

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Travailler ensemble ?
Des réformes éducatives
aux pratiques enseignantes

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 50 - N° spécial (VARIAS)
- N° 51 - **ARTICULATION RECHERCHE ET FORMATION À TRAVERS
des dispositifs de formation**
- N° 52 - **PLACE DE L'ÉTHIQUE EN FORMATION PROFESSIONNELLE**
- N° 53 - **FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES : ÉCLAIRAGE HISTORIQUE**

Vous pouvez proposer des articles pour Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 30 000 à 35 000 signes (espaces compris). Veuillez les envoyer par mail à rechform@inrp.fr accompagnés d'un résumé de huit lignes en français et, si possible, en anglais (600 signes, espaces compris) ou joindre trois exemplaires papier (en indiquant le nombre de signes) et les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP-ENS - 45, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10.

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr/publications/

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation
INRP-ENS
45, rue d'Ulm
75230 Paris cedex 05
rechform@inrp.fr
Tél. : 01 44 32 26 10

Service des publications
INRP
19, mail de Fontenay - BP 17424
69347 Lyon cedex 07
<http://www.inrp.fr/publications/>
Tél. : 04 72 76 61 58

SOMMAIRE N° 49

TRAVAILLER ENSEMBLE ?

DES RÉFORMES ÉDUCATIVES AUX PRATIQUES ENSEIGNANTES

(Anne Barrère et Claude Lessard, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de Claude LESSARD et Anne BARRÈRE 5

Articles

Régis MALET, Estelle BRISARD – *Travailler ensemble dans l'enseignement
secondaire en France et en Angleterre* 17

Pascale GARNIER – *À l'école élémentaire: dynamique collective
et recomposition du métier* 35

Marc-André DENIGER, Jocelyn BERTHELOT, Gilles ROY – *Décentralisation
et nouvelle gouverne scolaire au Québec: le point de vue du personnel
enseignant sur les conseils d'établissement* 51

Thierry KARSENTI – *Développer le professionnalisme collectif des futurs
enseignants par les TIC: bilan de deux expériences réalisées
au Québec* 73

Monica GATHER THURLER, Philippe PERRENOUD – *Coopération entre enseignants:
la formation initiale doit-elle devancer les pratiques?* 91

ENTRETIENS – Travailler ensemble ? Points de vue syndicaux

– Entretien de Anne BARRÈRE avec Frédérique ROLET
(co-responsable du SNES) 107

– Entretien de Claude LESSARD avec Johanne FORTIER
(présidente de la FECSQ) 115

AUTOUR DES MOTS – <i>Quand les enseignants travaillent ensemble...</i> de Anne BARRÈRE et Claude LESSARD	125
--	-----

*
* *

VARIAS

Naila BALI – <i>Articulation « théorie-pratique » dans la formation des élèves-professeurs tunisiens d'éducation physique: conceptions des formateurs et des formés</i>	135
Jean HOUSSAYE – <i>Une approche des animateurs en centres de vacances d'enfants</i>	151

LECTURES

NOTES CRITIQUES	163
------------------------------	-----

NOUS AVONS REÇU	174
------------------------------	-----

RÉSUMÉS EN ANGLAIS	176
---------------------------------	-----

RÉSUMÉS EN ESPAGNOL	178
----------------------------------	-----

RÉSUMÉS EN ALLEMAND	180
----------------------------------	-----

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, inadaptées 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

TRAVAILLER ENSEMBLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE ET EN ANGLETERRE

Régis MALET*, ESTELLE BRISARD**

Résumé *En France comme en Angleterre, les enseignants sont encouragés à développer des formes de travail plus concertées. Pour autant, cet encouragement, parfois même cette injonction, à une collégialité renforcée s'expriment selon des formes spécifiques dans les deux pays, et sont appropriés différemment par les enseignants, et plus largement par les collectifs d'établissement, eu égard à des identités professionnelles, des cadres institutionnels et des ressources organisationnelles spécifiques. Les formes d'engagement des enseignants du secondaire français et anglais sont ici analysées dans leurs dimensions culturelles, politiques et organisationnelles.*

INTRODUCTION

Les ressorts politiques de l'autonomisation et de la responsabilisation des établissements et des enseignants

Dans de nombreux pays, dans un souci commun d'adaptation aux transformations de ses publics et de son environnement, l'établissement scolaire est devenu un cadre de référence privilégié d'organisation et de régulation de l'action éducative. Le statut qui est accordé varie considérablement selon les contextes, conformément à des histoires et des cultures scolaires distinctes. Cependant, même si cette convergence ne doit pas occulter l'intensité et les formes particulières que prennent ces évolutions, on assiste en France comme en Angleterre au développement de nouvelles formes

17

* - Régis Malet, université Charles de Gaulle, Lille III.

** - Estelle Brisard, université de Paisley, Écosse.

d'organisation du travail des enseignants, en accord avec les tendances observables dans le domaine de l'administration scolaire dans les deux pays (Malet, Brisard, 2005). Celles-ci promeuvent des modalités d'exercice professionnel plus concertées. Dans le même temps, on enregistre un recul d'un modèle institutionnel du travail en milieu scolaire, au profit d'une organisation apprenante plus autonome et plus proche de son environnement social et économique, mais soumise en retour à des exigences d'efficacité et d'évaluabilité de ses résultats.

En Angleterre, pays de tradition communautariste dans lequel la culture organisationnelle a pénétré l'univers scolaire bien longtemps avant la France, on voit se développer des formes de régulation du travail scolaire hybrides, marquées à la fois par un modèle libéral conférant aux établissements une marge d'autonomie importante dans le recrutement et les carrières de leurs personnels et dans leurs liens avec l'environnement social et économique, et par un modèle bureaucratique plus récent, l'État s'accordant un rôle de contrôle renforcé des établissements et des personnels qui y exercent. Responsables jusqu'alors auprès de leur employeur, l'établissement et les autorités éducatives locales, les écoles et les enseignants le sont dorénavant auprès de l'État (Brisard, Malet, 2004). L'État peut désormais se prévaloir non plus seulement d'un rôle d'impulsion, mais de prescription, ce que les principes fondateurs de l'école anglaise, promouvant les prérogatives des *local governments*, désormais considérablement réduites, empêchaient jusqu'alors. Ces évolutions voient émerger des formes d'administration scolaire promouvant des notions managériales, singulièrement marquées par des préoccupations éthiques – *school improvement*, *school effectiveness*; *educational and management* –, en conformité avec les principes qui animent le *New Labour* (associant réalisme économique, souci d'efficacité et justice sociale) (1).

18

En France, où le métier d'enseignant est plus marqué par un modèle académique et déterminé par la relation aux élèves, le « tournant organisationnel » est également amorcé, sans que ces évolutions soient assorties, pour l'instant, du même arsenal évaluatif qu'en Angleterre. Il est vrai que le processus qui a vu la promotion de l'établissement scolaire au cours des années 1980, a répondu à une logique sensiblement différente. D'une part, l'enregistrement de l'impuissance d'un modèle uniformisé fondé sur l'idéal égalitaire à lutter contre les inégalités sociales face à l'école, d'autre part la nécessaire adaptation d'un système d'enseignement en retrait du monde économique et de ses besoins, ont conduit à un redéploiement des formes d'administration de l'école qui a abouti au cours des années 1980 à une responsa-

1 - L'apparition et la croissance contemporaine dans le monde scolaire britannique des notions de *school improvement* et d'*inclusion* sont très symptomatiques de la conjugaison des principes de rationalité économique et de justice sociale qui animent la « Troisième Voie » politique (*the Third way*) frayée par la nouvelle gauche britannique (Giddens, 1999 ; Crowley, 1999).

bilisation accrue des collectivités territoriales et des établissements. De fait, les transformations des formes de pilotage du système éducatif ont donc répondu à une double exigence de rentabilité et d'équité (Lessard, 2000).

Le travail en commun des enseignants n'a depuis la Loi d'Orientation de 1989 cessé d'être encouragé par des dispositions concernant, outre les missions du professeur, la réforme des lycées et la mutation des collèges (MEN, 1999). L'aide individualisée au lycée exige-t-elle ainsi une « collaboration et des échanges entre les enseignants des différentes disciplines, pour mieux cerner les besoins des élèves dans leur globalité » (MEN, 2001). Cet espace d'initiative octroyé aux établissements élargit la mission traditionnelle des enseignants, les engageant à la réalisation de dispositifs éducatifs concertés (2), de même qu'elle accroît le rôle de chefs d'établissement qui assument un rôle décisif de médiation entre les préconisations institutionnelles, les enseignants et les différents acteurs et usagers d'une communauté scolaire élargie. De plus en plus soumis à un univers scolaire concurrentiel, leur mission a progressivement évolué de l'administratif au management (3), évolution à la mesure de l'affaiblissement de la « légitimité en valeur » de l'école au profit d'une « légitimité rationnelle », fondée sur l'efficacité de l'organisation scolaire (Dubet, 2002, p. 142). Toutefois, et malgré ces évolutions du pilotage de l'école, le travail en classe demeure pour les enseignants français le cadre naturel de leur activité et l'espace, expression de leur autonomie pédagogique, le primat de la relation aux élèves structurant l'ensemble de l'activité : c'est auprès des élèves que l'enseignant français se sent responsable avant tout (Hutmacher, 1996). La décentralisation à la française semble davantage affecter le domaine administratif que le domaine éducatif et pédagogique (Barrère, 2002a ; Kherroubi *et al.*, 1997, 1998). Les conceptions du rôle et des compétences des enseignants véhiculés dans les textes officiels constituent un bon indicateur de l'évolution souhaitée de l'activité. La circulaire de 1997 sur les missions des professeurs intègre des dimensions collégiales élargissant le rôle de l'enseignant, l'engageant à s'impliquer dans le travail en équipe et des actions de partenariat, à

2 - Ces prescriptions semblent cependant se heurter au poids des héritages, et génèrent parfois plus de résistance qu'elles ne suscitent de mobilisation : ainsi, en 2001, la moyenne déclarée du temps hebdomadaire consacré par les enseignants au travail en équipe, à la concertation, conseils de classe compris, était de 1 h 20 (Obin, 2003). Une enquête de la DPD (2002) révèle que six enseignants sur dix déclarent avoir eu souvent « l'occasion de travailler en commun au cours des trois dernières années ». Au-delà des vœux d'intention, les pratiques déclaratives des enseignants traduisent une certaine frilosité à l'égard des préconisations officielles. L'enjeu ici est de mesurer la fermeté de cette tendance et d'en examiner les motifs du point de vue des enseignants eux-mêmes.

3 - Plusieurs études ont toutefois montré la variété des styles d'encadrement pratiqués dans les établissements scolaires (Ballion, 1993 ; Derouet, Duterqc, 1998).

faire preuve de flexibilité et de réflexivité : « Au sein de la communauté scolaire, l'enseignant est membre d'une ou plusieurs équipes éducatives. » (MEN, 1997) (4)

Dans un contexte, commun aux deux pays, où l'État s'assure – ou le cas échéant préserve – un pouvoir d'impulsion et de régulation dans les affaires scolaires, l'établissement jouit aujourd'hui d'une « initiative contrôlée ». De ce point de vue, ces transformations s'inscrivent, mais au regard d'arrière-plans politiques et éducatifs singuliers, dans une redéfinition de la légitimation de l'autorité de l'État dans les affaires scolaires. Ce processus s'inscrit en effet dans un agenda commun, qui est la promotion du microniveau administratif qu'est l'établissement scolaire, responsabilisé certes, mais soumis à plus d'injonction et d'évaluation aussi. Ainsi l'étatisation, aussi bien que le désengagement de l'État des affaires scolaires, apparaissent très relatifs, car travaillés quel que soit le contexte par une commune tension entre maîtrise et autonomisation.

Au-delà de ce diagnostic global et programmatique, l'objectif est ici d'examiner comment les évolutions récentes des conditions d'exercice et les « injonctions » au travail collectif des enseignants sont appropriées par les enseignants, compte tenu des cultures professionnelles, organisationnelles et des formes d'accompagnement observables dans chaque contexte. Ces processus d'appropriation sont investis à partir d'entretiens collectés dans des établissements secondaires français et britanniques auprès d'enseignants et de chefs d'établissement (5). L'enjeu est aussi d'examiner les formes de leadership observables dans les établissements scolaires britanniques et français, par des administrateurs qui sont les interfaces décisives entre les incitations institutionnelles et les enseignants. Il est enfin de mettre en perspective les formes d'accompagnement, de responsabilisation et de reconnaissance auxquelles donnent lieu ces velléités d'élargissement des missions et du travail des enseignants (6).

4 - Récemment, le rapport Obin (2003) plaide à son tour pour un professionnalisme collectif des enseignants, soulignant fermement la nécessité de promouvoir l'établissement et le travail collectif dans le quotidien professionnel des enseignants : « Faire travailler les professeurs en équipe, les amener à assumer collectivement leur responsabilité éducative, à transcender les frontières disciplinaires en fonction des besoins de l'élève, à innover dans leur pédagogie. » (Obin, 2003, p. 130)

5 - Ces entretiens ont été collectés en 2003 dans le cadre d'un projet de recherche financé par le CNRS-IFRESI, « Entre économie de marché et droits de l'homme. Approche des processus émergents dans la construction des nouvelles identités européennes » (dir., J.-P. Renard).

6 - Trente entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'enseignants anglais et français, dans six établissements du secondaire en zone urbaine et périurbaine. Le corpus a été complété par des entretiens auprès de chefs d'établissements des deux pays. Les entretiens ont été collectés à Lille et la région parisienne pour la France (un lycée général et technologique et deux collèges), Leeds et Sheffield pour l'Angleterre (trois *comprehensive schools*). Aucun des établissements dans lesquels nous avons enquêté n'était classé ZEP ou EPZ (*Education Priority*

L'INSTITUTIONNALISATION DU TRAVAIL CONCERTÉ Des formes injonctives différenciées

Injonction globale *versus* injonction totale

L'appel au travail collectif demeure en France une injonction globale, avec une valorisation de formes de travail concertées, mais selon un cadre assez souple. Le travail collectif n'entre ainsi pas dans les charges de service de l'enseignant, qui se limitent aux heures d'enseignement. Les dispositifs d'enseignement concertés sont eux-mêmes pensés en référence aux charges d'enseignement. Aussi le style d'injonction aux formes collectives de travail reste-t-il incantatoire. Tout ce qui est consenti en plus des charges d'enseignement, outre les conseils de classes, est de l'ordre du supplément d'âme et concerne « une minorité agissante » (Barrère, 2002a). « *On a une minorité qui est plus engagée*, explique un ancien principal de collège, récemment nommé en lycée, *c'est celle qui se fait élire au conseil d'administration, qui veut bien accepter d'être dans une commission d'hygiène et de sécurité, qui veut bien être dans un projet pédagogique particulier. Sur un établissement comme celui-ci où j'ai 78 profs, ça en concerne 10.* »

On a donc affaire en France à une injonction globale et, de fait, paradoxale, eu égard à la culture enseignante et à la norme professionnelle dans le secondaire français, qui préserve le caractère quasi-privé de la salle de classe. Le rapport Obin (2003), évoque certes le développement souhaitable du travail concerté, en inscrivant celui-ci de façon globale dans une vision positive de l'évolution de l'organisation scolaire : « Le travail collectif, dans l'établissement, est de plus en plus jugé nécessaire et apprécié » (2003, p. 70). Cependant la satisfaction professionnelle des enseignants français à l'égard de l'idée de concertation ne doit pas en éluder la tonalité particulière, et leur résistance à l'idée d'une institutionnalisation de ce qui constitue en effet pour eux une dimension de leur activité à laquelle ils sont attachés. Le caractère intrusif que soulignent certains auteurs concernant l'injonction au travail collectif (Barrère, 2002b ; Lessard, 2004) est moins la conséquence d'une injonction autoritaire au travail collectif qu'à la norme professionnelle en usage dans le secondaire français, tout ce qui concerne les pratiques pédagogiques de l'enseignant présentant un caractère privé, l'enseignant jouissant d'une autonomie professionnelle dans le choix de ses supports de travail, des formes pédagogiques aux problèmes disciplinaires, ainsi qu'en témoigne par exemple cette enseignante de lycée : « *J'ai une marge de liberté vertigineuse, à partir du moment où j'ai en tête les grandes*

Zone), et ils accueillait un public hétérogène. Les enseignants interviewés étaient riches d'une expérience d'au moins cinq ans d'enseignement de leur discipline, sans plus de spécification générationnelle ou d'ancienneté.

lignes des programmes et instructions, et que je dois respecter les quatre compétences, je dois essayer de répondre à des besoins et ensuite intégrer des structures, mais comme je l'entends... »

À l'opposé, l'injonction au travail collectif apparaît en Angleterre non pas simplement globale, mais totale et cadrée, en ce sens qu'elle recouvre l'ensemble de l'activité d'enseignants dont la charge de service statutaire ne se limite pas à l'enseignement. Tout semble placé en Angleterre au service et sous le regard du collectif : la conception des contenus d'enseignement et modalités d'évaluation des apprentissages (uniformisées au niveau des départements), la mutualisation des « bonnes pratiques » (« *sharing "good practice"* », selon la formule d'une enseignante britannique), le choix des supports d'apprentissage, en passant par les règles de vie dans l'établissement, auxquels les enseignants sont directement associés. Le métier d'enseignant est une activité aux contours multiples, mais contrairement au contexte français, et malgré une répartition des rôles pédagogiques et éducatifs beaucoup moins circonscrits, aux contours beaucoup plus explicites : « *The incentive for us comes from within really, our whole strategic focus is to become better teachers and get the kids excited by learning ; we are into the concept of coaching, we want to see teachers talking to one another about practice, and we want to establish structures and frameworks which force teachers to open their door, and watch each other teach and reflect on what works and what doesn't.* » (head, Comprehensive school)

L'idée du caractère intrusif n'apparaît plus opérant ici, la définition même des cadres de l'activité et de la norme professionnelle étant liés en Angleterre au collectif éducatif. Le caractère injonctif, non seulement exogène (institutionnel), mais aussi endogène (organisationnel) des attentes de formes collectives de travail, la transparence favorisée par la mutualisation tous azimuts (condition de l'évaluabilité du travail produit), associés au caractère normatif de son accomplissement, finissent par éluder l'idée même qu'il s'agirait d'une intrusion dans l'exercice professionnel, puisque cet exercice est non seulement mis au service, mais gouverné par le collectif : « *The main scale teachers tend to be involved in preparing the lessons, producing the materials, teaching the lesson, marking the books. But then there is assessment recording and reporting which we all have to do. So they have got to assess, record the results for the listening, reading, speaking, writing, their position and their effort. File it so I can access it if I need to and then write a report to parents. So that is the ordinary teachers job.* » (head of department, Comprehensive school)

LA SOCIALITÉ ENSEIGNANTE Des formes de collégialité professionnelle distinctives

En France : la mythologie de l'individualisme enseignant

Le travail des enseignants n'a pas été investi comme objet d'études en France avant une période récente, certainement du fait du statut de ceux exerçant ce travail, plus que de sa nature même. Incarnant l'État, jouant un rôle culturel et social important dans notre société, l'activité enseignante ne résonne pas plus traditionnellement dans l'espace francophone avec l'imaginaire professionnel, auquel on rattache spontanément les activités libérales, qu'à l'univers du travail, auquel est plus aisément associé le secteur de la production. Tout juste l'activité enseignante a-t-elle en France été rattachée à la sphère des métiers, par son caractère vocationnel, interdisant longtemps, du fait de cette aspiration de la personne dans l'activité qu'implique la vocation, mais aussi du fait du caractère ésotérique des éléments qui constituent les métiers, une approche analytique de la tâche et du travail proprement dit.

Même si la création des IUFM a intégré, tout au moins de façon programmatique, cette dimension en aspirant à professionnaliser l'activité, ce caractère vocationnel et artisanal du métier a longtemps éludé une dimension laborieuse que l'idée de travail collectif fait surgir de façon paradoxale sur un métier avant tout solitaire, dans lequel la collégialité occupe une fonction spécifique : la rupture de la solitude enseignante. Le travail enseignant n'est pas une idée qui va de soi eu égard à la construction culturelle de l'activité en France, *a fortiori* lorsqu'il est envisagé dans ses modalités collectives (Malet, 2005). Au contraire, plus qu'en Angleterre, le travail collectif bouleverse considérablement la norme professionnelle en usage, c'est-à-dire le travail en classe et une collégialité de convivialité, qui s'impose au fond au-delà de textes qui, au niveau des établissements, ne trouvent que peu les moyens de leur ambition d'ébranler le modèle traditionnel de « l'artisan isolé », selon la formule de B. Charlot.

