd'hui ou à la profession de demain ? Dans leur effort pour répondre à ces questions, Gather Thurler et Perrenoud, se situant d'emblée dans une perspective évolutive du métier, constatent combien il est difficile de formuler une référence unique pour l'enseignement. À leurs yeux, c'est la diversité de celles-ci qui est davantage et dorénavant la règle, malgré un état de système en « réforme permanente ». S'ils dégagent un ensemble de tendances assez cohérentes propres à l'évolution de l'enseignement primaire, ils n'en concluent pas pour autant à une homogénéisation des pratiques, mais plutôt à un « étirement du peloton », une diversité d'interprétations et d'actions fondées sur des convictions, des compétences, des compréhensions différentes. C'est que l'acteur n'est pas l'objet passif des réformes ; il est un sujet se construisant une pratique en interaction avec des éléments de contextes immédiats (les élèves, l'établissement, les parents) ou plus lointains (les politiques, les réformes, la mondialisation). Devant un tel état des lieux rendant impossible la formulation d'une référence unique et incontestée pour la formation initiale des enseignants, que faire ? La réponse à cette question, selon les auteurs, se trouve d'une certaine façon dans la recherche sur l'efficacité de l'action éducative et sur l'effet-établissement. Si tous convergent sur la nécessité de rendre (plus) efficace l'action éducative, alors la recherche dans ce domaine peut nous aider à formuler une référence pour la formation des enseignants. Or cette recherche, pour l'essentiel convergente, confirme l'importance de certaines caractéristiques d'établissement liées à l'engagement collectif des enseignants, à des valeurs, des représentations et des visions partagées, ainsi qu'à la capacité des chefs d'établissements d'« instaurer des communautés professionnelles capables de s'engager dans un processus continu de développement professionnel ». Et Gather Thurler et Perrenoud de proposer six orientations pour une formation initiale à la coopération en phase avec ces caractéristiques d'établissements efficaces : se rendre compte que la coopération n'est pas la figure dominante de la professionnalité enseignante ; ne pas confondre coopération et affinités électives, entretenir un rapport utilitariste et sélectif à la coopération, s'approprier les outils psychosociologiques, éthiques et juridiques pertinents ; apprendre à affronter les crises, les conflits, les non-dits et à réguler l'action collective ; et enfin, apprendre par la pratique à fonctionner dans plusieurs registres. En conclusion, ils affirment la nécessité pour les formateurs de « faire ce qu'ils disent », c'est-à-dire de véritablement travailler en équipe.

Enfin, la rubrique « Autour des mots » s'attarde sur la constellation sémantique en voie de constitution autour des pratiques de travail concerté ou collaboratif, une constellation qui dépasse d'ailleurs le contexte particulier des établissements scolaires. Ainsi, on peut relier l'école à l'ensemble des organisations et à la fois la penser dans sa spécificité. Ce parcours, dans des termes également usités outre-atlantiques, permet aussi de confirmer l'internationalisation de la problématique. Il est enfin frappant que la plupart des termes retenus, aux nuances descriptives ou normatives parfois subtiles, différencient davantage les pratiques de travail en commun en fonction de leur degré d'intensité ou de contrainte qu'en fonction de leur objet, ou du sens qu'il prend pour les enseignants eux-mêmes. On se demande alors moins souvent « pourquoi travailler ensemble », la question étant résolue implicitement, que « comment travailler ensemble », *a fortiori* dans des institutions scolaires dans lesquelles ces manières de faire sont relativement inédites ou problématiques.

## Conclusion

Ces différents articles ont en commun de mettre les discours généraux des réformes et politiques éducatives, à l'épreuve des réalités diverses du monde enseignant, du fonctionnement des établissements et de l'évolution de la formation des maîtres. Ainsi, le travail en équipe, la participation à la vie de l'établissement sont resitués dans l'ensemble des pratiques enseignantes – ils supposent un investissement en temps, en énergie, une charge de travail, y compris mentale, spécifique, dans un espace de rapports sociaux particuliers – les pairs, l'administration des établissements, les élèves et les parents, qu'ils modifient et parfois conflictualisent, et par rapport à des politiques éducatives diversement introduites, explicitées, et accompagnées, au plan national ou local. Car, pour les chercheurs en éducation, il s'agit aussi d'interroger cette injonction à partir du sens que leur confèrent les acteurs, de l'intérêt qu'elle présente pour eux. Au pire, l'incitation à la création et à l'animation de collectifs de travail peut finir par ne plus se donner d'autres objets qu'elle-même, ou à être investie de la capacité à résoudre de manière quasiment magique un certain nombre de problèmes des établissements scolaires. Or, les objets possibles de la concertation et de l'action collective enseignante sont nombreux, variés, plus ou moins circonscrits à tel ou tel aspect du métier, ou prometteurs d'évolutions plus générales. Ils sont inséparables du développement des capacités d'expertise maîtrisées au local, pouvant donner une image de ces manières de s'organiser et de coopérer. La décentration, l'élargissement du cadre de travail enseignant de la classe à l'établissement, prônés en général, sont alors le lieu de réappropriations plurielles et contextualisées, dont ce numéro de revue propose précisément d'entreprendre l'exploration.

**BIBLIOGRAPHIE**

BARRÈRE A. (2002). – « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? », *Sociologie du travail*, 44, pp. 481-487.

LESSARD C. (2005). – « Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement », in D. Biron, M. Cividini, J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke : éditions du CRP (coll. Les professions de l'enseignement), pp. 435-458.

LORTIE D. (1975). – *School Teacher, A Sociological Study*, Chicago : University of Chicago Press.

RAYOU P., van ZANTEN A. (2004). – *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris : Bayard.

TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : De Boeck (coll. Perspectives en Éducation).

Claude LESSARD  
Université de Montréal (Canada)  
Anne BARRÈRE  
Université Lille III