Symptomatique de cela, le « collectif » apparaît valorisé par les enseignants, sans que d'ailleurs ceux-ci le désignent comme tel (on parlera plus volontiers de projet que de travail collectif). Mais s'il est valorisé, c'est invariablement sur des bases informelles et électives. Ce sont les affinités interpersonnelles et l'initiative qui en assurent l'intérêt pour les enseignants. Signe de cette fonction du collectif, la référence récurrente à la salle des professeurs, lieu de cet inter- et extra- cours, de ce lieu hors-travail, espace marqué par une recherche de lien social, et dans lequel les échanges sont rarement centrés sur le travail. Cette référence récurrente à la "salle de profs" témoigne à cet égard de l'importance sinon d'une communauté professionnelle, tout au moins d'une *communauté sociale*, sur fond de solidarité

professionnelle, laquelle est rarement élargie au-delà des pairs-enseignants (7). Tout ce qui échappe à ces critères que sont l'initiative personnelle et les réseaux affinitaires semble le plus souvent considéré comme une surcharge de travail. La fonction du groupe est quasiment distractive de cette solitude, ce qui rend caduque les velléités de placer ce collectif sous le signe du travail. Le travail en classe demeurant « l'affaire » de l'enseignant, le rapport pacifié au collectif est souvent conditionné par le fait que les enseignants ne travaillent pas ensemble : « *Je passe toujours par la salle des profs, raconte ainsi un professeur en lycéen, qu'il soit huit ou onze heures, c'est un sas, j'aime bien y passer avant... parce que je trouve que ça met de bonne humeur, et pour décompresser.* » (8)

Singulièrement, alors que le travail collectif est supposé aider à la concertation productive et créative de lien social et professionnel, il arrive souvent qu'elle le menace. Ainsi, plusieurs enseignants soulignent combien une même appartenance disciplinaire ne favorise pas, loin s'en faut, une concertation productive et créative de lien social et professionnel, mais peut donner plus facilement lieu à des enjeux de pouvoirs, de suspicion ou d'évaluation réciproque : « *Il y a des individualités qui ne s'entendent pas forcément et les gens n'hésitent pas en fin d'année à laisser court à leur petit caractère. Avec les collègues d'espagnol, il n'y a pas d'enjeux, on sait bien que personne ne va faire un sale coup, on n'est pas des rivaux, on est même des associés puisqu'on se rencontre dans les conseils de classe, donc, on est du même bord, et nos relations sont bien plus faciles.* » Le groupe disciplinaire apparaît plus comme une juxtaposition d'individus qu'une entité construite. La base décisionnelle, contrairement à ce qui a cours dans les écoles anglaises, ne faisant pas l'objet d'un poste précis, elle donne lieu à des protocoles plus informels et rarement consensuels, sans reconnaissance interne officielle à l'institution. En l'absence de rite de désignation du chef, le processus se veut démocratique (« *on se met d'accord* »), mais favorise des enjeux de pouvoir et la défense d'intérêts personnels.

7 - Cet enseignant de collègue témoigne de cette fonction singulière du collectif enseignant : « *Il y a des liens qui se tissent entre les gens et qui leur permettent de se retrouver ici [...] l'enseignant est quelqu'un qui, par définition, est très seul dans sa classe quand il est avec ses élèves. Je crois qu'on a besoin d'une communication avec autrui pour s'enrichir et se sentir moins seul. Moi, je crois qu'il y a une grande solitude de l'enseignant... et on prend toujours plaisir à se retrouver... et puis on peut travailler dans la bonne humeur, en plaisantant, etc.* ».

8 - Le rapport au travail à l'intérieur des départements disciplinaires est à cet égard assez significatif. Le travail collectif, reconnu comme tel en ce qu'il est une charge de plus pour l'enseignant - à distinguer donc de cette collégialité distractive et élective -, est de façon très symptomatique associée aux réunions, et placé sous le signe de la discipline : « *Pour les réunions, au lycée, on n'est quand même pas trop embêtés ; on en a bien sûr quelques-unes au début et en fin d'année, surtout oui, pour prévoir l'année qui vient, se répartir éventuellement les classes, émettre des vœux, choisir des ouvrages...* » (enseignante de lycée)

En Angleterre : le primat de la communauté et l'effacement de l'individu

En Angleterre, l'injonction au travail collectif prend appui sur un imaginaire éducatif et professionnel sédimenté autour des idées de communauté et de professionnalisme pour développer une rhétorique d'accompagnement autour de l'idée de « *collective professionalism* ». Le collectif y est prégnant, à tous les niveaux de l'activité : préparations des supports d'apprentissage, de leur évaluation, etc. Tout est placé sous le signe d'un collectif structurant. L'ancrage en est principalement disciplinaire. Là où les enseignants français jouissent d'une grande autonomie dans la conception et la passation des contenus disciplinaires, les enseignants anglais travaillent sous l'impulsion d'un chef de département, assisté d'un « *second head* », qui organisent avec les autres enseignants les différentes tâches. Alors que les enseignants français disent passer beaucoup de temps à constituer des ressources, sans que cela donne lieu à une mutualisation collégiale, les enseignants anglais évoquent la constitution de bibliothèques de ressources, affichent un souci de mise en commun des ressources et de rationalisation des pratiques (*schemes of work*), comme en témoigne cette chef d'un département d'anglais : « *If I bury my head in the sand and never observe anybody and never discuss anything with anybody, I'll continue to teach that class in that way and that's not good enough is it? You need to share ideas and hear other ideas and that way hopefully your teaching will improve and the kids learning will improve* ». Bien sûr, on trouve trace, comme en France, d'une socialité enseignante fondée sur des critères de convivialité, mais la collégialité semble plus qu'en France marquée par l'ancrage disciplinaire, moins par la "salle de profs", du simple fait d'une structuration plus forte des départements, comme en témoigne cette enseignante : « *I mean the working together I don't think particularly is distinct for our school but especially because we have our own staff room although, this is one of the main reasons we stopped going to the main staff room, because we all just sat together and talked to each other anyway.* »

25

On observe des formes de discours très distinctives dès lors qu'il est question de décrire son activité dans l'établissement : marqués par la rhétorique professionnelle ambiante, les enseignants anglais témoignent d'une forme d'acculturation par l'organisation (rappelons que les enseignants anglais sont recrutés par les établissements). À l'opposé, les enseignants ont un discours beaucoup plus autorisé en France, engageant beaucoup plus leur personne, et sans référence, sans identification à l'organisation. La référence au collectif de travail est plus forte en Angleterre, au prix d'un certain effacement de l'individu, et d'une intégration des injonctions adressées, intégration qui assurée par des formes de promotion internes aux établissements : *advanced skills teacher, head, second head*, etc. On note par exemple l'utilisation récurrente du « nous » dans le discours, qu'il s'agisse des chefs de départements ou de l'enseignant lambda. L'existence d'un professionnalisme collectif est

appuyée à la fois sur une culture professionnelle et des éléments d'ordre statutaire, mais aussi sur une structure facilitante. L'émergence d'un *ethos* de département s'appuie souvent sur l'existence et l'optimisation d'un espace physique attribué à chaque département, et fortement marqué par l'identité du groupe. Il s'agit à la fois d'un espace convivial et professionnel, lieu de partage de ressources pédagogiques, en même temps que de ressourcement émotionnel et psychologique. Il semble que cette dimension écologique de l'organisation du travail des enseignants, soit un élément clé du développement d'un collectif de travail dans les établissements anglais. L'accompagnement endogène à la concertation professionnelle est toutefois à double tranchant : créateur de dynamiques professionnelles collectives, il rend l'individu imputable ou promouvable au regard d'un collectif, à tel point qu'on est en droit de s'interroger sur la réelle collégialité dont témoignent les discours produits par les enseignants anglais, avec le risque de perdre une authentique solidarité/convivialité professionnelle, sous la pression externe et interne à l'implication de l'individu dans un collectif surplombant. De quoi, au fond, nourrir une forme d'individualisme dont on blâme régulièrement les enseignants français.

L'ENCADREMENT

Des formes contrastées d'administration sociale et d'accompagnement du travail concerté

En France : la faiblesse des relais organisationnels et la dissonance avec la norme professionnelle

26

La « commande » institutionnelle porte en France sur un souci de créer les conditions d'un travail plus concerté dans les établissements, mais, comme nous l'avons vu, d'une façon globale, appuyées sur des dispositifs susceptibles de favoriser cela. Cependant, les outils de guidance, centrés sur les méthodes, sur le « comment faire », semblent faire défaut, au profit d'une centration sur le « quoi faire ». Comme en témoigne un principal de collègue, « *Les enseignants qui arrivent ont une formation disciplinaire, mais ils n'ont pas de formation au travail en équipe, d'où la difficulté du métier de chef d'établissement qui est de faire en sorte de trouver dans le système français du temps pour le travail en équipe, c'est-à-dire le temps n'est pas conçu pour ça* ». Du coup on n'atteint pas le cœur de l'activité, du fait d'une grande fermeté de la norme professionnelle et d'une division du travail pédagogique et administratif plus forte qu'en Angleterre.

La question des relais est une question clé dans l'accompagnement social de ces nouvelles formes de travail dans les établissements scolaires. Un récent rapport de l'OCDE considère que « le mouvement en faveur de l'amélioration de l'école a mis beaucoup l'accent sur le rôle des dirigeants » (OCDE, 2001, p. 32). Fullan (2002,

p. 15) en arrive même à la conclusion que « l'efficacité des responsables scolaires est la clé d'une réforme de l'éducation ambitieuse et durable ». Olsen (2002, pp. 20-21) avance l'idée que les administrations publiques « réussissent à faire face à la modification de leur environnement, mais que la manière dont elles s'y prennent est influencée par les dispositifs administratifs existants. Les structures organisationnelles formelles restent stables alors que les pratiques évoluent ». On a en France l'illustration de cette tension entre des velléités de transformation du travail enseignant et une culture professionnelle locale marquée par des normes spécifiques, aboutissant à une gestion et un leadership de type bureaucratique sur fond de tension irrésolue entre l'administratif et le pédagogique.

De l'aveu même des chefs d'établissement interviewés, les injonctions existent : ils en sont les premiers destinataires, en tant qu'interface entre l'administration et le terrain des pratiques. Mais les cadres formels susceptibles d'appuyer ces orientations font défaut. Dans ce qu'Olsen (2002, p. 4) appelle « l'ancienne administration publique », les chefs d'établissements étaient « des administrateurs inspirés par la logique réglementaire appliquant et maintenant avec intégrité les normes juridiques... de manière neutre et avec le souci du bien public. Cette manière de voir privilégie la fiabilité, la prévisibilité et la transparence ». Les chefs d'établissement témoignent de ce conflit de rôles : « *Réunir des équipes, explique un proviseur, pour faire travailler sur l'éducatif, sur ce qui se passe autour de l'élève, c'est extrêmement difficile. Les profs ne sont pas partants, ils ont l'impression que c'est du temps perdu, de la « réunionite ». Pas de plage de concertation définie, pas d'horaires pour ça, et aucune obligation dans l'emploi du temps de l'enseignant, dans sa mission et dans son emploi du temps, de participer à de la concertation.* »

27

Conscients de cette mollesse de l'injonction au travail concerté, les enseignants restent relativement sereins sur les effets que celles-ci peuvent avoir sur leur propre pratique. Légitimés par leur expertise disciplinaire, se soumettant bon gré mal gré aux réunions, ils n'ont pas le sentiment que les cadres de leur activité en soient pour autant menacés : « *On sent bien des orientations qui commencent à émerger, témoigne ainsi une professeuse d'anglais en lycée, on aimerait nous faire travailler plus en équipe mais il est difficile d'inciter vraiment les gens à le faire, ça dépend de chacun, donc de ce côté-là je ne suis pas très inquiète* ». Le plus souvent, cette tendance est clairement ressentie comme artificielle, ignorante des formes réelles de travail des enseignants, et recourant commodément à une rhétorique du conservatisme et de l'individualisme enseignant pour légitimer ces évolutions, comme en témoigne ce professeur d'histoire en collège : « *La concertation informelle suffisait, il n'y a pas besoin de plus, donc on n'organisait pas de réunions parce qu'on n'en avait pas besoin ; après, effectivement, là les instances supérieures voudraient eux, peut-être,*

impulser, agir, parce que leur politique c'est d'abord de montrer qu'ils ont une action même si cette action est largement déconnectée de la réalité.» (9)

Des chefs d'établissements qui n'ont donc qu'un statut hiérarchique symbolique, et qui travaillent avec des enseignants qu'ils n'ont pas choisis : c'est dire que la marge d'influence de l'équipe de direction demeure réduite et imperméable à la communauté enseignante. Cette division du travail dans les établissements français nourrit la polarisation de l'administratif et du pédagogique, au contraire des établissements britanniques, dans lesquelles elle a tendance à s'étioler : *« Notre marge de manœuvre est très étroite. On parle de l'autonomie de l'établissement, on a une autonomie financière, mais on a pas d'autonomie sur les horaires d'enseignement, ni sur le recrutement des enseignants, donc on doit travailler avec des gens qu'on nous nomme, avec des élèves qu'on nous affecte, on ne choisit pas nos élèves, et on ne choisit pas nos enseignants donc on ne choisit personne. »* (proviseur de lycée) (10)

En France, l'injonction au travail collectif s'articule donc sur un héritage tant culturel que structurel qui en détermine la forme spécifique :

- division de tâches pédagogiques et éducatives clairement circonscrites entre les représentants de la vie scolaire d'un côté et les enseignants de l'autre ;
- une activité enseignante avant tout marquée par l'autonomie pédagogique et la centration sur le travail en classe. Le collectif est un arrière-plan. En termes écologiques, l'espace de travail des enseignants français, c'est la classe avant d'être

9 - Le rapport entretenu à la hiérarchie scolaire est significatif de l'assurance des enseignants quant à un statut qui les protège pour l'instant de toute velléité de transformation en profondeur de leur métier. L'autorité du chef d'établissement est faible. Le rite annuel de la note administrative participe de ce folklore hiérarchique auquel les enseignants accordent peu d'importance ; quant aux relais intermédiaires, leur caractère diffus et peu institué favorise tout autant la dispersion et la faible valeur mobilisatrice du collectif de travail : *« Le proviseur et le proviseur-adjoint, ce sont les seuls représentants de la hiérarchie, le chef de département n'a pas la moindre fonction hiérarchique, à la limite c'est un porte-voix des autres, c'est tout ; et puis ils ont un droit de regard théorique. »* (enseignante de lycée)

10 - Pour compenser cette absence d'influence sur les enseignants, les chefs d'établissement doivent séduire, convaincre, contourner le fait que, en France, le statut de l'enseignant du secondaire est pensé en référence à l'heure de cours. Le reste du temps étant vécu comme un temps privé, le chef d'établissement doit parfois recourir à des stratagèmes pour faire adhérer la communauté enseignante a priori réfractaire à l'institutionnalisation du travail concerté, à ces projets : *« Ici [le lycée] par exemple, ils acceptent des réunions dès l'instant où ses réunions sont sur leur temps de cours, c'est-à-dire pour pouvoir réunir mes équipes, et puis faire de la pédagogie et faire le point sur la dynamique des classes, sur la préparation des examens, je réunis sur leur temps de cours, donc à chaque fois que je fais une réunion, j'enlève un cours aux élèves. Sinon ils ne viennent pas. »*

l'établissement, qui reste un lieu important, de convivialité professionnelle, mais pas à proprement parler de travail (11).

En Angleterre : l'organisation apprenante et l'administration sociale endogène

En Angleterre, l'injonction au travail collectif est placée sous une triple égide qui en assure l'efficacité :

- celle de la *valeur fondatrice de la notion de communauté* dans l'imaginaire éducatif anglo-saxon ;
- celle-ci entre en résonance avec *l'éthique et la déontologie du professionnel*, qui marque également l'imaginaire éducatif anglo-saxon. Le professionnel place par définition son activité au service de la communauté et des usagers, ce qui assure en somme une certaine docilité aux prescriptions non tant exogènes qu'endogènes.
- Enfin, et dans la mouvance néolibérale à l'œuvre dans les évolutions récentes, *la vitalité de l'idée d'organisation apprenante*, important dans le domaine scolaire des outils et des méthodes d'administration sociale héritées du monde de l'entreprise.

L'ensemble est soutenu par des formes d'administration sociale qui valorisent l'idée d'une autorité dirigeante qui ne soit pas incarnée exclusivement dans la personne du chef. Tirant les enseignements du « *site-based management* », les gouvernants ont bien compris que c'est de l'intérieur qu'on peut le mieux gouverner les pratiques. La division des tâches d'encadrement est un des instruments privilégiés dans le système anglais, associant progressivement les enseignants eux-mêmes à ces tâches (Copland, 2001). Ces procédures d'éclatement de l'autorité constituent un facteur facilitant et explicatif du changement endogène de la profession en cours en Angleterre, et par contraste éclairent les limites à son développement en France.

Ces pratiques s'inscrivent au sein d'un dispositif renforcé d'évaluation et de contrôle des pratiques et des performances amorcé par les conservateurs depuis 1993. Le nouveau régime d'inspection des établissements requiert de chaque département qu'il documente, rationalise et évalue les pratiques en accord avec une norme prescrite : pratiques, contenus et modèles d'enseignements harmonisés, autant d'instruments propices à une homogénéisation et une standardisation du métier, non

11 - « *L'établissement est un lieu de travail pour une minorité de personnels. C'est un lieu de travail pour l'équipe de direction, pour la gestionnaire, pour le conseiller principal d'éducation, pour les agents de service. Mais pour une grosse majorité d'enseignants, le lieu de travail c'est la classe.* » (principal de collège)

seulement dans ses dimensions curriculaires, mais aussi dans ses formes d'accomplissement. Ces dispositifs ont été renforcés par le *New Labour* à travers l'introduction de la rémunération au mérite pour les enseignants, ou encore le concept de *Performance Management* qui permet l'évaluation de résultats par rapport à des objectifs établis pour chaque établissement. Autant de dispositifs qui, parce qu'ils appellent la transparence des objectifs et des pratiques, requièrent des formes collectives de travail. Ce processus entre en conflit pour certains avec la conception libérale et professionnelle qui sert de référent à l'activité enseignante : « *If we went back 10 of 15 years you would see quite different practice in different classrooms, not just in teaching and learning style but in actual curriculum content and then the advent of the national curriculum, organisational management has become rigid on personnel, on staffing issues, on resource management, and it is very easy to forget teaching and learning.* » (head, Comprehensive school)

Dans cette logique managériale, les écoles deviennent de petites entreprises, avec leur culture, leurs personnels profilés et recrutés non plus sur de seuls critères académiques, mais sur leurs qualités d'encadrement, avec pour visée le développement d'authentiques "*professional learning communities*" (Cochran-Smyth & Lytle, 1999 ; Fullan, 2002) : « *We would always appoint people who have very strong interpersonal skills, who appear to have qualities of leadership, rather than someone who was extremely qualified in their field. But ideally you want a combination of strengths that in team leader roles in our schools we need people who are flexible, who are committed to introduce change, who want to take that team with them. Rather than than the excellent high quality graduate in that specific area.* » (head)

CONCLUSION

En France comme en Grande-Bretagne, les transformations des formes d'administration de l'école et des enseignants attestent d'une ambition, sinon pour l'instant de méthodes, commune : il s'agit de part et d'autre, tout au moins d'assurer, ou de maintenir une autorité effective de l'autorité macropolitique avec un État fort, tout en accordant une autonomie de gestion aux établissements : au prix pour l'Angleterre d'un affaiblissement du potentiel des autorités éducatives locales, devenu embarrassant, et de la promotion d'un *modèle de conformation professionnel* à l'adresse des enseignants, et pour la France d'un déplacement des responsabilités vers le niveau des collectivités territoriales et d'un *appel à la créativité enseignante*. Dans les deux cas, le politique œuvre à combiner une norme professionnelle locale plus ou moins sédimentée, avec la tendance internationale au développement de formes de pilotage scolaire fondées sur la rationalisation et la responsabilisation individuelle et collective.

Car il y a bien une cohérence dans ce double-processus de rationalisation/responsabilisation du travail des enseignants, dont l'aboutissement visé est le développement d'un professionnalisme collectif : permettre à terme la mutualisation et l'harmonisation des ressources et des pratiques propres à une communauté éducative, dans une perspective de rationalisation collective de l'offre de formation. De ce point de vue, la promotion du local et de l'organisation scolaire à l'œuvre depuis deux décennies trouve matière ici et là, avec l'introduction de nouvelles formes de management social des établissements, notamment en Angleterre, à armer les réformes éducatives en cours d'un arsenal de « technologies de responsabilisation » (Novoa, Popkewitz, 2001) qui en assurent l'implantation locale. Cette expertise d'accompagnement en construction est censée assurer en quelque sorte par son caractère pragmatique une continuité entre l'évolution des formes d'administration scolaire et l'administration sociale des comportements professionnels (Popkewitz, 1998).

Il semble aujourd'hui de plus en plus admis que si l'influence d'agendas politiques transnationaux a pour conséquences des phénomènes de convergence des politiques publiques, les conceptions et les pratiques locales, marquées par des traditions tant politiques que culturelles, conservent une fonction significative de médiation et de reconfiguration en contexte des politiques globales en des termes qui leur sont distinctifs. Nul doute que la mise en perspective de ces formes d'appropriation locales de tendances internationales sera intéressante à observer dans le champ scolaire au cours des prochaines années.

BIBLIOGRAPHIE

- BALL S., van ZANTEN A. (1998). – « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britanniques », *Éducation et Sociétés*, n° 1, pp. 47-71.
- BALLION R. (1993). – *Le lycée, une cité à construire*, Paris : Hachette Éducation.
- 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. 481-497.
- BRAXMEYER N., DO C.L., ALLUIN F. (2003). – « Le travail en commun des enseignants dans le second degré », MJENR : direction de la programmation et du développement.
- BRISARD E., MALET R. (2004). – « Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France », *Recherche et Formation*, n° 45.
- COCHRAN-SMITH M., LYTLE S. (1999). – « Teacher learning communities », *Review of Research in Education*, n° 24, pp. 24-32.
- COPLAND M. (2001). – « The myth of the super principal », *Phi Delta Kappan*, 82 (7), pp. 528-533.

CROWLEY J. (1999). – *Tony Blair, le nouveau travaillisme et la Troisième Voie*, Paris : La Documentation française.

DEROUEZ J.-L., DUTERCQ Y. (1998). – *L'établissement scolaire, entre autonomie locale et service public*, Paris : ESF.

Direction de la Programmation et du développement (2002). – « Le travail en commun des enseignants du second degré », *Note d'information*, n° 2-16.

DUBET F. (2002). – *Le Déclin de l'institution*, Paris : Seuil.

FULLAN M. (2002). – « The change leader », *Educational Leadership*, may, pp. 15-20.

HARRIS A., DAY C., HOPKINS D., HARGREAVES A., CHAPMAN C. (eds.) (2004). – *Effective Leadership for School Improvement*, London : Routledge & Falmer.

GIDDENS A. (1999). – *The Third Way*, Cambridge : Polity Press.

HUTMACHER L. (1996). – « À qui rendre compte du travail enseignant ? », *Éducateur*, n° 9.

KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A. (1997-1998). – « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome », parties 1 et 2, *Carrefours de l'Éducation*, n° 3, pp. 60-74 et n° 5, pp. 43-62.

LESSARD C. (2000). – « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 91-116.

LESSARD C. (2004). – « La collaboration au travail : entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique, des finalités à débattre », conférence donnée à l'université de Lille III.

LINDBLAD S., POPKEWITZ T. (dir.) (2004). – *Educational Restructuring*, New York : Information Age Publishing.

LOUIS F. (1994). – *Décentralisation et autonomie des établissements*, Paris : Hachette Éducation.

32 MALET R., BRISARD E. (dir.) (2005). – *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, Paris : L'Harmattan.

MALET R. (2005). – « Les mondes scolaires et enseignants et la construction culturelle et politique du sens », in Malet R., Brisard E. (dir.) *Modernisation de l'école et contextes culturels*, Paris : L'Harmattan (préface de A. van Zanten).

MEN (1997). – « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 22 du 29 mai.

MEN (2001). – « Préparation de la rentrée 2001 dans les lycées », Circulaire 2001-083 du 11 juin 2001, *Bulletin officiel*, n° 24 du 14 juin 2001.

NOVOA A., POPKEWITZ T. (2001). – « Conversation », *Recherche et Formation*, n° 38, pp. 119-129.

OBIN J.-P. (2003). – *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris : la Documentation française.

OCDE. (2001). – *Gestion des établissements. De nouvelles approches*, Paris : OCDE.

OCDE (2003). – *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness* (Mulford B., dir.), Bruxelles : OCDE.

OLSEN J. (2002). – « Towards a European administrative space? Advanced Research on the Europeanisation of the Nation-State », ARENA, University of Oslo, *Working Paper*, n° 26.

OZGA J. (1999). – *Policy Research in Educational Settings*, Buckingham : Open University Press.

POPKWITZ T. (1998). – *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*, New York : Teachers College Press.

VAN HAECHT A. (1998). – « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? », *Éducation et Sociétés*, n° 1.

À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE : DYNAMIQUE COLLECTIVE ET RECOMPOSITION DU MÉTIER

PASCALE GARNIER*

Résumé *Cet article analyse les transformations de l'exercice du métier d'enseignant dans les écoles élémentaires, induites par la multiplication et la diversification des interventions d'autres adultes dans les classes. Ces interventions font l'objet d'attentes très contrastées en matière de coordination de l'action, et elles infléchissent profondément la culture professionnelle collective des maîtres, en particulier, les conceptions de leur polyvalence. En outre, cette importance croissante des dimensions collectives du métier est profondément imbriquée à la mobilisation personnelle des enseignants qu'elle requiert.*

Introduction

Les transformations des conditions et des politiques de scolarisation en France depuis le début des années 1980 ont favorisé l'émergence de nouveaux thèmes de recherche en sociologie de l'éducation, en particulier sur les dimensions collectives de l'exercice du métier d'enseignant : d'une part, le « travail en équipe », et tout récemment, l'intégration des aides-éducateurs dans les établissements scolaires ; d'autre part, le « travail en partenariat », notamment dans les domaines artistiques, culturels ou socio-éducatifs, et dans le cas des établissements en milieu difficile, sans oublier le travail avec les parents d'élèves. Restent prédominantes cependant, les analyses qui portent sur les seules dimensions individuelles du travail enseignant : les unes privilégiant la question des savoirs scolaires, et en particulier, leur appropriation par les élèves ; les autres centrées sur les rapports entre enseignants et élèves, voire sur les seules modifications socioprofessionnelles du corps enseignant. Précisément, cette division du travail de recherche s'appuie sur la permanence,

35

* - Pascale Garnier, IUFM de Créteil.

comme le soulignent Tardif et Lessard (1999), de la « cellule de base » du travail scolaire (la classe), en même temps que son organisation se complexifiait dans le sens d'une division et d'une spécialisation accrues. Ainsi, pour l'école élémentaire, même si la figure du maître « seul » dans sa classe demande à être historiquement très nuancée, comme on a pu le montrer avec le cas des intervenants municipaux (Garnier, 2002a), elle ne représente plus une pratique majoritaire chez les enseignants (1). De fait, l'exercice du métier présente une complexité accrue quand il s'agit à la fois de faire par soi-même et de faire avec d'autres. Parmi les multiples collaborations que le maître est amené à développer (Garnier, 1997), nous centrerons ici notre analyse sur les interventions de tiers dans l'espace même de la classe, pendant le temps scolaire (2).

DES INJONCTIONS INSTITUTIONNELLES À L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

Relayée par de nombreuses publications pédagogiques, la dimension collective du travail enseignant à l'école élémentaire est largement valorisée par l'institution scolaire. Elle est même devenue une obligation avec la mise en place du projet d'école et des cycles en 1990. De son côté, avec le développement des emplois d'aides-éducateurs à partir de 1996 (aujourd'hui remplacés pour partie par des assistants d'éducation), la *Charte pour l'École du XXI^e siècle* en 1998 a proposé la figure de maître « chef d'orchestre », capable d'harmoniser les multiples collaborations au sein d'une classe. À travers les questions du statut et de la direction des écoles primaires, des postes à profil, de l'inspection et du rôle des circonscriptions, c'est l'ensemble de l'organisation scolaire qui est aujourd'hui interrogée sur la place et la nature du travail collectif qu'elle induit. En même temps, il s'agit d'en fixer des limites par des textes réglementaires et d'en dénoncer le poids parfois excessif comme l'ont fait plusieurs rapports successifs de l'Inspection générale de l'Éducation nationale depuis 1997 (3). C'est dire que les injonctions institutionnelles s'efforcent de mettre en

1 - Une enquête par questionnaire (Baillat, 2001), fait état de 64% de maîtres des écoles élémentaires déclarant ne pas enseigner seuls dans leur classe. Ce pourcentage s'élève avec la taille de l'école, son implantation en zone d'éducation prioritaire, le niveau de classe, et est statistiquement indépendant des caractéristiques personnelles de l'enseignant que sont sa formation et son ancienneté.

2 - La méthodologie de cette recherche, les outils utilisés (entretiens approfondis auprès de 101 maîtres et observation de 24 séances mettant en présence des maîtres et des intervenants extérieurs), le choix des terrains d'enquête (huit écoles dans un département de la banlieue parisienne), sont présentés dans notre ouvrage (Garnier, 2003).

3 - Ces textes fixent, d'une part, un maximum horaire pour les échanges de service (3 heures hebdomadaires en Cycle II et 6 heures en Cycle III ; Décret du 6 septembre 1990 et Note de

valeur les dimensions collectives du travail enseignant, tout en prêtant aussi à leur critique quand leur ampleur paraît faire obstacle à l'engagement individuel des enseignants et remettre en cause leur spécificité en France dans le primaire: leur polyvalence (Bouysse, 1990). Elles montrent précisément l'espace d'un débat sur la place et les rapports que doivent entretenir ces deux facettes de l'activité du maître: activité propre et activité conjointe à celles d'autres adultes (4). Autant qu'une question de principe, c'est une question de fait qui participe des transformations majeures de l'exercice du métier d'enseignant dans les écoles élémentaires.

Pour comprendre ce qui se joue quand le travail du maître compose avec celui de tiers dans la classe, il ne suffit pas d'analyser les rapports que les pratiques entretiennent avec des prescriptions institutionnelles. Il faut encore comprendre le souci d'efficacité et le sens que les acteurs donnent à leur action et, dans cette mesure, distinguer le travail réalisé d'un «réel de l'activité» (Clot, 1999) qui inclut aussi ce qui ne se fait pas, ce qui est de l'ordre du possible et de l'impossible, du souhaitable et de ce que l'on s'interdit de faire. Cette perspective met en rapport l'ensemble des opérations d'objectivation, de justification et de critique des acteurs (Boltanski, Thévenot, 1992), avec une «épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de réaliser ce qu'il y a à faire» (Clot, 1998, p. 164). Ainsi la question de l'accord et du désaccord, question fondamentale des sciences sociales, reconduit nécessairement à celle du rapport du sujet à son activité, sans pour autant confondre subjectivité et intentionnalité. Dans cette perspective, l'idée de conflit, de tension, est potentiellement première dans le partage du travail dans la classe, non seulement sous forme de conflits interpersonnels, mais aussi conflits qui traversent l'enseignant lui-même et conflits dans l'objet même d'une activité conjointe. En effet, à la suite d'une sociologie pragmatique et réflexive qui met en avant l'engagement des objets dans la construction du jugement et la coordination des acteurs (Chateauraynaud, Torny, 1999), on dira, en reprenant là encore Y. Clot (1999), que l'activité est une «triade vivante» à la fois dirigée vers les autres, vers son objet et vers soi-même. C'est dire qu'il est impossible d'abstraire de l'activité enseignante les objets de connaissance, la question des savoirs scolaires, et tout autant les élèves, *a fortiori* quand cette

service du 11 mars 1991) et précisent, d'autre part, les conditions de la «participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires» (Circulaire du 3 juillet 1992). Parmi les différents rapports de l'Inspection générale qui ont critiqué la place croissante des intervenants extérieurs et des échanges de service, notons celui de A. Bouchez (1997).

4 - C'est d'ailleurs dans le cadre de ce débat qu'a été lancé en 1996 l'appel d'offres organisé par l'INRP portant sur «la polyvalence des maîtres et la formation des professeurs des écoles», au sein duquel nous avons réalisé notre recherche avec la collaboration de cinq formateurs de l'IUFM de Créteil: Mmes L. Madoré, C. Meunier, F. Sansot et MM. R. Guille et R. Joffre.

activité compose, bon gré ou mal gré, avec celle de tiers. On peut donc mesurer ici la complexité des rapports entre les dimensions collectives et individuelles du métier qui mettent certes en jeu des relations interpersonnelles, mais en tant qu'elles sont intimement liées à des objets, qu'elles s'adressent à des élèves et s'inscrivent dans la relation de l'enseignant à sa propre activité.

Tout aussi primordiale est, du même coup, la question de l'épreuve, si tant est que comme l'affirme Y. Clot : « Le monde est beaucoup plus une constellation d'épreuves qu'un système de contraintes » (1999, p. 150). Elle demande de penser les liens entre ce qui se joue sur plusieurs scènes, individuelle et collective, sociale et historique. En effet, c'est en premier lieu dans les situations d'enseignement elles-mêmes que la présence d'un tiers recompose les rapports entre le maître et sa classe, et modifie leur activité respective, soit que l'intervenant prenne la classe « en main », soit que le maître lui fasse sa place ou lui laisse prendre une place au cours de sa propre intervention (5). Mais, en second lieu, chaque situation d'intervention ne peut être comprise que dans l'ensemble de l'organisation du travail de la classe où le maître fait sa place à une activité conjointe. Qu'elles soient le fait d'intervenants extérieurs, d'aides éducateurs ou de collègues enseignants, c'est précisément cette multiplicité et cette diversité des interventions dans la classe d'un maître et les différents objets qui y sont mobilisés qui nous intéressent. D'une part, elles sont à analyser de manière comparative pour définir la spécificité de chacune. D'autre part, il s'agit de comprendre leurs relations, les manières dont elles se cumulent, s'articulent, se différencient, s'opposent entre elles, dans leur imbrication avec l'activité de l'enseignant. La question ici est celle des différentes modalités de coordination de l'action entre le maître et des tiers, et plus fondamentalement, la manière dont les maîtres se représentent cette exigence même d'une action collective. En troisième lieu, ces interventions forment un « tout » dans l'activité de l'enseignant, la mettant globalement à l'épreuve, tant à l'égard de lui-même que vis-à-vis des élèves et des savoirs scolaires. Ce que nous tentons de ressaisir à ce niveau sont les tensions que suscitent l'accroissement des dimensions collectives du travail enseignant et la manière dont elles recomposent une culture professionnelle historiquement et socialement construite.

5 - Cette analyse est exposée dans notre ouvrage (Garnier, 2003), ainsi que la question d'une articulation des situations d'enseignement au « local », au sens d'action éducative territorialisée. Sur ce point, nous avons également étudié les enjeux et les dispositifs des interventions des municipalités pendant le temps scolaire dans le domaine sportif où elles sont les plus massives (Garnier, 2002b).

DES EXIGENCES CONTRASTÉES DE COORDINATION DE L'ACTION

On pourrait ici analyser les multiples difficultés d'un travail collectif et les écarts parfois abyssaux qui séparent des pratiques ordinaires des maîtres d'un idéal de la concertation, d'une éthique de la discussion qui ferait du contrat et de l'accord, les normes d'une activité conjointe. Mais l'essentiel n'est pas là : il est en premier lieu dans la représentation même de cette exigence de coordination de l'action, dans le sentiment même d'une nécessité que l'intervention soit concertée et délibérément intégrée dans l'activité du maître. C'est dire que la multiplicité et la diversité des interventions de tiers dans la classe va de pair avec des attentes très contrastées en matière de collaboration à la fois souhaitable et possible pour chacune de ces interventions. Jouent ici trois facteurs que nous distinguerons pour les besoins de l'analyse : la temporalité des interventions, la représentation des compétences respectives de l'intervenant et de l'enseignant, l'objet même de l'intervention.

Collaborer : une question de temporalité et de compétences

Soulignons d'abord que toute collaboration représente un bouleversement dans l'emploi du temps de l'enseignant et de la classe, temps scolaire à la fois rare, élastique et incompressible. C'est également une mise à l'épreuve du « volontariat » de l'enseignant quand la coordination de l'action prend le sens d'une concertation préalable à l'intervention (« se voir en dehors ») qui faute d'être suffisamment institutionnalisée suppose la disponibilité et la proximité des acteurs (6). Surtout, toute collaboration s'inscrit dans une histoire et une durée. Impossible de confondre ici ce qui se donne comme une intervention « ponctuelle » et une intervention régulière et prévisible, comme peuvent l'être des interventions municipales ou des échanges de service hebdomadaires sur l'année scolaire, voire sur plusieurs années : « *Si on sait que tous les ans on travaillera avec telle personne, bon, déjà, petit à petit, des liens vont se créer et de travailler peut-être différemment* ». Dans ce cas, « travailler ensemble », renvoie avant tout à des habitudes construites en situation, à une familiarité mutuelle frayée au sein de la classe elle-même, qui peut rendre superflue aux yeux des enseignants une concertation, abstraite du cours de l'action, sur leur activité respective. À l'inverse, le caractère inédit d'une collaboration donne toute sa valeur à une concertation préalable. Aussi bien le futur peut apparaître comme une

6 - L. Demailly (1999) souligne que la question du temps de travail des enseignants s'inscrit dans d'intenses débats sur les compétences et les missions des enseignants, en rapport avec une réflexion globale sur les transformations de l'école. Elle montre aussi parmi les « stratégies de l'employeur » la tendance à l'intensification, la flexibilisation, l'allongement du travail enseignant.

reprise de ce qui s'est déjà produit quand il s'appuie sur l'expérience passée ou l'ouverture d'un horizon d'attente qu'il faut anticiper pour tenter de conjurer les inévitables aléas d'une nouvelle collaboration.

À cette question des différentes perspectives temporelles qu'ouvrent les diverses collaborations, s'ajoute celle des compétences en matière d'enseignement que peuvent présenter les différents intervenants et, au-delà même des différences de statut, du différentiel entre les compétences que se reconnaît le maître et celles de l'intervenant. Se représenter l'intervenant comme un « professionnel », le « spécialiste » d'une matière scolaire, voire d'une activité ou d'un objet particulier d'enseignement, incline généralement l'enseignant à en rabattre sur cette exigence de coordination de l'action pour laisser en quelque sorte la main au spécialiste : « *Quand c'est une activité dans laquelle on se sent maître, on est capable d'être partenaire... Dans une activité qu'on ne maîtrise pas, c'est vrai que c'est difficile de se sentir complètement impliqué : on se sent plus élève que professeur dans ce cas-là* ». La représentation de l'excellence du spécialiste va le plus souvent de pair avec une représentation d'une division du travail : « *Lui a le côté technique, nous on est là pour être pédagogue* ». Chez tous les enseignants interrogés, les compétences dites techniques d'un intervenant extérieur sont systématiquement mises hors de doute, seule peut jouer l'expression de ses défaillances pédagogiques (un manque de « repères » ou de « tact » à l'égard des élèves, des difficultés pour « se mettre à leur portée »). Mais il est des situations où, face au « spécialiste », « *le côté pédagogique nous échappe complètement* », avec le sentiment d'être « dépossédé » de la classe ou d'être « écrasé » : « *Ce que l'on pourrait faire avant, après, on a le sentiment d'être inférieur. On se sent encore plus écrasé selon l'intervenant. Je me dis que je n'y arriverai pas. J'ai une démission préalable, une appréhension* ». En tant qu'elle est une et indivisible l'excellence de l'expert ne se discute pas et ne se partage pas, donnant au maître la place de « second », voire de « potiche » s'autorisant à s'absenter, au sens propre ou au sens figuré, de l'intervention, au point de laisser l'intervenant « *porter la matière complètement* ». Chez les enseignants, ce mouvement de retrait peut tout aussi bien signifier une épreuve douloureuse, une activité empêchée et contrariée, qu'une « *solution de facilité* » qui évite à l'enseignant de « *se donner la peine de réfléchir* » à ce qui devrait ou pourrait être.

À l'inverse, quand l'intervenant est représenté sans compétences particulières, ce qui par exemple est le cas pour une large partie des aides-éducateurs ou des parents d'élèves bénévoles, il lui est assigné un « rôle d'exécutant » : soit l'enseignant se représente le plus souvent comme celui qui doit le « *mettre sur des rails* », c'est-à-dire expliciter des repères pour guider son action avec les élèves ; soit limitant son aide à un « *coup de main* », il ne se représente pas un quelconque besoin de coordina-

tion de l'action (7). Entre ces deux pôles asymétriques de «l'expert» et du «manœuvre» vis-à-vis du maître, peuvent figurer les collaborations entre collègues enseignants qui s'appuient en premier lieu sur leurs «*affinités*», à la fois personnelles, générationnelles et de parcours professionnel. Là encore, l'exigence de coordination de l'action est très contrastée. Le cas des échanges de service représente ainsi une modalité de collaboration qui, à la limite, entre en contradiction avec l'idée de concertation. En effet, les enseignants échangent communément leur classe «*les yeux fermés*», sous le signe d'une confiance réciproque entre égaux qui interdit de demander des comptes à l'autre : «*Ça ne coûte pas grand-chose à chacun car on se fait confiance, c'est un minimum*». Mais quand il s'agit d'un «échange de compétences» (par exemple au niveau de la préparation du travail dans les classes), la nécessité d'être «sur la même longueur d'onde» devient impérative : «*On se partageait plusieurs matières, mais on mangeait tous les midis ensemble*». Cette expérience est d'autant plus «*géniale*» qu'elle mobilise des enseignants qui s'entendent bien entre eux et qui font face ensemble à un «*milieu difficile*» : «*Je vais dans une autre école et tu ne retrouves plus ça*». Restant virtuel au niveau global d'une école, le «travail en équipe» prend toute sa consistance dans une mise en commun du travail de deux ou trois classes le plus souvent de même niveau et reste l'affaire d'un concours de circonstances et d'opportunités dont l'enseignant peut se saisir (8).

Division du travail et division des savoirs

Toute collaboration ne peut se comprendre qu'en rapport avec son objet, mettant en jeu différentes formes de découpage et de cadrage des savoirs scolaires (Bernstein, 1975a, 1975b). Aussi la collaboration revêt différents sens selon qu'elle est mise au service de la réalisation d'un «*programme*» s'appuyant sur des disciplines distinctes et hiérarchisées ou de la mise en œuvre d'un «*projet*» s'autorisant de frontières floues entre disciplines scolaires et sur la définition de ce qui est scolaire. C'est souligner que, de ce point de vue encore, elle fait apparaître des degrés variables d'exigence de coordination de l'action. L'idée de «programme» constitue un cadre préétabli de division du travail selon les disciplines scolaires dont l'intervention renforce le cloisonnement et la hiérarchie. L'idée de «projet», dans la mesure où il se

7 - Cette problématique des compétences des aides-éducateurs a été étudiée, pour les collègues, par B. Charlot (2002), et s'imbrique fortement aux incertitudes temporelles de leur engagement dans les écoles. S'y ajoute la forte diversité de leurs tâches, soit au niveau de l'école, soit des différentes classes (Jarousse, Leroy-Audoin, 2001).

8 - Notre travail rejoint une analyse de la mobilisation collective des maîtres en milieu difficile où M. Kherroubi (2002) montre l'importance de la direction d'école et les limites de cette notion d'équipe : «Il n'y a jamais eu plus de la moitié ou des deux tiers des enseignants réellement favorables à un travail collectif. Et le travail de réflexion pédagogique a surtout été le fait de petites équipes qui se sont constituées de façon souple.»

définit par sa capacité à tisser des liens entre disciplines et à s'ouvrir à des connaissances peu légitimées scolairement, met à l'épreuve l'implication personnelle de l'enseignant, en particulier sa capacité à se déprendre des routines et de l'orthodoxie scolaires de l'ordre d'un programme (9). Cette manière de « travailler en projet » en s'appuyant sur une collaboration extérieure reste cependant minoritaire dans les pratiques enseignantes et joue à la fois en opposition et en complémentarité avec le cadre d'un programme. C'est bien par rapport à la diversité des disciplines scolaires que les enseignants font apparaître une configuration typique des liens entre le type d'intervenant et l'objet de son intervention : *« Moi, je pense que pour l'histoire-géo, les sciences, un échange de service, ça marche bien. En général on choisit la matière qu'on aime bien et ça passe encore mieux, et puis comme ça, on a le temps de tout faire. Moi, je suis géographe, l'histoire-géo ça ne me pose pas de problème. Maths et français, non, non, non, ça ne me pose pas de problème non plus. Par contre, pour l'art plastique, la musique, on n'a pas forcément de formation... L'art plastique, j'ai plus de mal à trouver des idées. Art plastique, musique, tout ce qui est plus artistique en fin de compte, là c'est vrai qu'un intervenant serait bien utile. [...] Pour l'EPS, ça dépend de l'activité : il y a des activités pour lesquelles je me sens relativement à l'aise, tout ce qui est sports collectifs en général, la gym ; et puis d'autres où je me sens moins à l'aise comme la natation ».*

Le français et les mathématiques font figure de « cœur de métier », qu'il revient au maître d'enseigner lui-même : *« C'est quelque chose que l'on se garde. »* L'importance du nombre d'heures qui leur est consacré dans l'emploi du temps dit aussi leur place centrale dans la construction du collectif « classe ». La question du goût et des compétences ne s'y pose pas d'emblée : ce sont des disciplines que *« l'on est censé maîtriser »* ; *« c'est des matières sur lesquelles on ne s'est jamais posé de question finalement »*. L'idée même d'un échange de service ou d'un intervenant extérieur à l'école dans ces deux disciplines apparaît incongrue aux enseignants. Dans ces disciplines, des formes de travail collectif entre enseignants d'un même niveau de classe, sont soumises à de très fortes exigences de coordination de l'action. L'aide de tiers pour le « soutien » des élèves en difficulté y est tout particulièrement recherchée, donnant lieu, là encore, à de fortes attentes de concertation, quand elle n'est pas tout simplement rendue caduque par une répartition des élèves (Piquée, Suchaut, 2004). En contrepoint des mathématiques et du français, l'histoire, la

9 - En prenant appui sur un partenariat extérieur, le projet se pense comme « décloisonnement » entre les savoirs, mais aussi comme ouverture de l'école elle-même. Ce que souligne de son côté E. Bautier (1999) : *« (Les pratiques partenariales) conduisent alors à interroger la légitimité des contenus de connaissances scolaires et l'organisation des savoirs en disciplines institutionnalisées, au-delà, c'est le fonctionnement même de l'école qui peut être interrogé à son tour. »* Il faut au reste analyser comment les maîtres composent entre elles ces deux logiques du programme et du projet (Garnier, 2003).

géographie et les sciences (voire aussi la technologie quand elle est traitée dans la sphère des matières scientifiques) figurent un espace de liberté pour les enseignants où la question du goût et des compétences des enseignants pour ces matières est souvent présente. Elles représentent des disciplines scolaires traditionnelles au sens où elles sont implantées de longue date dans le curriculum scolaire, et constituent des objets de connaissances à acquérir, sans toutefois que leur programme présente un caractère d'obligation exhaustive. Elles donnent lieu à des « préférences » personnelles et à des collaborations entre collègues le plus souvent sous forme d'échanges de service qui présentent l'avantage, confiance oblige, de faire l'économie d'une concertation approfondie et d'une souplesse de fonctionnement. En outre, l'intérêt de ce « libre choix » entre collègues, est de pouvoir « reprendre » les séances d'abord réalisées dans sa classe pour celle d'autrui. Le temps de préparation est ainsi réduit, en même temps que s'ouvre la possibilité de rectifier les séances, de s'obliger à faire retour sur son activité.

Se présente enfin tout un ensemble de disciplines, historiquement constitué comme les « parents pauvres de l'école » : musique, arts plastiques, éducation physique et sportive, où la question des compétences, des goûts, voire des dons, de l'enseignant est incontournable. Le cas des langues vivantes peut s'inscrire dans cet ensemble de disciplines, dans la mesure où son enseignement est également lié aux propriétés corporelles de l'enseignant. Non seulement elles sont mineures dans la hiérarchie socioinstitutionnelle des disciplines scolaires, mais elles restent problématiques dans leur rationalisation en tant qu'objets de connaissance scolaire et dans leur frontière avec des pratiques extrascolaires. Matières à « exutoire », où la dimension ludique est largement valorisée, elles sont également des activités « spéciales », « techniques », où prime l'authenticité d'une référence aux pratiques sociales extrascolaires. C'est bien sûr dans ces domaines que la demande d'intervention est la plus forte et revêt des modalités les plus diversifiées : celle, par excellence, d'un spécialiste intervenant extérieur, mais encore celle des collègues pour des échanges de service ou des décloisonnements, sans oublier celle des aides-éducateurs. L'attente de coordination de l'action dans ces disciplines est généralement faible, à la mesure de leur poids dans le devenir socioscolaire des élèves. L'intervention dans ces matières inscrites au programme, sans avoir aux yeux des enseignants un programme propre, constitue le plus souvent une parenthèse dans le cours des activités de la classe, tout en leur donnant une place intangible, quand bien même elle se réduit à cette seule intervention.

Ainsi, même si les attentes en matière de concertation sont communément faibles dans ces matières, on aurait tort de les confondre avec un pur et simple retrait de l'enseignant. Précisément la forte demande d'intervention peut signifier à quel point elle est à ses yeux indispensable. Cette intervention d'un tiers est alors le moyen d'inscrire la discipline dans l'emploi du temps de la classe, un moyen pour s'obliger soi-même à en faire faire à ses élèves, à ne pas la « sacrifier » : « *il y a des choses*

que je ne suis pas capable de faire..., enfin si l'anglais, je pourrais..., mais des choses que je n'aurais pas le temps de faire. Là, ça m'oblige à respecter un emploi du temps parce que j'ai ces cours-là à telle ou telle heure, donc je suis bien obligée de le faire. J'ai vu parce que j'ai enseigné l'anglais en CM2 : ça avait tendance à se raccourcir parce qu'on n'avait pas fini les maths ou on n'avait pas fini le français». Cela souligne à nouveau que l'intervention prend sens, vis-à-vis de la propre activité de l'enseignant, dans le sentiment d'obligation qu'il a à l'égard de ses élèves. À la fois, « *les enfants ont besoin de toutes les disciplines* » et « *il faut une énorme polyvalence pour que chaque enfant y trouve son compte* ». La diversité des matières scolaires représente ainsi une ressource fondamentale du point de vue de la mobilisation de chaque élève, mais aussi du point de vue de la vie de la classe quand il s'agit de faire tenir la situation de scolarisation : « *On les a tout le temps* ». Aussi ce qui fait la faiblesse de ces matières « *spéciales* », leur distance au scolaire, fait aussi leur force : elles sont ce sur quoi ce qui est « *fondamental* » peut prendre appui en contribuant à aménager un « *temps forcé* », temps social et administratif imposé aux individus (Tardif, Lessard, 1999). À côté du souci des apprentissages scolaires, se faire aider dans la classe répond aussi au fond à une préoccupation renouvelée des enseignants : donner aux enfants « *l'envie de venir à l'école* ».

UNICITÉ ET POLYVALENCE DU MAÎTRE EN QUESTION

Une offre croissante d'interventions (à la fois externes et internes à l'école) participe à l'expression d'une demande, voire d'un besoin, d'intervenants chez les enseignants : « *Moi, ça fait une vingtaine d'années que j'ai commencé, dans un département rural où là, la polyvalence est une évidence ; on n'avait pas de proposition d'intervention... Donc, on était polyvalent, ça nous semblait naturel, dès le départ. Alors je suis toujours resté un petit peu avec cette idée, en essayant au maximum de l'enrichir par des apports extérieurs. C'est vrai que le maître est très polyvalent ; ça ne veut pas dire qu'il va vouloir tout faire par lui-même. Au contraire, il a tout intérêt à chercher des apports* ». Cette dynamique contribue à distendre les liens entre polyvalence et unicité du maître, du double point de vue des savoirs scolaires et du « *face à face* » avec la classe. Ainsi, la remise en cause de l'unicité du maître peut aller paradoxalement de pair avec une réaffirmation de sa polyvalence, dans la mesure où elle se définit comme complémentarité entre l'activité propre de l'enseignant et l'activité d'autrui : polyvalence non plus mise en œuvre par un seul individu mais portée par le maître aidé par d'autres.

De l'obligation de « tout faire » à la possibilité de « faire de tout »

Avec le sentiment d'exigences disciplinaires accrues et d'une multiplication des « activités » imparties dans le temps scolaire, la polyvalence représente aux yeux des enseignants une utopie irréaliste : une « *illusion* », un « *leurre* », un principe théorique impossible à mettre intégralement en œuvre. En effet, en même temps que s'affirme une volonté institutionnelle de « recentrage » sur les savoirs dits de base, le curriculum scolaire fait l'objet d'une redéfinition extensive, tant dans l'ouverture des disciplines artistiques et culturelles, l'intégration des langues vivantes étrangères et des technologies de l'information et de la communication, que dans la rénovation de l'enseignement scientifique ou encore la prolifération des thématiques éducatives imparties à l'école : éducation à l'environnement, à la santé, à la sécurité... Dans ce sens, une enseignante dira : « (La polyvalence) *c'est un mot qui ne me plaît pas, car la polyvalence c'est quelque chose que l'on peut étirer indéfiniment... trop c'est trop !* ». Une autre : « *C'est un peu dangereux quand on dit la polyvalence des maîtres, parce que moi je dis que le maître ne peut pas être vraiment polyvalent, il faudrait qu'on soit des surhommes et des surfemmes ! [...] Les enfants ont besoin de polyvalence, mais attention qu'est-ce qu'on entend par polyvalence ? Ça veut dire être ouvert, parce que justement le maître ne connaît pas tout, et avoir différentes personnes qui vont leur apporter quelque chose* ». Très répandue chez les maîtres, cette distance critique et ce réalisme à l'égard de leur propre polyvalence, ne signifient pas son rejet, mais bien davantage son double repositionnement vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis des élèves, quand elle est construite en complémentarité avec des « apports extérieurs ».

Même s'adressant à des « petits », avec des différences notables du cours préparatoire au cours moyen, la polyvalence s'avère excéder les possibilités d'un seul homme (femme). Elle n'en cesse pas moins d'exercer une fonction de légitimation et d'intégration sociale des enseignants du primaire dans la mesure où elle demeure un ordre de grandeur spécifique qui les différencie de la spécialisation disciplinaire des professeurs du secondaire (Isambert-Jamati, 1985). Elle constitue une valeur-refuge face à l'excellence du spécialiste d'une discipline scolaire, représentant un encyclopédisme des savoirs scolaires qui répond à la « *globalité de l'enfant* ». Attachée à cette question des savoirs scolaires, la référence à l'enfant reste donc bien centrale dans la définition du métier (Kherroubi, Grospron, 1991). Là, elle incarne encore la figure historique du « pédagogue » et la consécration des valeurs de l'enfance, au-delà de la diversité de ses représentations (Jacquet-Francillon, 1999). Mais, non plus obligation de tout faire tout seul, la polyvalence devient liberté de pouvoir « *faire un peu de tout* », à la fois par soi-même et en se faisant aider par d'autres. Plus exactement, contrainte institutionnelle s'imposant de l'extérieur à l'enseignant, la polyvalence prend véritablement le sens d'une épreuve subjective où il se mesure à lui-même pour réaliser ce qu'il a à faire pour ses élèves, à la fois seul et avec d'autres. Là, elle s'accorde parfaitement avec la posture du maître « médiateur »

entre les savoirs et les élèves, chargé d'organiser le « milieu de travail » de la classe (y compris avec des apports extérieurs), par opposition au maître chargé de transmettre des savoirs (10).

Du maître « unique » au maître « référent »

Du point de vue de la classe également, le principe de l'unicité du maître est remis en cause quand jouent à la fois le sentiment d'une responsabilité accrue à l'égard du devenir scolaire des élèves qui se devrait d'être mise en partage et le souci de les confronter à une diversité des manières d'être et de faire qu'incarnent différents intervenants. Ce souci s'affirme à mesure qu'il s'agit de « préparer les élèves au collège » où de fait ils auront affaire à une dizaine de professeurs différents. Surtout, là, où pour Durkheim (1980), l'unicité du maître était le garant d'une unité et d'une cohérence d'une éducation morale dans la classe, les enseignants en soulignent davantage les risques, cette « toute puissance » du maître, et l'ouverture à un pluralisme des valeurs. La double et contradictoire volonté de garder « l'unité du groupe-classe » et de « sortir de la boîte à chaussures » nécessite de reconstruire la place centrale de l'enseignant comme « référent » de la classe, sans laquelle il risque de passer aux yeux de ses élèves pour un intervenant parmi les autres. Cette référence se doit d'être centrale pour les élèves, cadrage qui doit leur permettre de construire des « repères » stables à partir desquels peuvent être, d'une part, construites les normes de la discipline dans la classe, et d'autre part, positionnées les différentes manières d'interagir avec les autres adultes. Aussi bien, les limites à la multiplication des « apports extérieurs » sont-elles données par ce travail qui consiste pour l'enseignant à *faire lui-même la classe*, dans les deux sens du terme : assurer lui-même la majeure partie des enseignements et donner par sa présence une consistance effective à cette entité collective qu'est la classe. Les deux vont toujours de pair : c'est l'unité du groupe classe qui fait le maître autant que c'est le maître qui fait de la classe un « bloc ». Au cœur de cette dynamique figure la discipline qui, en tant que capacité à « tenir la classe », reste bien fondamentale dans la représentation de l'exercice du métier (Dubet, Martucelli, 1990). L'intervention d'un tiers oblige de fait l'enseignant à faire le partage entre continuités et ruptures de l'ordre qu'il construit dans la classe. Au total, chaque enseignant fait ainsi apparaître ce qui constitue pour

10 - Les travaux en sciences de l'éducation ont largement légitimé cette posture ; soit par exemple : « Dans cette optique le travail de l'enseignant consiste non pas à enseigner dans le sens de "faire apprendre", de transmettre des savoirs, mais avant tout à organiser le milieu de travail des élèves afin qu'il facilite au mieux leurs apprentissages » (Bressous, Dessus, 2003). Et, de fait, cette « médiation » peut être mise en valeur par le maître à travers l'intervention de tiers : « C'est parce que l'instituteur est polyvalent qu'il peut entendre le discours du MNS (maître-nageur-sauveteur), du plasticien, du musicien, et raccrocher les wagons pour l'enfant. Il garde une vision globale pour pouvoir intervenir de façon spécifique auprès de chaque gamin. »

lui des limites raisonnables à ces apports extérieurs, à la fois comme question de principe (« *il faut savoir dire stop* »), et comme question pragmatique (« *je ne peux pas en mettre plus* »), déterminant jusqu'à quel point, de ressources, ces apports peuvent devenir contraintes qui font obstacle à son activité propre.

Selon les enseignants, il est également bien des manières différentes pour redéfinir la polyvalence quand elle est dissociée de la question de l'unicité du maître : depuis la figure du « chef de projet » (Boltanski, Chiapello, 1999) capable de faire les liens entre des domaines d'expertise spécialisés, jusqu'à sa cristallisation autour de ce qui serait le cœur de ses enseignements : « *Moi, je suis spécialiste des matières fondamentales.* » Mais dans tous les cas, prédomine le sentiment que sa propre activité et ces interventions forment un tout que l'enseignant peut s'attribuer personnellement. De même, la présence de tiers dans la classe revêt des significations très différentes selon les enseignants et les interventions : elle « *décharge* », « *remédie* », « *complète* » ou « *enrichit* » l'activité propre de l'enseignant. Ces apports extérieurs sont toujours exprimés comme « *un plus* » pour les élèves. Du « plus » au « mieux », il y a un pas très vite franchi qui redouble les très fortes inégalités de ces ressources dans les écoles, par des inégalités que crée l'enseignant lui-même pour « s'entourer » de tiers. Aussi, quand l'exercice du métier se représente comme une « *lourde charge* » à porter, l'intervention de tiers dans la classe s'intègre dans les « stratégies de survie » des enseignants (Woods, 1989). Mais quand cette expérience de l'exercice du métier est bien davantage menacée par l'ennui, le « *ronron* » ou le « *carcan* » des routines scolaires, on peut dire alors que cette recherche de collaborations est une façon particulière de « s'inventer un milieu pour vivre » (Clot, 2000).

CONCLUSION

Dans ce domaine de l'enseignement à l'école élémentaire, nos conclusions peuvent rejoindre des résultats montrés dans le cas de la famille (Kaufmann, 1995). Les processus d'externalisation ou de délégation des activités domestiques à des services marchands ou publics, loin de décharger purement et simplement les familles, vont de pair avec un accroissement du travail de gestion et de réflexion, et souvent, avec une dynamique de création d'activités nouvelles. C'est vrai ici du point de vue de la coordination de l'action qu'elle requiert, même si nous avons montré comment celle-ci est à géométrie variable avec la multiplicité et la diversité des interventions dans la classe. Cela se vérifie aussi du point de vue du travail de réflexion qu'elle engage chez le maître. C'est sur ce point que nous voudrions insister. D'une part, l'exercice du métier d'enseignant se trouve porté vers un collectif, ou plus exactement vers une collection de collaborations le plus souvent juxtaposées dont le maître reste le centre et la classe le cadre de référence, même s'il lui arrive de croiser des politiques territorialisées. Il devient de plus en plus relatif à la diversité des situations sociosco-

lares dans lesquelles il est mis en œuvre, et à tout un travail du maître lui-même pour « s'entourer » de partenaires dans et hors l'école et pour également mettre des limites à ces interventions. Si ce métier est toujours structuré par l'institution, il s'inscrit aussi désormais dans un « monde en réseau » caractérisé par la forte diversité de ces collaborations d'une école à l'autre et leur instabilité d'une année sur l'autre.

D'autre part, en même temps que l'exercice du métier d'enseignant fait de plus en plus appel à des tiers, s'affirment une profonde personnalisation, une mobilisation et un souci d'authenticité de ce qu'est le maître en tant que personne, au-delà des conventions institutionnelles portant sur son statut et ses fonctions. Même limitée, la dynamique d'une socialisation du travail enseignant porte à en accentuer la dimension subjective, au prix d'une redéfinition de ce qu'on peut appeler l'individualisme enseignant. Sans doute, ces processus de subjectivation et de subjectivisation de l'exercice du métier sont loin d'être inédits (11). Mais on peut penser qu'ils étaient plus étroitement circonscrits par des principes institutionnels fixant des équivalences générales valables pour tous les enseignants et inscrits dans une représentation abstraite et générique de l'individu, qualifié dans et par l'institution. Autre est l'individualisme qui se développe dans la légitimation d'un travail collectif requérant une mobilisation éminemment personnelle du maître quand, dans le même temps, la définition du métier se pense toujours plus comme exercice de compétences professionnelles et moins comme qualification certifiée par un diplôme (Demailly, 1987). Confronté à une série de dilemmes, le maître est toujours plus sommé de faire des choix et d'assumer leur responsabilité, de faire preuve de réflexivité, de mobilité, d'adaptabilité et d'initiative. Alors même qu'elle répond à un souci d'autonomie des enseignants, cette évolution en augmente la charge mentale du travail, non seulement pour gérer ces nouvelles collaborations, mais également pour les réfléchir dans sa propre activité. Au lieu d'être fortement instrumentée par des objets et des règles impersonnelles, des conventions et des standards valables partout et pour tous, cette activité est de plus en plus soumise à des épreuves, successions de choix et de sacrifices, tensions et arbitrages entre des exigences contradictoires. Ce sont précisément ces épreuves qui sollicitent l'enseignant en tant que sujet de ces choix et de ces arbitrages et en tant que personne ayant ses « propres inclinaisons », « valorisant au mieux ses aptitudes personnelles » (12).

11 - Avant même de devenir un lieu commun du discours institutionnel, cet appel au travail collectif et à l'engagement personnel des maîtres a fait l'objet de revendications critiques : « L'enseignant doit donc pouvoir mener en tant qu'enseignant une existence individuelle, correspondant à son tempérament et à ses options. [...] Ainsi continuera-t-il de représenter un type d'homme mais pas un être abstrait, incomparable et loin des autres ; au contraire, il sera le témoin d'une vie qui peut être vécue et qui est digne de l'être » (Girod de l'Ain, Legrand, Chapuis, 1968, p. 20).

12 - Ces termes sont tirés de la *Charte pour l'école du XXI^e siècle* qui formalise cette définition néo-libérale du métier : « Loin d'abandonner leur nécessaire polyvalence, les

Nul doute que cette injonction à « être soi-même » tout en étant « ouvert » s'inscrit plus largement dans les transformations générales du monde du travail (Boltanski, Chiapello, 1999). Cette mobilisation croissante de ce qui est de l'ordre du personnel dans l'ordre du professionnel, la multiplication des épreuves quand elles ne sont plus limitées et réglées par des standards de qualification, ne sont pas sans fragiliser les individus : « Une disponibilité psychique de plus en plus grande est demandée aux travailleurs pour agir dans des milieux professionnels de plus en plus équivoques et qui réclament donc qu'ils y mettent de plus en plus du leur. Cette disponibilité exigée, présuppose et même exige un développement des socles sociaux de cet engagement qui fait encore largement défaut » (Clot, 1998, p. 261). Il y a là, au total, un enjeu politique dont l'ampleur échappe aussi bien aux prosélytes du travail collectif qu'aux enseignants et un enjeu pour leur formation.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLÈGRE C., ROYAL S. (1998). – *Une charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle*, BO n° 3, 26 nov. 98.
- BAILLAT G., ESPINOZA O., VINCENT J., (2001). – « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *Revue française de pédagogie*, n° 134, pp. 6-11.
- BAUTIER E. (1999). – « Le partenariat, la collaboration des différents acteurs pour la réussite des jeunes » (n° spéc. Éducation et politique de la ville), *Ville-École-Intégration*, pp. 61-74.
- BERNSTEIN B. (1975). – « Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement », in *Langage et classes sociales*, Paris : Éd. de Minuit.
- BERNSTEIN B. (1975). – *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1991). – *De la justification*, Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., (1999). – *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard.
- BOUCHEZ A. (1997). – *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*, Paris : IGEN.
- BOUYASSE V. (1996). – *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue vertu ?*, DEA, Paris V.
- BRESSOUX P., DESSUS P. (2003). – « Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction », in M. Kail et M. Fayol, *Les sciences cognitives et l'école*, Paris : PUF, pp. 213-257
- CHATEAURAYNAUD F., TORNY D. (1999). – *Les sombres précurseurs. Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, Paris : Éd. de l'EHESS.
- CLOT Y. (1998). – *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : La Découverte (1^{re} éd., 1995).
- CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- CLOT Y. (2000). – « Analyse psychologique du travail et singularité de l'action », in J.-M. Barbier, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, pp. 53-69.

enseignants la feront vivre de façon nouvelle dans l'intérêt des enfants et suivant leurs propres inclinaisons. »

DEMAILLY L. (1987). – « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, n° 1, pp. 59-70.

DEMAILLY L. (1999). – « Conflits autour de l'usage du temps de travail dans les métiers à régulation temporelle complexe : le cas des enseignants », *Les cahiers lillois d'économie et de sociologie*, n° 34, pp. 99-115.

DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil.

DURKHEIM E. (1980). – *L'éducation morale*, Paris : PUF.

GARNIER P. (1997). – *Les assistantes sociales à l'école*, Paris : PUF.

GARNIER P. (2002). – « Enseigner l'éducation physique à l'école élémentaire. Maîtres et spécialistes de l'exercice physique : une collaboration en question (1880-2000) », *Revue STAPS*, n° 58, pp. 7-20.

GARNIER P. (2002). – « Les communes, le sport et l'école : diversité et enjeux d'une intervention municipale », *Science et motricité*, n° 47, pp. 81-100.

GARNIER P. (2003). – *Faire la classe à plusieurs*, Rennes : PUR.

GIROD de L'AIN B., LEGRAND L., CHAPUIS R., (1968). – « Formation initiale et formation permanente des maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 3, pp. 5-23 (rapport présenté au colloque d'Amiens en mars 1968).

ISAMBERT-JAMATI V. (1985). – « Les primaires : ces "incapables prétentieux" », *Revue française de pédagogie*, n° 73, pp. 57-65.

JACQUET-FRANCILLON F. (1999). – « L'ainsi nommé pédagogue », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 46-47, pp. 7-15.

JAROUSSE J.-P., LEROY-AUDOIN C. (2001). – « Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ? », *Revue française de pédagogie*, n° 134, pp. 97-109.

KAUFMANN J.-C. (éd.) (1996). – *Faire ou faire-faire ? Famille et services*, Rennes : PUR.

KHERROUBI M., GROSPIRON M.F., (1991). – « Métier d'instituteur et références à l'enfant », *Revue française de pédagogie*, n° 95, pp. 44-48.

KHERROUBI M. (2002). – « La construction d'une identité d'école », in A. van Zanten, A. Grosiron, M. Kherroubi, A. Robert, *Quand l'école se mobilise*, Paris : La Dispute, pp. 26-34.

PIQUEE C., SUCHAUT B. (2004). – « Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ? », *Revue française de pédagogie*, n° 148, pp. 91-103.

TARDIF M., LESSARD C., (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles : De Boeck.

WOODS P. (1989). – « Les stratégies de "survie" des enseignants », in J.-C. Forquin, *École et culture*, Bruxelles : De Boeck, pp. 351-376 (1^{re} éd. 1977).

DÉCENTRALISATION ET NOUVELLE GOUVERNE SCOLAIRE AU QUÉBEC

LE POINT DE VUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUR LES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT

MARC-ANDRÉ DENIGER, JOCELYN BERTHELOT, GILLES ROY*

Résumé Ce texte expose certaines conclusions d'une enquête sur les conseils d'établissement (CE), la nouvelle structure de participation politique des écoles publiques primaires et secondaires du Québec. Après avoir situé l'origine de ce nouveau modèle de gouverne scolaire et cerné sa spécificité, nous discuterons de la qualité des mécanismes de représentation politique du personnel enseignant, de leurs motivations à participer aux CE, de leurs opinions sur la décentralisation, les pouvoirs dévolus aux CE et sur les effets anticipés et attribués à cette nouvelle instance locale de gouverne scolaire.

INTRODUCTION (1)

Depuis 1997, se poursuit au Québec une ambitieuse réforme de l'éducation entamée dans le sillage d'une vaste consultation nationale (2). Cette réforme englobe plusieurs priorités d'action, qui s'étendent à tous les ordres d'enseignement, et porte sur un vaste éventail d'enjeux allant du choix des matières enseignées et des approches

51

* - Marc-André Deniger, Jocelyn Berthelot, Gilles Roy, université Laval, faculté des sciences de l'éducation, groupe d'analyse politique de l'éducation, centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES-interuniversitaire), Québec, Canada.

1 - Ce texte est une adaptation de : 1. la communication présentée par M.-A. Deniger dans le cadre des 3^e journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives (RAPPE) de l'Université catholique de Louvain, les 24-25 janvier 2002 : *Changements organisationnels et changements des professions les établissements scolaires en transformations*; et 2. du texte suivant (avec la permission des auteurs) : J. Berthelot et V. Brouillette (coll.), *Convictions démocratiques et menaces marchandes: analyse de l'opinion des membres votants des conseils d'établissement des écoles francophones*, Centrale des syndicats du Québec, 2002.

2 - Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires: rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996.

pédagogiques privilégiées (enseignement religieux, réforme des curriculums, etc.), jusqu'à la gouverne politique des écoles, au fonctionnement et à la structure du système scolaire (réorganisation des commissions scolaires, décentralisation des pouvoirs vers les écoles, etc.). C'est de ce dernier chantier de la réforme dont il sera question dans ce texte.

Suite à nos travaux précédents ayant porté sur les étapes d'émergence et de formulation des politiques éducatives donnant forme au processus de réforme de l'éducation (3), nous nous sommes intéressés aux questions relatives à la participation à la démocratie scolaire, à la décentralisation et à la gouverne de l'école, en réalisant une importante enquête auprès des membres votants (parents et personnels de l'éducation) des conseils d'établissement (CE) des écoles publiques du Québec (4) la structure de participation politique constituant le nouveau modèle de gouverne des écoles québécoises (primaires et secondaires). L'étude nous permettait de poursuivre l'analyse aux étapes subséquentes du processus de réforme éducative, soit la mise en œuvre et l'évaluation.

Cette enquête avait pour objectif général de décrire la dynamique des conseils d'établissement du point de vue de ses membres votants. Elle visait à documenter autant l'expérience des conseils (qualité de l'implantation, décisions prises, effets sur la vie de l'école et de ses élèves, suggestions pour un meilleur fonctionnement), que celle de leurs membres votants (caractéristiques, motivations à la participation, vécu démocratique et décisionnel, satisfaction face aux décisions prises et bilan de participation).

52

Nous ne reprendrons pas ici l'ensemble des analyses et conclusions de cette enquête préférant nous attarder aux opinions du personnel enseignant – parfois comparées à celles des parents – sur certaines questions relatives à la participation politique, à la répartition des pouvoirs au sein des CE et au récent processus de décentralisation du système éducatif au Québec. À cette fin, après avoir brièvement située l'origine du nouveau modèle québécois de gouverne scolaire dans la perspective internationale des enjeux de la décentralisation de l'éducation et cerner la spécificité de ce même modèle, nous discuterons de quelques résultats d'enquête sur la représentati-

3 - Les versions complètes des études de cas sont disponibles sur le site internet du groupe d'analyse de l'éducation : www.ulaval.ca/gape

4 - G. Roy, M.- A. Deniger, *Enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles du Québec: rapport final*, Groupe d'analyse politique de l'éducation, affilié au centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec, 2001. Le rapport final de cette recherche, de même que sa synthèse, sont disponibles à partir de l'hyperlien suivant : <http://www.ulaval.ca/crides/html/pubgra.html> Cette recherche a été conduite en partenariat avec la Centrale des syndicats du Québec, la Fédération des comités de parents de la province de Québec et le ministère de l'Éducation du Québec, et comptait sur la coopération de l'ensemble des organismes du milieu de l'éducation.

tivité et la qualité des mécanismes de représentation politique des membres du personnel enseignant, sur leurs motivations à participer aux CE, sur leurs opinions ayant trait à la décentralisation, aux pouvoirs dévolus aux CE et aux effets anticipés et attribués à cette nouvelle instance locale de gouverne scolaire.

LES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT : ORIGINE ET SPÉCIFICITÉ DU NOUVEAU MODÈLE DE GOUVERNE SCOLAIRE

La vague de réformes de l'éducation entreprises dans plusieurs pays industrialisés au cours des années soixante, en insistant sur le principe d'égalité des chances pour tous, a conduit à une certaine standardisation de l'enseignement obligatoire. Malgré de grandes avancées en matière d'accessibilité, les systèmes éducatifs ainsi renouvelés devinrent peu à peu l'objet de critiques dans l'ensemble des États concernés. Cette remise en cause s'amorce au tournant des années quatre-vingt. La décentralisation vers les établissements apparut alors comme la solution à ces critiques (5).

Plus qu'une simple tendance, on peut désormais parler d'un véritable mouvement allant dans le sens d'une dévolution des pouvoirs vers les instances locales ou vers les écoles, d'une plus grande autonomie des écoles et d'une plus grande liberté accordée aux parents quant au choix de l'école fréquentée par leurs enfants. Ce mouvement est apparu dans les années quatre-vingt, d'abord dans les pays anglosaxons, en concordance avec la montée du « mouvement de la nouvelle droite » (*New Right movement*), qui fait référence aux gouvernements combinant une logique conservatrice et une logique néolibérale ; ceux de Thatcher en Grande-Bretagne et de Reagan aux États-Unis en sont probablement les exemples les plus évidents.

Dans le cas spécifique du Québec, bien que le débat sur la participation des parents à l'école et la dévolution des pouvoirs soit engagé depuis le début des années soixante-dix, ce n'est qu'à partir de 1988, avec l'adoption du projet de loi 107, qu'on pourra réellement parler de dévolution des pouvoirs – ce qui est différent de la décentralisation rappelons-le – et d'une plus grande participation des parents. Cette loi institue les conseils d'orientation, formés de parents, de représentants du personnel de l'école, de deux élèves du second cycle du secondaire et d'un représentant de la communauté. Pendant dix ans, les conseils d'orientation des écoles québécoises auront pour mandat de déterminer les grandes orientations de l'école, sans toutefois disposer de pouvoirs décisionnels.

5 - Dans la littérature, on utilise le terme décentralisation pour décrire le nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation, même si, dans plusieurs cas, ce même partage des pouvoirs s'apparente plus à une déconcentration des pouvoirs qu'à une véritable décentralisation. C'est notamment le cas au Québec (Trottier, 2000).

Lors des États généraux sur l'éducation de 1995, point de départ de la réforme de l'éducation en cours, un grand nombre d'organisations revendiquaient une plus grande autonomie pour l'école et dénonçaient le caractère bureaucratique et centralisé de l'éducation. En fait, la critique de la lourdeur bureaucratique et de l'inefficacité du système centralisé était quasi unanime.

La Commission des États généraux de l'éducation proposera de rapprocher le lieu de décision du lieu de l'action et de donner plus de responsabilités à l'établissement d'enseignement et plus de souplesse à l'organisation du travail, tout en spécifiant que « cependant, le Ministère devrait assumer davantage des fonctions d'orientation et de pilotage que des fonctions de conception et d'élaboration » (Commission, 1996b, p. 49).

La dévolution des pouvoirs vers les écoles découle donc d'une volonté démocratique des acteurs de la scène éducative québécoise, dans la mesure où elle permettrait une plus grande autonomie des écoles, une plus grande autonomie professionnelle et un rapprochement de l'école et de la communauté. Un an seulement après les États généraux, le ministère de l'Éducation publiera son plan d'action pour la réforme de l'éducation (MEQ, 1997), qui reprendra les grands principes énoncés plus haut.

Malgré un certain consensus quant à la nécessité d'opérer un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités, la création des conseils d'établissement fut néanmoins l'objet d'oppositions et de luttes majeures, tant en ce qui concerne le pouvoir respectif de chaque groupe, que les pouvoirs confiés aux CE. Pour la centrale syndicale représentant les enseignant(e)s (CEQ, devenue CSQ depuis lors), la décentralisation allait trop loin, menaçant la cohérence et la cohésion du système scolaire et menaçant les fondements démocratiques de l'école publique. On critiquait le fait que la décentralisation soit porteuse d'ambiguïtés, dans la mesure où elle présentait une face démocratique (le consensus quant à la critique de la lourdeur bureaucratique) et une face marchande (l'approche-client en éducation). On craignait également que l'instauration des conseils d'établissement augmente la tâche des enseignantes et enseignants, accentue les écarts entre les écoles, délègue les problèmes financiers aux écoles ou génère des conflits au sein de l'école. Par contre, la majorité des acteurs scolaires (Fédération des comités de parents, Fédération des commissions scolaires, Association des cadres scolaires, etc.) appuyaient le projet de décentralisation.

D'importants amendements furent apportés au projet de loi afin d'en arriver à un relatif consensus. La résultante fut la création de conseils d'établissement où les parents et les membres de toutes les catégories de personnels disposent d'un nombre égal de votes sur une gamme étendue de pouvoirs. Pour sa part, la direction de l'établissement n'a pas le droit de vote au Conseil, étant considérée comme un administrateur, à la fois responsable de l'application de la loi et des décisions du CE et porte

d'entrée des recommandations. Des représentants de la communauté siègent également sans droit de vote. Les élèves du secondaire sont représentés au CE, mais seuls les représentant-e-s du second cycle du secondaire ont récemment obtenu le droit de vote. Les pouvoirs respectifs du CE, de la direction et du personnel sont clairement définis par la loi afin de favoriser le partenariat souhaité. La forme achevée de ce compromis se traduit dans la définition des pouvoirs et responsabilités balisant le mandat des Conseil d'établissement dans la nouvelle Loi sur l'instruction publique.

Tableau 1 - Mandat des CE

Fonctions et pouvoirs généraux	
Critères de sélection de la direction de l'école	Est consulté
La politique d'encadrement des élèves	Approuve
Le projet éducatif	Adopte, réalise et évalue
Modification ou révocation de l'acte d'établissement	Est consulté
Les règles de conduite et les mesures de sécurité	Approuve
L'information à la communauté de la qualité des services offerts par l'école	Informe et rend compte
Services éducatifs	
Choix des manuels scolaires et du matériel didactique	Est consulté
Temps alloué à chaque matière	Approuve
Normes et modalités d'évaluation des apprentissages	est informé
Orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes	Approuve
Règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre	Est informé
Modalités d'application du régime pédagogique	Approuve
Mise en œuvre des programmes des services complémentaires et particuliers (psychologie, francisation, etc.)	Approuve
Programmation des activités éducatives qui nécessitent un changement aux heures d'entrée et de sortie quotidienne des élèves ou un déplacement à l'extérieur des locaux de l'école	Approuve
Programmes d'études locaux	est informé
Critères d'inscription des élèves	est informé
Ressources matérielles et financières	
Utilisation des locaux	Approuve
Budget annuel de l'école	Adopte
Besoins de l'école relatifs aux biens et services et aux locaux	Est consulté
Dons et contributions	Peut solliciter et recevoir

MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

Pour les fins de l'enquête, 3 612 questionnaires ont été envoyés auprès de 1 431 écoles québécoises francophones et anglophones. Chaque envoi était adressé à la présidence du conseil d'établissement de l'école. Une lettre présentait la recherche ainsi que sa déontologie et expliquait les procédures nécessaires à la distribution au hasard des questionnaires d'enquête. Ces procédures devaient être effectuées en présence de l'ensemble des membres du conseil.

Les deux tiers des écoles sollicitées (66%) nous ont fait parvenir au moins un questionnaire répondu, soit 65% à l'ordre primaire du secteur francophone, 69% à l'ordre secondaire du secteur francophone et 65% au secteur anglophone. Le taux de réponse obtenu auprès des membres votants se situe à un peu plus de 50%. Un total de 1 819 personnes répondantes ont été rejointes, 893 étant membres du personnel (644 enseignants, 88 professionnels, 109 membres du personnel de soutien et 32 membres du personnel de garde) (6) et 926 étant parents. De cette population totale, 1 362 étaient francophones et 457 étaient anglophones.

Les informations colligées ont fait l'objet de différents traitements statistiques (analyse de régression multiple, analyse de corrélations, factorisation des échelles, etc.). Nous nous contentons ici que de faire ressortir des différences statistiquement significatives établies en fonction d'analyse de variance et de test de T (7), cherchant ici à camper les principales différences de perspective entre parents et membres du personnel.

Une forte représentativité du personnel enseignant

En général, les membres du personnel participant aux conseils d'établissement sont à l'image des membres qu'ils représentent. Ainsi, la représentation par sexe est assez fidèle à la réalité des effectifs au sein de l'École québécoise : 71,6% des répondantes et répondants du personnel enseignant sont de sexe féminin alors que cette proportion est de 68% selon la banque de la CSQ et de 72% selon les données ministérielles. Si on prend en compte l'ordre d'enseignement, la proportion de

6 - Vingt personnes ont omis d'identifier la catégorie de personnel dont elles font partie.

7 - Est ici posée comme significative toute différence établie selon une analyse de variance ou un test du T dont le sig est <.01. Nous avons, afin de discriminer jusqu'où la position d'un groupe (par exemple, les enseignants) se distinguent de celles d'un autre groupe (par exemple, les parents ou les membres du personnel de soutien), fait usage du test de Scheffe. Pour de plus amples détails sur les analyses statistiques et les résultats détaillés de l'enquête, voir G. Roy, M.-A. Deniger, *op. cit.*

femmes chez les répondants du primaire est de 85,4 % alors qu'elle est de 83 % selon les données du MEQ et de 85,4 % selon le fichier de la CSQ. Au secondaire, les proportions respectives sont de 49,4 % pour les répondants, de 52 % selon le fichier de la CSQ et de 53,5 % selon le fichier du MEQ.

Quant à l'âge moyen du personnel enseignant, il est de 43,5 ans chez les répondants, de 43,6 ans selon la banque du MEQ et de 42,9 ans selon la banque de la CSQ. On observe une similarité comparable lorsque l'on tient compte de l'ordre d'enseignement.

Les personnes siégeant aux CE comptent un nombre important d'années d'exercice de leur métier (18,4 ans chez le personnel enseignant), ce qui est fidèle à l'âge moyen observé. Une seule nuance : chez les enseignants, les moins de 35 ans comptent pour près de 20 % des répondants alors qu'ils représentent près de 27 % de l'ensemble, selon la banque de données de la CSQ. Cette situation s'explique : on tente d'abord de faire sa place, de s'approprier un nouveau travail avec des obligations familiales souvent plus lourdes. Cela n'en exige pas moins un effort pour assurer une plus grande participation des jeunes membres du personnel aux CE de leur école. Finalement, on observe une certaine continuité dans la représentation. Près du tiers des membres siégeant aux CE (38 % au primaire et 31 % au secondaire) en sont à leur troisième année de participation. La continuité semble plus importante et plus soutenue à l'ordre d'enseignement primaire.

Des mécanismes de représentation satisfaisants

Les répondantes et répondants devaient estimer la proportion de membres présents à l'assemblée générale où ils avaient été élus au CE de leur école. Dans l'ensemble, dans près de deux cas sur trois, plus de 75 % des membres étaient présents, tant au primaire qu'au secondaire. On observe une participation plus élevée chez le personnel enseignant et chez le personnel professionnel du secondaire ; la présence à un même moment sur un même lieu de travail facilite sans doute cette participation. Malgré cette forte présence, il semble que ce soit souvent par acclamation que les personnes sont élues. C'est dans un peu plus d'un cas sur cinq que les répondants indiquent qu'une élection a eu lieu pour le poste qu'ils occupent. La proportion est beaucoup plus élevée au secondaire où il y a eu élection dans un cas sur trois, contre près de un sur cinq au primaire.

La démocratie de représentation se mesure également aux rapports qui se tissent entre les personnes élues et les électeurs. L'enquête a donc cherché à connaître la fréquence des consultations auprès des membres représentés. À ce chapitre on note une consultation très fréquente chez le personnel enseignant. La présence sur un même

lieu de travail au même moment, la consultation généralement plus informelle dans les petits groupes et la nature des enjeux discutés aux CE expliquent sans doute les différences observées.

C'est d'ailleurs chez les enseignants du primaire, où l'équipe est petite, que la consultation est la plus fréquente ; 50% disent consulter souvent les collègues alors que cette proportion est de 35% au secondaire. Même si ces données permettent de conclure à une relative bonne démocratie de représentation, le fait qu'aucune consultation n'ait lieu dans une proportion de 8% chez le personnel enseignant indique néanmoins qu'il y a place à amélioration.

L'enquête a également voulu savoir si la représentation du personnel comptait une proportion importante de personnes exerçant une fonction syndicale au niveau de leur école ou de leur commission scolaire et si cette présence avait une influence sur la dynamique du conseil d'établissement. Dans l'ensemble, seulement 16% des répondants exercent une fonction syndicale. Cette proportion est plus importante au secondaire (22% vs 12%) et chez le personnel enseignant (34%) de même que chez les membres qui en sont à leur troisième année au CE.

Le fait d'exercer une fonction syndicale a une influence positive sur la consultation des membres chez le personnel enseignant du secondaire. Ces représentants consultent davantage les membres qu'ils représentent que les répondants qui n'exercent pas une telle fonction. Une telle situation ne s'observe pas au primaire ; la taille de l'école y est sans doute pour quelque chose.

58

Plus significatif est le fait d'avoir reçu une formation. On note en effet que les membres du personnel formés préalablement à la participation au CE consultent souvent les personnes qu'ils représentent dans des proportions plus élevées. C'est dire à quel point la formation donnée a des conséquences positives sur le caractère démocratique des CE.

Des motivations liées à la représentation et à la vie de l'école

Dans l'ensemble, les membres du personnel et les parents participent aux activités du conseil d'établissement d'abord à des fins de représentation de leur groupe d'appartenance et de participation dans la gouverne de l'école. Il existe ainsi une proximité certaine entre les motivations des parents et celles des membres du personnel, proximité étroitement associée à la nature du mandat qui leur est confié. Quant aux motivations liées à des thématiques plus individuelles (par exemple : les problèmes de son propre enfant pour un parent, ou les relations de travail pour un employé syndiqué)

ou encore à des situations particulières que l'on souhaite défendre (par exemple : régler un problème existant à l'école), elles se méritent une moindre importance.

Les répondantes et répondants devaient choisir parmi un ensemble d'affirmations exprimant les raisons qui avaient pu motiver leur participation au CE. Le tableau 2 en fournit la liste ainsi que les réponses données par le personnel.

Tableau 2 - Motivations (%) du personnel à participer au CE

Motivations	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
Assurer une représentation de mon groupe professionnel (personnel enseignant, professionnel, de soutien ou des services de garde).	78	18	1	3
Être au courant des décisions prises à l'école.	71	23	2	3
Contribuer à l'amélioration de la réussite éducative dans l'école.	66	29	4	2
Assurer une représentation du groupe des membres du personnel en général.	65	28	4	4
Avoir un impact sur les décisions de l'école.	52	39	6	3
Que de meilleurs liens se créent entre le personnel et les parents.	35	50	8	6
Assurer de meilleurs liens entre l'école et la communauté.	32	44	15	10
Personne d'autre ne voulait participer.	20	25	17	38
M'assurer que mes conditions de travail soient respectées.	18	28	19	34
Faire contrepoids au pouvoir des parents.	9	22	25	44
Régler un problème existant à l'école.	7	15	23	55
Faire contrepoids au pouvoir de la direction.	8	17	22	53
J'étais préoccupé(e) de la place de la religion à l'école.	5	11	14	70

Le fait de vouloir « assurer une représentation de mon groupe professionnel » vient en premier lieu avec 96 % qui se disent tout à fait ou assez d'accord. La représentation des membres du personnel en général vient au quatrième rang avec 93 % d'accord. C'est dire l'importance pour le personnel d'assurer une représentation de leurs collègues au CE. La volonté de connaître les décisions prises et de pouvoir les influencer occupe également une place de choix. On remarque aussi que la volonté de « contribuer à l'amélioration de la réussite éducative dans l'école » recueille l'accord de 95 % des répondants. Enfin, les motivations liées à l'amélioration des liens avec les parents de même qu'entre l'école et la communauté sont d'autres motivations importantes. Il est peu fréquent que les personnes invoquent des relations de pouvoir pour justifier leur participation. Seulement 31 % expriment un accord avec la volonté de « faire contrepoids au pouvoir des parents » et 25 % à la direction de l'école. Les personnes qui veulent s'assurer que leurs conditions de travail soient respectées occupent une position intermédiaire avec 46 % d'accord.

Les personnes qui exercent une fonction syndicale expriment davantage que l'ensemble leur accord avec la volonté d'assurer le respect des conditions de travail et celle de faire contrepoids à la direction et aux parents. Cela ne surprend guère étant donné la mission traditionnelle du syndicalisme.

Même s'il s'agit d'une représentation directement liée à leur travail, dans près de 75 % des cas, cette participation n'est pas incluse dans la charge de travail, soit directement, soit par un mécanisme de compensation.

60

Comme nous en avons déjà fait état, les situations où des « membres du personnel utilisent le temps des réunions du conseil pour discuter de relations de travail » ou « d'éléments liés à leur propre tâche » sont peu fréquentes. Les personnes qui craignaient que les CE deviennent des foires d'empoigne concernant les relations de travail peuvent donc se rassurer.

Bref, les réponses fournies confirment que les membres du personnel comprennent bien leurs responsabilités démocratiques de représentation, d'autant mieux qu'ils ont reçu une formation. Ils participent aux CE d'abord pour des raisons démocratiques : la volonté de représenter leurs collègues tout en concevant l'école comme une communauté à laquelle ils veulent contribuer, notamment en ce qui concerne la réussite des élèves et les relations avec les parents.

Convergences et polarisations des opinions sur les pouvoirs des CE et la décentralisation

La mise en place des conseils d'établissement, nous l'avons vu, a été le résultat d'importants compromis de la part des principales organisations concernées afin d'en

arriver à un modèle qui soit acceptable pour chacune. Cela explique sans doute, en partie du moins, les opinions positives exprimées par les membres votants des CE sur plusieurs thèmes abordés lors de notre enquête. Toutefois, le processus de décentralisation est loin d'être figé. Des pressions continuent de s'exercer dans un sens comme dans l'autre, sans parler des interventions ministérielles qui ont aussi une large influence sur les façons dont les CE sont amenés à remplir leurs mandats. Pour cette raison, il nous semblait particulièrement important de connaître le point de vue des membres des CE sur un ensemble de questions éducatives, particulièrement sur celles liées aux pouvoirs dévolus aux CE et au processus de décentralisation actuellement en cours.

À partir de la Loi sur l'instruction publique, une liste des pouvoirs attribués aux CE a été établie. Les éléments de cette liste ont été classés en trois sous-groupes : fonctions et pouvoirs généraux, services éducatifs, ressources matérielles et financières. Pour chaque élément, les pouvoirs actuels exercés par les CE ont été identifiés et on a demandé aux répondantes et répondants d'indiquer s'ils souhaitaient que les CE exercent plus de pouvoirs, les mêmes pouvoirs ou moins de pouvoirs.

À cette liste, ont été ajoutées certaines responsabilités qui ne sont pas du ressort des CE, notamment en ce qui a trait à la sélection et l'évaluation du personnel, cela afin d'évaluer plus précisément l'ampleur de la décentralisation souhaitée. Les trois tableaux qui suivent donnent les résultats pour chaque catégorie de pouvoirs.

Le tableau 3 (ci-après) montre les divergences qui s'expriment entre les diverses catégories de membres des CE concernant les fonctions et pouvoirs généraux.

61

Pour l'ensemble des fonctions et pouvoirs généraux énumérés, la grande majorité des membres du personnel (près de 80%) souhaite le maintien des pouvoirs actuels, sauf en ce qui concerne les critères de sélection de la direction de l'école. Dans ce dernier cas, les deux tiers souhaitent le maintien des pouvoirs actuels des CE, alors que près du quart souhaite que les CE détiennent davantage de pouvoirs. C'est le personnel enseignant et le personnel professionnel qui sont les plus favorables au maintien des pouvoirs actuels ou à leur diminution.

Du côté des parents, une majorité opte pour un renforcement des pouvoirs en ce qui concerne les critères de sélection du personnel et son évaluation. Cette tendance est particulièrement forte au secondaire où c'est l'avis de près de 60% des parents. Soulignons que la possibilité pour une école de choisir et d'évaluer le personnel est une des caractéristiques des projets les plus décentralisateurs et, qu'en vertu de la loi actuelle, les CE ne disposent d'aucun pouvoir sur ces questions.

Tableau 3 - Opinion (%) des membres votants des CE sur l'ampleur des pouvoirs généraux que devraient exercer les CE

Fonctions et pouvoirs généraux	Pouvoirs actuels	Personnel			Parents		
		plus de pouvoirs	les mêmes pouvoirs	moins de pouvoirs	plus de pouvoirs	les mêmes pouvoirs	moins de pouvoirs
Le projet éducatif	adopte, réalise et évalue	6	85	9	19	81	0
La politique d'encadrement des élèves	approuve	13	80	8	31	68	1
Les règles de conduite et les mesures de sécurité	approuve	13	81	6	29	70	1
L'information à la communauté de la qualité des services offerts par l'école	informe et rend compte	17	80	3	18	80	3
Modification ou révocation de l'acte d'établis.	est consulté	12	84	4	35	63	2
Critères de sélection de la direction de l'école	est consulté	22	66	12	51	48	1
Critères de sélection du personnel de l'école	aucun pouvoir	10	81	10	54	45	1
L'évaluation du personnel de l'école	aucun pouvoir	8	81	11	53	45	2

62

Environ le tiers des parents se dit favorable à un renforcement des pouvoirs des CE en ce qui concerne la politique d'encadrement (31%), les mesures de sécurité (29%) et la modification de l'acte d'établissement (35%). Dans ces trois cas, la majorité opte néanmoins pour le maintien des pouvoirs actuels. De façon générale, la tendance à vouloir renforcer les pouvoirs généraux des CE est plus forte au secondaire qu'elle ne l'est au primaire.

Le tableau 4 (ci-contre) fournit le même genre d'informations sur un ensemble d'éléments relatifs aux services éducatifs. Du côté du personnel, sauf sur les programmes d'études locaux, on trouve davantage de répondantes et répondants favorables à une diminution des pouvoirs qu'à leur accroissement, même si près des trois quarts préfèrent le statu quo. Cette tendance est particulièrement forte dans le cas du choix des manuels scolaires et du temps alloué aux différentes matières pour lesquels 23% et 32% respectivement des membres du personnel souhaitent une réduction des pouvoirs des CE.

Tableau 4 – Opinions (%) sur l’ampleur des pouvoirs à confier aux CE concernant les services éducatifs

Services éducatifs	Pouvoirs actuels	Personnel			Parents		
		plus de pouvoirs	les mêmes pouvoirs	moins de pouvoirs	plus de pouvoirs	les mêmes pouvoirs	moins de pouvoirs
Modalités d’application du régime pédagogique	approuve	8	80	12	29	69	2
Orientations générales pour l’enrichissement et l’adaptation des programmes	approuve	10	76	14	32	67	2
Temps alloué à chaque matière	approuve	11	66	23	35	62	3
Programmes d’études locaux	est informé	13	81	6	31	68	1
Choix des manuels scolaires et du matériel didactique	est consulté	7	61	32	30	66	4
Normes et modalités d’évaluation des apprentissages	est informé	8	79	14	37	62	2
Règles pour le classement des élèves et le passage d’un cycle à l’autre	est informé	9	77	14	30	68	2
Programmation des activités qui nécessitent un changement d’horaire ou un déplacement à l’extérieur	approuve	6	77	17	17	81	2
Mise en œuvre des programmes, des services complémentaires et particuliers (psychologie, francisation, etc.)	approuve	14	73	13	29	70	1
Critères d’inscription des élèves	est informé	8	86	7	26	72	1

L'opinion exprimée par une proportion importante d'enseignantes et d'enseignants concernant la réduction des pouvoirs du CE en ce qui a trait au temps alloué à chaque matière est à mettre en relation avec la crainte exprimée par une majorité d'entre eux à l'effet que la formation dispensée pourrait trop diverger d'une école à l'autre (voir plus loin, tableau 6).

Du côté des parents, on observe la tendance inverse. Environ les deux tiers se prononcent pour le maintien des pouvoirs actuels, mais près du tiers optent pour un renforcement des pouvoirs sur l'ensemble des éléments proposés, à l'exception de la programmation des activités éducatives exigeant un changement à l'horaire où cette proportion n'est que de 17%.

On peut voir se profiler ici une vision fort différente de l'autonomie collective du personnel sur un ensemble de questions et l'expression d'une certaine volonté des parents de s'immiscer dans le champ de compétences du personnel enseignant. Le graphique 1 illustre fort bien les divergences qui s'expriment, les barres résumant le point de vue respectif des parents et du personnel enseignant pointant dans des directions opposées.

En effet, c'est particulièrement le personnel enseignant qui souhaite une réduction des pouvoirs des CE sur les éléments tels que le choix des manuels scolaires et le temps alloué aux matières; au primaire, c'est le cas respectivement de 48% et de 33% des enseignantes et enseignants. Le personnel de soutien et celui des services de garde expriment un point de vue qui se situe à mi-chemin entre celui des enseignants et celui des parents.

64

L'opinion des parents est à mettre en relation avec leur volonté de détenir pour eux-mêmes plus de pouvoirs au CE. Par ailleurs, l'analyse statistique révèle une corrélation entre l'insatisfaction face aux décisions prises et le changement que l'on souhaite en termes de pouvoir du CE. Dans le cas des parents, plus on est insatisfaits, plus on souhaite que le CE accroisse ses pouvoirs alors que c'est le contraire dans le cas du personnel enseignant.

En ce qui concerne les ressources matérielles et financières, le tableau 5 (ci-contre) résume le point de vue des répondantes et répondants. On constate les mêmes tendances que précédemment.

Les parents sont, en général, deux fois plus nombreux que les membres du personnel à souhaiter un accroissement des pouvoirs des CE, sauf sur la sollicitation de dons et contributions où plus de 80% souhaitent le maintien des pouvoirs actuels. Il faut souligner qu'une proportion plus importante des membres du personnel souhaite un accroissement des pouvoirs plutôt qu'une diminution en ce qui a trait aux dons et contributions et aux besoins de l'école en biens et services, quoique cette proportion ne dépasse pas les 15%.

Graphique 1 - Opinions sur les pouvoirs éducatifs selon la catégorie représentée au CE

Échelle de -1 à +1, -1 signifiant « moins de pouvoirs », 0 « les mêmes pouvoirs » et +1 « plus de pouvoirs ».

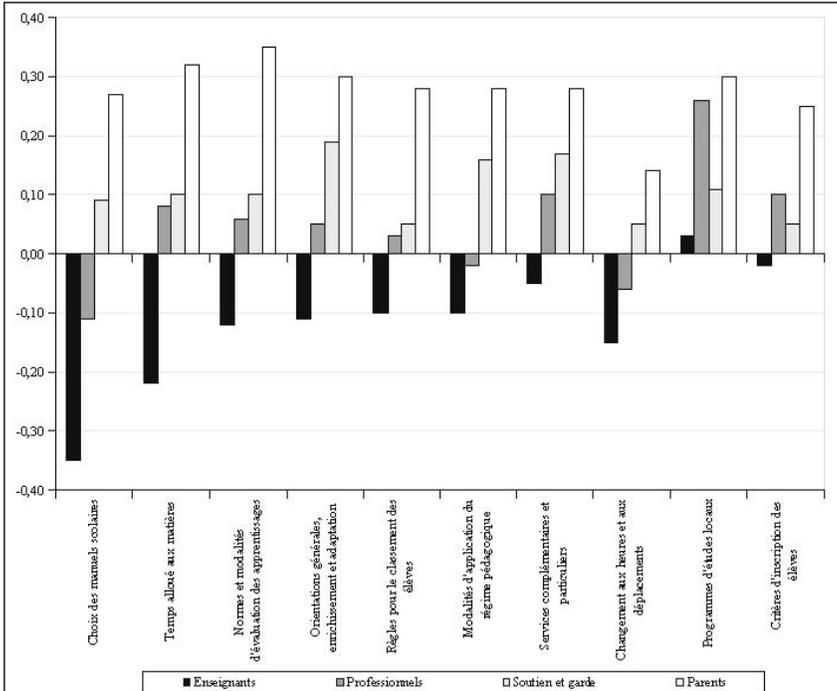


Tableau 5 - Opinions (%) sur les questions liées aux ressources matérielles et financières

Ressources matérielles et financières	Pouvoirs actuels	Personnel			Parents		
		plus de pouvoirs	les mêmes pouvoirs	moins de pouvoirs	plus de pouvoirs	les mêmes pouvoirs	moins de pouvoirs
Utilisation des locaux	approuve	8	81	12	21	77	2
Dons et contributions	peut solliciter et recevoir	12	83	5	15	82	3
Budget annuel de l'école	adopte	12	80	8	27	72	2
Besoins de l'école relatifs aux biens et services et aux locaux	est consulté	15	82	3	31	68	1

Bref, dans l'ensemble, on note un écart important entre le point de vue du personnel, particulièrement du personnel enseignant, et celui des parents en ce qui concerne les pouvoirs que devraient exercer les CE. Cette volonté des parents de renforcer les pouvoirs des CE est plus forte au secondaire. Elle annonce des enjeux majeurs pour l'avenir.

Par ailleurs, plusieurs études réalisées dans d'autres pays ont démontré que la décentralisation pouvait conduire à un accroissement des inégalités face à l'éducation, qu'il s'agisse de la distribution des ressources ou de l'enseignement offert. Nous avons donc voulu savoir à quel point les membres votants des CE étaient conscients de ces dangers. En fait, on observe un écart important entre le point de vue du personnel et celui des parents. On pourra toutefois constater la cohérence des réponses avec celles concernant l'ampleur des pouvoirs dévolus aux CE. Près des tiers des membres du personnel (plus de 40% pour le personnel enseignant du primaire) se disent tout à fait d'accord ou assez d'accord pour reconnaître que la loi actuelle accorde trop de pouvoirs aux CE alors que ce n'est l'opinion que de 5,4% des parents (tableau 6).

Tableau 6 - Opinions (%) concernant certaines conséquences de la décentralisation

Énoncés	Personnel				Parents			
	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez en désaccord	Tout à fait en désaccord
Certains pouvoirs conférés aux CE pourraient faire en sorte que la formation dispensée aux élèves diverge trop d'une école à l'autre.	24	38	31	7	7	29	49	14
La loi actuelle accorde trop de pouvoirs au conseil d'établissement.	9	23	51	17	1	4	45	49
La décentralisation en cours va accentuer les écarts entre les écoles.	32	44	19	5	14	37	39	10

On peut constater que les membres du personnel sont très sensibilisés aux possibles effets inégalitaires de la décentralisation. Près des deux tiers sont d'accord pour reconnaître que certains pouvoirs confiés aux CE pourraient faire en sorte que la formation diverge trop d'une école à l'autre. Plus de 75% sont d'avis que la décentralisation en cours va accentuer les écarts entre les écoles. Chez le personnel enseignant du primaire, ces proportions sont respectivement de 71% et de 83%. On retrouve ici une confirmation des réserves exprimées concernant les pouvoirs des CE sur le temps alloué aux différentes matières.

Les parents sont beaucoup moins nombreux à partager un tel point de vue : 37 % craignent une trop grande divergence dans la formation et 51 % l'accentuation des écarts entre les écoles. On peut quand même être surpris, étant donné les effets envisagés, de l'ampleur de l'appui donné par les parents à une plus grande décentralisation.

Évaluation des effets des CE sur la vie des écoles

Au chapitre de l'évaluation de ses effets, les personnes répondantes évaluent que l'implantation des conseils d'établissement a permis d'améliorer, au moins en partie, la vie de l'école et de ses élèves. Les résultats montrent également que l'ensemble des personnes répondantes se disent assez d'accord avec le fait que leur conseil permet d'atteindre les grands objectifs prévus lors de leur création.

Cependant ce bilan positif se nuance lorsque nous comparons les effets évalués aux termes de l'année d'activité aux effets anticipés par les répondant avant leur participation (voir tableau 7, ci-après). Ici, trois tendances générales peuvent être dégagées.

La première révèle que les membres du personnels enseignant s'avèrent à la fois plus sceptiques que les parents au chapitre des effets anticipés et davantage réservés que ces derniers dans leur estimation des effets perçus à ce jour.

La seconde souligne que, quelque soit leur groupe d'appartenance, les personnes répondantes attribuent moins d'effets au conseil qu'elles ne l'avaient d'abord anticipé (voir tableau 4). Il demeure cependant difficile de statuer sur ce constat. Par exemple, il se peut que des anticipations initiales trop grandes expliquent cet écart de perception davantage qu'un faible bilan des réalisations.

La troisième tendance montre que ce sont des aspects éloignés de la vie quotidienne de l'école et de ses élèves qui semblent le plus avoir été marqués par l'action des conseils (par exemple : l'ouverture de l'école à son milieu, la participation des parents à l'école). Par contre, les aspects collant au plus près de la dynamique éducative, ou encore à la gestion des comportements des élèves, auraient été peu influencés par l'action des CE (par exemple : le comportement des élèves, le fonctionnement ou le style de gestion de la direction).

**Tableau 7 - Comparaison (%) des effets anticipés et réalisés (8)
(enseignant(e)s et parents)**

Énoncés	Ens. Anticipat.	Parents Anticipat.	Ens. Réalis.	Parents Réalis.
Relations entre les parents et la direction	65	78	28	44
Relations entre les parents et les membres du personnel	64	76	30	43
Participation des parents à l'école	68	79	41	43
Réussite scolaire des élèves	42	67	16	31
Autonomie de l'école	52	69	24	35
Utilisation des ressources à la disposition de l'école	55	64	23	35
Ouverture de l'école à son milieu	71	72	42	43
Climat de l'école	45	67	26	32
Fonctionnement de l'administration de l'école	44	57	17	30
Participation de la communauté	63	57	32	34
Capacité de trouver des solutions innovatrices	66	81	41	57
Reconnaissance des compétences professionnelles	41	46	15	23
Soutien aux élèves en difficulté	34	59	14	36
Style de gestion de la direction	41	47	17	30
Comportement des élèves	25	38	7	23

68

CONCLUSIONS

Les différences de perceptions et d'opinions discutées dans les pages précédentes rappellent, à première vue, qu'il existera toujours une distinction entre l'opinion des acteurs de première ligne (enseignant(e)s) et les parents, ce qui nous semble relever de la normalité des choses. Mais elles traduisent également des divergences de vue sur l'exercice du pouvoir au sein de l'école et les intérêts particuliers de certains acteurs, par exemple le fait que les parents voudraient pouvoir exercer davantage de pouvoirs sur les services éducatifs offerts par l'école, champ d'intervention que les enseignants perçoivent comme reliés à leur autonomie professionnelle.

8 - Anticipations : % des répondants qui pensaient, avant d'y participer, que le conseil aurait une influence positive sur les aspects suivants de la vie de l'école de ses élèves. Réalisations : % des répondants qui évaluent, selon leur expérience de l'année, que la mise en place du conseil a amélioré les aspects suivants de la vie de l'école de ses élèves.

Ces tensions et oppositions étant révélées, il nous paraît illusoire de penser qu'il pourrait en aller autrement, ou encore que des solutions concrètes existent et permettent de totalement harmoniser les visées de chacun. Les conseils d'établissement, comme tous les espaces de participation politique, sont des lieux à intérêts multiples et à équilibre constamment renégocié. Or il semble qu'ils réussissent, à l'heure actuelle, à favoriser le développement de relations saines entre les acteurs du monde scolaire, à permettre l'implantation progressive d'une nouvelle gouverne scolaire et à garantir l'équilibre d'ensemble du système. Ce ne sont pas là de faibles acquis, et ce même si un certain recentrage sur la réalisation des objectifs du conseil (plein déploiement des pouvoirs des conseils; mise en place des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs d'efficacité visés) paraît par ailleurs s'imposer.

Cependant, il faut maintenir l'équilibre existant et éviter la balkanisation des intérêts. La primauté d'une mission commune – la démocratisation de la réussite – sur les intérêts catégoriels (parent de XYZ, représentation syndicale, enseignement d'une matière spécifique, etc.) requiert le maintien du statu quo eu égard à la portée actuelle du mandat des CE, de même qu'un contrôle suivi (pilottage) de l'implantation de la nouvelle formule de gouverne scolaire, conformément aux orientations fondatrices de la réforme en cours du système éducatif québécois.

C'est ici que se pose donc l'enjeu crucial de l'équilibre d'ensemble du système d'éducation. Le succès de l'entreprise d'une gouverne scolaire décentralisée dépend largement de la conformité, ou de la concordance, entre la politique adoptée à l'étape de l'élaboration et celle effectivement mise en œuvre, c'est-à-dire sa forme achevée. Une évaluation des résultats et effets des CE à la lumière des orientations de la réforme éducative à leur origine s'impose donc pour prévenir les glissements, décalages, dérives, ou, dit autrement, les diverses formes de problème de rationalité du système éducatif. Rappelons à cet égard que les orientations de la réforme éducative en cours, centrées sur le principe réaffirmé de l'égalité des chances et sur la définition d'une mission éducative poursuivant des finalités regroupées en trois axes (instruction, socialisation et qualification), ne font pas nécessairement l'objet d'un consensus; elles sont l'objet de tensions et d'oppositions entre les acteurs.

Aussi, pour se conformer à l'esprit de cette réforme, faisant l'objet – du moins à l'origine – d'un large consensus social, il conviendra de s'assurer que les décisions et actions locales ne s'éloignent pas des finalités fondamentales du système éducatif et recréent des inégalités entre établissements, régions et groupes sociaux, ce qui pose à nouveau la question du pilotage et de l'évaluation. À cette fin, il nous semble nécessaire de limiter la portée de la décentralisation (ne pas inclure curriculum, sélection et évaluation du personnel à des fins statutaires).

De plus, on devra s'assurer de l'adéquation des ressources nécessaires à l'actualisation pleine et entière du mandat aux CE et favoriser l'adaptation aux changements des divers acteurs fortement sollicités par cette transformation de la démocratie scolaire.

En outre, il est primordial de réfléchir aux moyens qui assureraient une meilleure représentation des jeunes enseignants et professionnels, motiveraient la participation des populations peu présentes au sein des CE (parents issus de milieux défavorisés, familles monoparentales, parents d'enfants éprouvant des difficultés scolaires, minorités culturelles et pères) et amélioreraient le fonctionnement des relais politiques entre les élus et les populations représentées.

Enfin, le maintien de l'équilibre d'ensemble d'un système éducatif dont les structures participatives et décisionnelles sont partiellement décentralisées dépend également de la qualité du pilotage de la réforme et de l'évaluation des résultats et effets. Or, il semble bien que, sur ces questions, la patience et la rigueur soient de mise en raison du stade embryonnaire auquel se trouve actuellement le développement d'une culture d'évaluation formative et bien incarnée dans son cadre politique de référence, mais aussi en raison du déficit de gouvernance que semble avoir engendré le nouveau partage décentralisé des pouvoirs et responsabilités au sein du système éducatif québécois.

BIBLIOGRAPHIE

70

BALL S. J., van ZANTEN A. (1998). – « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique », *Éducation et Société*, n° 1, 1998, pp. 47- 71.

BERTHELOT J., BROUILLETTE V. (en collaboration) (2002). – *Convictions démocratiques et menaces marchandes : analyse de l'opinion des membres votants des conseils d'établissement des écoles francophones*, Centrale des syndicats du Québec.

BÉRUBÉ L. (1999). – *Les conseils d'établissement, un premier coup d'œil. Document préliminaire à la construction d'un sondage concernant l'évaluation des conseils d'établissement*, Notes de Recherche, 44, Québec : CEQ.

BROADFOOT P. (2000). – « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur », *Revue française de pédagogie*, n° 130, pp. 43-55.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). – *Exposé de la situation*, Québec, MEQ.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). – *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, MEQ.

- DURU-BELLAT M., MEURET D. (2001). – «Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires», Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 135, pp. 173-221.
- MEQ (1997). – *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec
- NEAVE G. (1988). – «On the Cultivation of Quality, Efficiency and Entreprise: An overview of recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988», *European Journal of Education*, vol. 23, n° 1-2.
- OUELLET M. (1999). – *Les conseils d'établissement. Regard sur une première année de fonctionnement*, Québec, MEQ.
- ROY G., DENIGER M. A. (2001). – *Enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles du Québec*, rapport final, décembre, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (<http://www.ulaval.ca/cpires/html/pubgra.html>).
- TROTTIER C. (2000). – *Enjeux du nouveau partage des pouvoirs en éducation au Québec suite à l'implantation des conseils d'établissement aux niveaux primaire et secondaire*, communication présentée dans le cadre du colloque «Le point sur la réforme de l'éducation: enjeux et perspectives», Congrès de l'ACFAS, mai 2000.
- WHITTY G., POWER S., HALPIN D. (1997). – *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*, Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

DÉVELOPPER LE *PROFESSIONNALISME COLLECTIF* DES FUTURS ENSEIGNANTS PAR LES TIC

BILAN DE DEUX EXPÉRIENCES RÉALISÉES AU QUÉBEC (1)

THIERRY KARSENTI*

Résumé *Ce texte présente les résultats de deux projets auxquels ont respectivement participé 1 417 et 117 futurs enseignants du Québec (Canada). Nos résultats montrent qu'il est possible de favoriser le développement d'une culture de collaboration par les TIC. Néanmoins, les analyses effectuées indiquent également la nécessité de faire preuve de prudence dans l'utilisation des forums électroniques de discussion pour favoriser la collaboration. Cet outil permet certes des échanges très riches entre les futurs enseignants, mais ces collaborations s'apparentent plus à une collégialité contrainte qu'à une véritable culture de collaboration. Au contraire, l'usage du groupe électronique de discussion semble faciliter le développement d'une collaboration plus soutenue entre les enseignants.*

« Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant. »
Jean-Jacques Rousseau, *Le contrat social*, 1762.

73

INTRODUCTION

Au Québec, il y a près de quinze ans que le Gouvernement brigue la présence d'une culture de collaboration, voire d'un *professionnalisme collectif* pour les enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 1991), et ce, en vue de les responsabiliser dans la

* - Thierry Karsenti, université de Montréal.

1 - J'aimerais souligner la contribution inestimable de trois collègues dans la mise en place de ces deux expériences-pilotes : la professeure Colette Gervais, responsable de l'ensemble des stages à l'université de Montréal ; le professeur Michel Lepage, responsable des stages au secondaire à l'université de Montréal ; le professeur Toussaint Fortin, responsable des stages à l'université du Québec en Outaouais.

réussite éducative des élèves. Cette aspiration de l'État de voir collaborer les professionnels de l'éducation concerne tout autant les enseignants d'expérience que les futurs enseignants qui seront appelés à occuper une place importante au sein du corps professoral au cours des prochaines années. En effet, dans le document d'orientation de la formation des maîtres du ministère de l'Éducation du Québec (2002), texte qui prend appui, d'une part, sur les lignes directrices de la réforme actuellement en cours au primaire et au secondaire, et d'autre part, sur des études, des recherches et des expériences récentes en matière de formation des maîtres, on précise que l'enseignant doit « collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté éducative » (*op. cit.*, p. 3). On signale également que dans une perspective de développement de compétences, « les enseignantes et les enseignants sont appelés à travailler en collaboration avec les membres de l'équipe pédagogique ou avec leurs pairs qui enseignent d'autres disciplines aux mêmes élèves » (*idem*, p. 4). Pour Henri et Lundgren-Cayrol (2001, p. 42), la collaboration est une démarche active par laquelle l'individu travaille à la construction de ses connaissances. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe, et en retour, le groupe collabore à ceux des individus.

Au Québec, l'habileté à collaborer pour les futurs enseignants fait partie intégrante du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* retrouvé dans ce document d'orientation ministériel. Ce référentiel compte douze compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale, et la collaboration entre les enseignants y occupe une place centrale (2). Le ministère de l'Éducation (2002) fait aussi remarquer, à l'instar du postulat formulé par Gitlin (1999), que le succès de toute réforme requiert une grande collaboration entre les enseignants. On souhaite donc, au Québec, former des enseignants en mesure de collaborer (ministère de l'Éducation, 2002), tout comme on ambitionne de voir les enseignants d'expérience développer un *professionnalisme collectif* (Conseil supérieur de l'éducation, 1991), et ce, en vue d'améliorer la qualité de l'éducation.

74

Mais qu'en est-il dans les faits ? Les enseignants collaborent-ils vraiment ? La réponse à cette question n'est pas si simple, et la littérature scientifique semble montrer, non pas l'absence complète de collaboration comme certains l'affirment, mais plutôt divers degrés de collaboration, voire de *professionnalisme collectif* (Conseil supérieur de l'Éducation, 1991), allant de la simple communication entre les enseignants dans certaines écoles, jusqu'à un partenariat étroit dans le cas de classes où l'on observe de l'enseignement en tandem (3) (Levin et Rock, 2003 ; Rueda et Monzo, 2002). Néanmoins, même si la littérature scientifique révèle la présence de divers

2 - La collaboration se retrouve dans les compétences 9 et 10 du référentiel.

3 - *Team teaching*.

types de collaboration, il faut se rendre à l'évidence que les niveaux de *professionnalisme collectif* – lorsqu'ils sont présents, car ils sont aussi trop souvent inexistants – sont très faibles, et que les réels partenariats entre les enseignants sont relativement inaccoutumés dans le milieu scolaire (Sherman et Jaeger, 1995). Les raisons sont nombreuses pour expliquer le manque de collaboration entre les enseignants : surcharge de travail, horaires qui ne permettent pas de collaborer réellement, manque de leadership de la part de la direction, pratiques évaluatives qui freinent l'entraide, résistance face au changement (Savoie-Zajc, 2001), etc.

Cependant, tandis que l'on dénonce souvent le manque de collaboration entre les enseignants (Moran, 2001), une question doit être posée en amont : outre leur contexte de pratique professionnelle qui ne facilite pas toujours le *professionnalisme collectif*, les enseignants sont-ils *uniquement* réfractaires à la collaboration comme plusieurs études le laissent entendre ? (voir Savoie-Zajc, 2001). Ne sont-ils pas aussi mal formés, entraînés ou outillés pour exceller dans ce type d'activité dont plusieurs chercheurs vantent les mérites, tant pour l'amélioration de la qualité de l'éducation que pour le simple développement professionnel ? Autrement dit, forme-t-on dans nos facultés, dans nos écoles normales supérieures ou dans nos instituts universitaires de formation des maîtres des professionnels de l'enseignement en leur apprenant aussi à collaborer ? Pour Howey et Collinson (1995), la réponse ne fait pas de doute : la formation initiale des enseignants n'inculque que très rarement une culture de collaboration chez les futurs enseignants.

Dans la formation des maîtres au Québec, il semble donc que l'on exige une collaboration étroite entre les enseignants qui les mènerait vers un *professionnalisme collectif*, sans toutefois réellement les outiller à cette activité, un peu comme si cette compétence était innée ou comme si son développement pouvait se faire par osmose ou *modelage* des pratiques d'enseignants d'expérience ou de formateurs à l'université. C'est dans ce contexte que nous avons mis en place deux expériences-pilotes visant à favoriser le développement d'une culture de collaboration entre des futurs enseignants du Québec, et ce, dans le cadre de leur formation pratique (les stages en milieu scolaire).

Ce texte a pour but de présenter sommairement les résultats de ces deux projets auxquels ont respectivement participé 1417 (projet A) et 117 (projet B) futurs enseignants. Ces expériences-pilotes visaient notamment, par le biais des technologies de l'information et de la communication (TIC), à favoriser le développement d'une culture de collaboration entre les futurs enseignants eux-mêmes, mais aussi entre tous les acteurs impliqués dans la formation pratique, soit le stagiaire (futur enseignant), l'enseignant associé du milieu d'accueil et le superviseur universitaire. Dans le cadre de ces deux projets, les futurs enseignants ont été amenés à collaborer entre eux en partageant les difficultés rencontrées en milieu scolaire, en s'entraidant dans la

résolution de problèmes pédagogiques et en réfléchissant collectivement sur leur pratique et leur profession.

CONTEXTE DES EXPÉRIENCES DE COLLABORATION

Les stages ou la formation pratique des futurs enseignants au Québec

La formation pratique (les stages) occupe une place importante dans les programmes de formation initiale des enseignants au Québec : quelque cent vingt jours de stage dans les écoles répartis sur les quatre années de formation permettent aux futurs enseignants de développer progressivement des compétences professionnelles. Pour Nault et Nault (2001), le stage est l'occasion pour le futur enseignant de s'exercer dans le milieu scolaire. De plus, comme le souligne le ministère de l'Éducation du Québec :

« La conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles devrait être ancrée dans des lieux de pratique. Les stages dans le milieu scolaire sont des occasions privilégiées pour exercer les compétences en contexte réel et évaluer leur degré de progression et d'acquisition. Il est indispensable que les établissements d'enseignement continuent à fournir aux candidates et aux candidats à l'enseignement la possibilité de vivre des expériences de terrain. Les futurs maîtres peuvent alors avoir l'occasion de démontrer qu'ils ont les compétences requises pour exercer la profession. » (MEQ, 2001, p. 217)

76

En première année de formation universitaire, les futurs apprenants sont appelés à observer des enseignants d'expérience pendant une dizaine de jours. L'année suivante, c'est la prise en charge partielle de certains cours que l'on demande au stagiaire pendant les quatre semaines passées en milieu de pratique. En troisième année de formation universitaire, c'est quelque six à huit semaines qui seront passées à enseigner, avec une prise en charge partielle, mais toujours sous la supervision d'un enseignant d'expérience. Enfin, le futur enseignant doit réellement assurer pleinement la prise en charge des élèves d'un enseignant d'expérience en quatrième année de formation, et ce, pendant quelque douze semaines. De l'observation à l'internat, en passant par l'habilitation didactique et la prise en charge, la formation pratique engage les stagiaires à fréquenter plusieurs écoles tout au long de leur programme de formation initiale. Pour ce faire, les universités peuvent en général compter sur la collaboration d'un réseau d'écoles associées qui s'étend sur un large territoire, ce qui permet aux futurs enseignants de bénéficier d'expériences pratiques dans des milieux variés.

Avant de débiter nos deux expériences-pilotes, outre l'absence d'une culture de collaboration chez les futurs enseignants, nous étions aussi confrontés à un autre problème de taille pour la supervision des étudiants placés loin du milieu universitaire, ce qui est fréquent au Québec tellement le territoire est vaste (4). Ainsi, comme les stagiaires, qui en sont à leur dernier stage et qui satisfont à certaines exigences relatives à leur cheminement universitaire, sont autorisés à terminer leur formation pratique dans leur milieu de provenance, tout aussi éloigné qu'il puisse être, chaque session des étudiants est placée dans des écoles situées à plus de 200 km de l'université. Il est alors plus difficile d'offrir un suivi ininterrompu, voire un accompagnement régulier à ces stagiaires lors de leur formation pratique. Il est aussi très laborieux, pour ces futurs enseignants, de collaborer avec leurs pairs qui sont placés dans d'autres écoles tout aussi éloignées les unes des autres. De surcroît, plusieurs études, dont notamment celles de Barker (1986), de Zeichner (1992), de O'Neill (1996), de Venn, Moore et Gunter (2000) ont montré que les stagiaires se sentent souvent isolés pendant leur formation pratique (stage), et qu'ils ont peu ou pas d'occasions de collaborer avec leurs pairs, ne serait-ce que pour leur faire part des situations difficiles vécues en salle de classe. Ce sentiment d'isolement peut même, dans certains cas, contribuer à un échec lors du stage (Venn, Moore et Gunter, 2000).

Les TIC comme catalyseur d'une culture de collaboration pour les enseignants

L'engouement ministériel pour la collaboration fait parfois oublier qu'il existe différentes formes de collaboration et que certains types sont peut-être plus adaptés aux futurs enseignants que d'autres. C'est donc par le biais des technologies de l'information et de la communication (TIC) que nous avons entrepris deux expériences de collaboration dans le cadre de la formation pratique de futurs enseignants.

77

La mise en place de ces deux projets était fondée sur de nombreuses études qui ont montré que l'intégration et la mise à profit des diverses fonctionnalités des TIC permettraient d'élargir tout le domaine de la formation des enseignants, en facilitant notamment les collaborations (BECTA, 2005). De plus, de nombreuses études ont montré que les TIC ont changé les façons de collaborer et que le monde de l'éducation doit « s'adapter à cette nouvelle réalité » (Morris et Joiner, 2002, p. 53).

Plusieurs tenants des TIC en éducation réfèrent à une étude de Brown (1998) qui montre que ces outils éliminent les limites physiques de la salle de classe et ouvrent ainsi les possibilités d'accessibilité à l'apprentissage et à la collaboration. Les TIC

4 - La superficie du Québec fait six fois celle de la France.

permettraient donc de repenser et de délocaliser, dans le temps et dans l'espace, les échanges entre les personnes et ouvriraient ainsi de nouvelles avenues pour des activités de collaboration, voire de formation intellectuelle et scientifique plus nombreuses et diversifiées. Des études sur la collaboration soutenue par des moyens électroniques de communication ont également confirmé les avantages incontestables des TIC pour favoriser les échanges. Par exemple, Stacey (1998) a montré que la construction sociale de la connaissance était favorisée par l'utilisation des technologies. Quant à Yarverbaum et Ocker (1999), ils ont mis en évidence que les environnements d'apprentissage collaboratif soutenus par les TIC amenaient une plus grande satisfaction chez les étudiants tout en facilitant la résolution de problèmes. L'utilisation systématique des moyens de communication électroniques nous semblait donc être un moyen privilégié de favoriser le développement d'une culture de collaboration entre les futurs enseignants.

MÉTHODOLOGIE

Afin de documenter nos deux expériences-pilotes, nous avons procédé à une recension et à une analyse de contenu de tous les échanges électroniques réalisés par les futurs enseignants dans le cadre de ces deux projets. Nous voulions ainsi mieux comprendre les types d'interactions retrouvées dans les collaborations entre les futurs enseignants.

78

L'analyse des données s'est inspirée des démarches proposées par L'Écuyer (1990) et Huberman et Miles (1994). L'analyse de contenu a été effectuée suivant une grille d'analyse des interactions (tableau 1), dont une première version a été développée lors d'une étude précédente (voir Karsenti, Fortin et Larose, 2002). Cette grille est notamment fondée sur le modèle d'analyse des interactions proposé par Johnson et Johnson (1998). Leur modèle semble plus adapté au contexte des expériences-pilotes que nous avons réalisées, même si leurs travaux portaient surtout sur des collaborations en « face à face » dans un contexte d'apprentissage collaboratif. Les modèles de Berge (1995), Moore (1993) et Tuovinen (2000) nous ont également permis de finaliser la structure de cette grille d'analyse des interactions.

Dans le cas des deux expériences-pilotes où les futurs enseignants étaient amenés à collaborer et à échanger par l'entremise des TIC, des « règles de conduite » ou d'éthique, inhérentes à toute forme de discussion, ont été présentées aux participants. On a demandé de ne pas nommer d'enseignants ou d'élèves, pour des raisons évidentes de confidentialité et d'éthique. On a aussi invité les participants à utiliser un langage correct, tant sur le plan du fond (un langage exempt de termes qui pourraient porter préjudice, par exemple) que de la forme. En résumé, le mot d'ordre était d'agir en professionnels qu'ils sont ou seront après leur formation.

Définition sommaire	
<i>Expression d'un besoin d'aide</i>	Un stagiaire qui demande formellement de l'aide à ses pairs ou au superviseur afin de résoudre une situation problématique.
<i>Échange de ressources ou d'information</i>	Un stagiaire qui informe ses pairs à propos d'un événement, une activité ou un type d'intervention utilisé par son enseignant associé ou par son école. Il s'agit ici d'une information dans le sens propre du terme.
<i>Feedback</i>	Un stagiaire qui répond à un courriel d'un de ses pairs et lui donne son point de vue, sa façon de voir. Il s'agit ici d'une réponse à un message.
<i>Questionnement sur la prise de position</i>	Un stagiaire qui questionne la position prise par un autre stagiaire quant à une question pédagogique, didactique, de gestion de classe, etc.
<i>Partage d'expériences personnelles</i>	Un stagiaire qui partage avec ses pairs une expérience vécue personnellement dans le cadre de son stage.
<i>Conseils pédagogiques</i>	Un stagiaire qui prodigue un conseil d'ordre pédagogique à ses pairs, qui émet une morale à retenir suite à une situation pédagogique vécue ou observée; qui propose une façon de faire sur le plan pédagogique permettant d'éviter un problème; qui propose une stratégie, une approche ou un type particulier d'intervention pédagogique. Il peut également s'agir d'un stagiaire qui émet une opinion sur un sujet.
<i>Encouragements et « solidarité »</i>	Un stagiaire qui encourage, motive ses pairs, invite à « ne pas lâcher », à ne pas se décourager, à persévérer, etc. dans son message sans pour autant que son message soit une réponse à une autre personne. Il s'agit d'un message général d'encouragements ou de solidarité (type d'interaction souvent retrouvée au début ou à la fin du message).
<i>Demande de feedback</i>	Un stagiaire qui demande à ses pairs de répondre à son message afin d'obtenir leur opinion ou de savoir s'ils ont vécu cette situation ou s'ils ont la même opinion. Ici il ne s'agit pas d'un besoin d'aide mais bien d'un désir « d'échanger » avec ses pairs sur un sujet.
<i>Autre</i>	Tout autre type de message ne pouvant être catégorisé dans les catégories précédentes.

Tableau 1 : Catégories d'analyse de contenu des échanges électroniques réalisés lors des deux expériences-pilotes.

RÉSULTATS

Première expérience-pilote : le forum électronique de discussion pour favoriser la collaboration chez les futurs enseignants lors des stages

La première expérience mise en place dans le cadre de la formation pratique (stages) des futurs enseignants était fondée sur l'utilisation du *forum électronique de discussion* pour inciter les futurs enseignants à collaborer. Le forum électronique de discussion est un mode de communication télématique (à distance), asynchrone (à des moments ou temps différents), qui permet l'affichage de messages sur un espace réservé du réseau Internet. En résumé, l'étudiant entre sur un site Internet, y inscrit son *identifiant* et *mot de passe*, et affiche un message en lui donnant un sujet (thème) précis. Il peut alors revenir sur le site, quand il le souhaite, afin de vérifier si une personne a répondu ou non au message qu'il avait affiché. La littérature scientifique nous apprend en général que le forum s'avère très utile pour la collaboration (BECTA, 2003). C'est un lieu de discussion où le participant peut afficher ou aller consulter un message sans contraintes spatiales ou temporelles, à condition qu'il connaisse l'adresse du site Web du forum, son *identifiant* et son *mot de passe*. Ce moyen de communication électronique renseigne aussi sur le nombre de personnes ayant répondu à un message affiché, notamment avec l'arborescence illustrant la structure des discussions thématiques.

80

Conscients des écueils intrinsèques à la collaboration dans la pratique professionnelle des enseignants, nous avons opté pour ce type de technologie qui ne nécessitait que très peu de temps et qui pouvait être utilisé de façon asynchrone, de n'importe quel ordinateur branché à Internet. Le forum électronique de discussion semblait dès lors fort prometteur pour faciliter la collaboration entre les futurs enseignants ; il paraissait à la fois convivial et ergonomique, et nous spéculions que son utilisation était déjà ancrée dans les habitudes de vie des futurs enseignants.

Notre analyse des échanges électroniques, présentée au tableau 2, met en évidence que tous les stagiaires ayant participé à cette expérience ont envoyé au moins un message ayant trait au *partage d'expériences personnelles*. Ce type d'interaction se retrouve d'ailleurs dans 72,7% des messages affichés sur le forum électronique de discussion (5). Ce résultat n'est peut-être pas si étonnant puisque l'un des buts du forum électronique de discussion était de favoriser la collaboration entre les futurs enseignants, mais aussi de leur permettre de partager des expériences vécues lors du stage.

5 - Les messages affichés sur le forum électronique de discussion pouvaient, à la fois, être classés dans plusieurs catégories. Certains messages étaient particulièrement longs et contenaient, par exemple, des encouragements, des conseils pédagogiques, l'expression d'un besoin d'aide, etc.

Puis, on retrouve à égalité le *feedback* (présent dans 36,4% des messages affichés) et les *conseils pédagogiques* (également retrouvés dans 36,4% des messages affichés). Les conseils pédagogiques prodigués ont surtout trait à la gestion de classe. Des « trucs », des recettes, ou tout simplement des récits de cas exemplaires ou effroyables, fondés sur des expériences vécues, observées ou « entendues » comportent l'essentiel de cette catégorie de messages. En outre, à la lecture de ces conseils, nous constatons non seulement que les stagiaires ont fait une intégration et une réflexion sur leur vécu, mais nous y voyons aussi leur désir de partager leur expérience avec leurs pairs et de leur livrer le fruit de leur apprentissage afin que ceux qui le veulent bien puissent tirer profit de ces précieux conseils.

On observe ensuite les *messages d'encouragement et de solidarité* présents dans 17,4% des interactions, les *échanges de ressources et d'informations* (retrouvés dans 9,8% des messages affichés), l'*expression d'opinions* (retrouvée dans 9,1 % des messages affichés) et finalement l'*expression d'un besoin d'aide* (retrouvée dans 5,3% des messages affichés).

Il est étonnant, contrairement à ce qui est présenté dans la littérature scientifique (voir, Johnson et Johnson, 1998), de constater l'absence de questionnement sur la prise de position des pairs. Un tel questionnement avait pourtant été encouragé auprès des stagiaires, mais il est possible que le contexte de la formation pratique ne se prête pas bien à cette forme d'interaction. Ainsi, aucun stagiaire ne semble questionner la prise de position d'un collègue sur le forum électronique. Tous s'avèrent soit d'accord avec leurs collègues, soit ils tentent d'apporter de légères nuances à la position mise de l'avant, en prenant soin de ne jamais la rejeter. Les stagiaires ont ainsi l'air de se comprendre, de vivre des situations semblables, et d'être d'accord avec les propos des autres.

Type d'interaction	Taux de présence dans les messages affichés sur le forum électronique (%)
Partage d'expériences personnelles	72,7
Feedback	36,4
Conseils pédagogiques	36,4
Encouragements et « solidarité »	17,4
Échange de ressources ou d'information	9,8
Demande de feedback	6,1
Expression d'un besoin d'aide	5,3
Autre	5,3
Questionnement sur la prise de position	0,0

Tableau 2 : Répartition des messages affichés sur le forum électronique de discussion

Une analyse détaillée des messages nous permet de constater que malgré la distance géographique qui sépare les stagiaires, près de la moitié ont souligné – après le stage, lors d'un séminaire « non virtuel » – qu'un tel outil leur a permis d'accroître leur solidarité dans le groupe. Cette solidarité se reflète d'ailleurs dans presque le cinquième des messages. Ainsi, 17,4% des messages affichés sur le forum électronique de discussion contiennent aussi des encouragements qui visent à renforcer cette solidarité. Ces résultats indiquent possiblement qu'il existe une collaboration importante entre les stagiaires, et que le forum électronique semble être, au début du stage du moins, un des lieux privilégiés de l'expression de *professionnalisme collectif*.

Le forum électronique de discussion a permis ici cette collaboration qui consiste en un échange d'expérience pratique vécue en contexte scolaire. Les stagiaires ont donc accès, alors même qu'ils sont en stage dans des écoles différentes situées parfois à quelques centaines de kilomètres les unes des autres, au récit des expériences vécues par leurs pairs.

Soulignons enfin que plusieurs stagiaires ayant participé à cette expérience-pilote (43%) n'ont reçu aucune réponse aux questions ou réflexions affichées sur le forum électronique de discussion. En effet, ces étudiants ont déploré le fait de poser une question... et de ne pas avoir de réponse en retour. Le système mis en place pour favoriser la collaboration entre les futurs enseignants nécessitait de leur part la rédaction d'au moins deux réflexions sur le forum, de même que la réponse à un minimum de quatre messages affichés par leurs pairs. Plusieurs stagiaires ont préféré répondre à des réflexions qui les intéressaient plus qu'à d'autres, ce qui a engendré ce nombre impressionnant de questions ou réflexions laissées sans réponse.

Nous semblons, en partie, malgré des résultats très positifs sur le plan de la collaboration entre plusieurs stagiaires, avoir fait fausse route en postulant que l'utilisation d'un forum électronique de discussion faisait partie de leurs habitudes de vie des futurs enseignants. Entrer sur un site Web, y inscrire un *identifiant* et un *mot de passe* sont certes des procédures relativement simples que tous les futurs enseignants maîtrisent parfaitement, mais le fait d'entrer dans le forum ne fait tout simplement pas partie de leur quotidien. En outre, plusieurs stagiaires nous ont indiqué qu'ils allaient sur le site du forum électronique dans l'unique but de satisfaire aux exigences de réussite de leur stage (i.e. écrire deux réflexions et répondre à quatre messages affichés par leurs pairs). Néanmoins, tous ont souligné que ces exigences les ont incitées à lire de nombreux messages affichés, sinon tous, et ce, même s'ils n'ont répondu qu'à certains.

Deuxième expérience-pilote : le groupe électronique de discussion pour favoriser la collaboration chez les futurs enseignants lors des stages

Conscients à la fois des avantages et des limites de notre première expérience-pilote, nous avons cherché à mettre en place un second projet où les futurs enseignants seraient encore amenés à collaborer et à échanger par les TIC lors des stages, mais où il n'y aurait plus de questions laissées sans réponse. En effet, il nous a paru nécessaire d'explorer des formules plus souples que le forum électronique de discussion, un outil qui ne semblait finalement pas faire partie des habitudes quotidiennes des futurs enseignants chez qui nous cherchions à développer une culture de collaboration.

Nous avons donc mis en place une nouvelle expérience-pilote visant à favoriser la collaboration entre les futurs enseignants par le biais des TIC. Notre choix s'est arrêté sur l'utilisation *groupe électronique de discussion* pour favoriser le développement d'une culture de collaboration entre les futurs enseignants. Le groupe électronique de discussion est également un mode de communication télématique (à distance), asynchrone (en temps différé), qui a la particularité d'être basé sur le courrier électronique de l'étudiant. Il fonctionne par la création et le maintien d'une liste d'abonnés. En général, seul l'administrateur du groupe peut ajouter ou enlever des personnes d'un groupe de discussion. Ainsi, dans le cas de notre deuxième expérience-pilote, un stagiaire pouvait communiquer par courrier électronique avec tous les membres de son groupe en envoyant un message à une seule adresse électronique. Par exemple, un stagiaire qui écrit au groupe électronique mis en place dans le cadre de notre expérience-pilote devait, à partir de sa boîte personnelle de messagerie électronique, écrire à une adresse spécifique (par exemple, stage4@umontreal.ca). Une fois le message envoyé, il était aussitôt reçu par tous les étudiants membres de ce groupe, directement dans leur boîte personnelle de courriel.

Le groupe électronique de discussion a le grand avantage de tirer profit des habitudes de vie des futurs enseignants pour favoriser le développement d'une culture de collaboration entre eux. En effet, tous les stagiaires ayant participé à cette deuxième expérience-pilote consultaient régulièrement leur boîte personnelle de courrier électronique (6). Pour collaborer, il ne leur était donc plus nécessaire d'aller sur un site Web particulier, d'entrer un *identifiant* et un *mot de passe*. Les réflexions, questions et autres messages de leurs pairs arrivaient directement dans leur messagerie personnelle. Par conséquent, cela permet à chaque stagiaire d'avoir accès aux questions, informations et commentaires soumis par ses collègues, sans avoir à consulter un autre site comme c'est le cas pour le forum électronique de discussion.

6 - Dans certains cas, plusieurs fois par jour.

Pour cette deuxième expérience-pilote, nous présenterons deux types de résultats : des résultats de nature quantitative (le nombre de courriels échangés par l'entremise du groupe électronique de discussion et des résultats de nature qualitative (nature des messages envoyés et reçus : analyse de contenu des échanges réalisés via le groupe de discussion).

Le tableau 3 brosse un portrait global du nombre de messages reçus par l'entremise du groupe électronique de discussion pour chacun des groupes assignés à chacun des superviseurs (groupes A à K) ayant participé au projet. Précisons ici que onze groupes de discussion ont été créés (un pour chacun des superviseurs). Concrètement les étudiants du superviseur A devaient écrire, par exemple, à l'adresse *groupeA@umontreal.ca* pour que tous leurs pairs reçoivent le message envoyé. Cela permettait, d'une part, de limiter le nombre de messages reçus, et d'autre part, de faciliter l'encadrement des stagiaires par l'entremise d'une communication accrue avec eux.

Le tableau 3 met d'abord en évidence qu'il y a eu une communication importante entre les stagiaires et le superviseur, ou entre les stagiaires eux-mêmes. Comme nous l'avons souligné précédemment, un des avantages du groupe électronique de discussion est que les personnes qui en sont membres reçoivent, toutes, le message envoyé au groupe, dans leur boîte de courriel personnel. Quant au forum électronique de discussion, il n'a pas cet effet puisque le futur enseignant doit aller sur le site du forum, y inscrire son *identifiant* et son *mot de passe*, puis cliquer sur un message pour enfin y répondre. C'est d'ailleurs pourquoi moins de messages sont lus sur le forum électronique de discussion.

Groupe	Nombre de messages reçus
A	836
B	640
C	552
D	279
E	352
F	459
G	506
H	444
I	600
J	374
K	390
Grand Total	5 432

Tableau 3 : Répartition des messages envoyés par l'entremise du groupe électronique de discussion

Le tableau 4 présente la « nature » des messages reçus par l'entremise du groupe de discussion. Les résultats de cette analyse de contenu permettent de mieux comprendre les types d'échanges qui se sont déroulés sur le groupe électronique de discussion (7). On remarque notamment que les messages contiennent le plus souvent le *partage d'expériences personnelles* (49,0%) ou encore un *feedback* (46,0%). Il y a également plusieurs messages qui contiennent des *éléments d'encouragements et de solidarité* (16,8%) ou certaines demandes de *feedback* (16,8%). L'*expression claire d'un besoin d'aide* revient dans près de 10% des messages. Enfin, on retrouve des messages moins présents tels des *conseils pédagogiques* (2,6%) ou encore l'*échange de ressources ou d'information* (1,1%), ce qui peut paraître surprenant dans le contexte de la formation pratique où l'on suppose que les stagiaires s'entraident. Néanmoins, il semble important de noter que seuls les messages envoyés par le groupe électronique de discussion ont été analysés. Les stagiaires ont possiblement échangé des ressources ou des informations directement par courriel, sans passer par le groupe de discussion.

Type d'interaction	Taux de présence dans les messages affichés sur le groupe électronique de discussion (%)
Partage d'expériences personnelles	49,0
Feedback	46,0
Encouragements et « solidarité »	16,8
Demande de feedback	16,8
Expression d'un besoin d'aide	9,8
Autre	5,2
Conseils pédagogiques	2,6
Échange de ressources ou d'information	1,1
Questionnement sur la prise de position	0,6

Tableau 4 : Répartition des messages affichés sur le groupe électronique de discussion

En ce qui a trait à la satisfaction des superviseurs et des stagiaires, les commentaires rapportés lors des rencontres formelles permettent de constater que cette expérience-pilote a suscité un grand enthousiasme.

La rencontre-bilan qui a réuni les superviseurs, au terme du stage, a d'ailleurs permis de faire un retour sur l'expérience vécue. En général, l'expression d'une satisfaction

7 - Les messages envoyés par le groupe électronique de discussion pouvaient, à la fois, être classés dans plusieurs catégories. Certains messages étaient particulièrement longs et contenaient, par exemple, des encouragements, des conseils pédagogiques, l'expression d'un besoin d'aide, etc. Le tout, de façon simultanée.

générale a été rapportée. Le contact immédiat entre les stagiaires d'un même groupe et leur superviseur a certes été le point le plus positif. En plus de rompre l'isolement ressenti par certains qui se retrouvent seuls dans une école, la possibilité d'échanger sur le quotidien du stage, au jour le jour, permet souvent de dédramatiser des situations ; superviseur et collègues stagiaires peuvent, en effet, discuter des événements, émettre des commentaires, suggérer des pistes de réflexion, des éléments de solutions, comparer à des événements issus de leur propre expérience.

Un autre lieu de convergence apparu, dans les commentaires des superviseurs, est la collaboration permanente qui s'établit entre les stagiaires et leur superviseur, permettant à celui-ci d'adapter le contenu et même la forme des séminaires, en fonction des réflexions ou réactions soumises par les stagiaires lors des échanges par voie électronique.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES FUTURES

Nos deux expériences-pilotes montrent globalement qu'il est possible de favoriser le développement d'une culture de collaboration par les TIC. Néanmoins, nos résultats indiquent également la nécessité de faire preuve de prudence dans l'utilisation des forums électroniques de discussion pour favoriser la collaboration entre les enseignants. Quoique les résultats de notre première expérience-pilote montrent que les échangeurs peuvent être très riches et constructifs, il n'en demeure pas moins que ce type de collaboration semble externe à la nature et aux habitudes de vie des nouveaux enseignants. Ainsi, la seule façon d'inciter les enseignants à collaborer par ce moyen de communication électronique était d'en faire une activité obligatoire dans le cadre de leur stage. Moins de 3% des enseignants ont produit plus de messages que ce qui leur était imposé. Cette première expérience fait certes état d'échanges très attachants entre les futurs enseignants, mais ces collaborations s'apparentent plus à ce que Hargreaves (1994) identifie comme la *collégialité contrainte* (8), et non comme une véritable culture de collaboration.

Au contraire, l'usage du groupe électronique de discussion, au lieu du forum, semble faciliter le développement d'une certaine forme de collaboration entre les enseignants. Cette collaboration – même si elle est parfois limitée au partage d'expériences vécues lors des stages ou à des demandes d'aide – a l'avantage d'être réalisée sans aucune coercition : les futurs enseignants ont tous largement dépassé le nombre d'échanges (collaborations) prescrits, et ce, possiblement à cause de la simplicité de l'outil utilisé. Car il faut dire qu'au Québec, en 2005, la lecture des courriels est devenue une activité quotidienne chez tous les futurs enseignants ; cette

8 - *Contrived collegiality.*

tâche ne pose donc aucun obstacle ou ne nécessite d'effort supplémentaire de la part des stagiaires.

Plus facile donc à mettre en place sur le plan technologique, en particulier à cause de sa facilité d'utilisation et des problèmes techniques limités, le groupe électronique de discussion a surtout l'avantage de pouvoir rejoindre tous les stagiaires, « par un seul clic », sur leur boîte personnelle de courriel. En outre, les problèmes techniques sont également minimes puisque la seule habilité qu'il est nécessaire de posséder – tant pour l'équipe de supervision que pour les stagiaires – a trait à la transmission de messages par courrier électronique à une adresse donnée. Il ne s'agit donc pas d'un dispositif de formation, mais plutôt d'un élément d'un ensemble de ressources que l'on peut mettre à la disposition des apprenants.

Passer par ce moyen de communication pour inciter les futurs enseignants à collaborer permet donc de profiter d'un engouement déjà présent, voire de conditions gagnantes pour une éventuelle collaboration plus soutenue. Il faut donc chercher à canaliser cet engouement – presque naturel chez tous les futurs enseignants – pour les technologies de l'information et de la communication afin, dans un premier temps, d'initier les futurs enseignants à la collaboration puis, dans un second temps, de chercher à les amener vers divers types de collaborations, plus riches, plus profondes, qui se rapprochent plus du professionnalisme collectif brigué par le Conseil supérieur de l'éducation depuis près de quinze ans.

C'est pourquoi, comme en témoigne la quantité impressionnante d'échanges qui se sont produits dans le cadre de la deuxième expérience-pilote, les futurs enseignants ont semblé *faire leur* cet outil technologique qu'ils ont abondamment utilisé pour collaborer avec leurs pairs durant leur stage. En effet, quand on constate qu'un des onze groupes compte quelque 836 échanges par le biais du groupe électronique de discussion, il ne fait nul doute qu'il n'est plus question d'une *collégialité contrainte*, mais plutôt d'une *culture collaborative* (9) (Hargreaves, 1994) qui commence peut-être à s'installer.

Plusieurs chercheurs affirment que la culture de collaboration est garante du développement professionnel des enseignants, mais aussi du succès de l'implantation de toute réforme scolaire (Kluth et Straut, 2003 ; Lieberman et Miller, 2001 ; Moran, 2001 ; Johnston *et al*, 2000 ; Gitlin, 1999). Alors que le Québec peine à implanter la réforme à l'école secondaire, les TIC pourraient servir de catalyser à une collaboration accrue entre les enseignants, facilitant ainsi cette transformation du travail enseignant envisagée par le ministère de l'Éducation du Québec.

9 - *Collaborative culture*.

Enfin, devant le potentiel immense que représente cette approche, quelques avenues restent encore à explorer. Ainsi, par exemple, il pourrait être intéressant d'intégrer les enseignants associés (ceux qui accueillent les futurs enseignants dans le milieu scolaire) dans le groupe électronique de discussion. L'avantage évident de cette formule serait de permettre la participation directe des « formateurs de terrain », selon l'expression de Perrenoud (1994), à la mise en place d'un professionnalisme collectif.

BIBLIOGRAPHIE

BARKER B. (1986). – *Efforts to Improve the Preparation of Teachers for Rural Schools*, ERIC Publications (ED265993).

BECTA (2003). – *Educational research into ICT and whole school improvement - A selection of abstracts and further sources*, London : British Educational Communications and Technology Agency.

BECTA (2005). – *The Becta Review 2005 : Evidence on the progress of ICT in education*, London : British Educational Communications and Technology Agency.

BERGE Z. L. (1995). – «Facilitating computer Conferencing: Recommendations From the Field», *Educational Technology*, 35 (1), pp. 22-30.

BROWN B. L. (1998). – *Distance Education and Web-Based Trainin*. ERIC Digest Information Series n° 379, ERIC ED430120.

Conseil supérieur de l'éducation (1991). – *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Québec: Presses du Gouvernement du Québec.

GITLIN A. (1999). – «Collaboration and progressive school reform», *Educational Policy*, 13 (5), pp. 630-659.

HARGREAVES A. (1994). – *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, New York: Teachers College Press.

HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K. (2001). – *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy (Québec, Canada): Presses de l'Université du Québec.

HOWEY K. R., COLLINSON V. (1995). – «Cornerstones of a Collaborative Culture: Professional Development and Preservice Teacher Preparation», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9 (1), pp. 21-31.

HUBERMAN A.M., MILES M.B. (1991). – *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles: De Boeck.

HUBERMAN A.M., MILES M.B. (1994). – *Data Management and Analysis Methods*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. (1998). – *Cooperative Learning and Social Interdependence Theory*. (document disponible en ligne): <http://www.clrc.com/pages/SIT.html> (24 mars 2005).

- JOHNSTON M., BROSINAN P., CRAMER D., DOVE T. (2000). – *Collaborative Reform and Other Improbable Dreams: The Challenges of Professional Development Schools*, New York: State University of New York.
- KARSENTI T., FORTIN T., LAROSE F. (2002). – « Les TIC et le défi de la formation pratique dans le cadre de la Réforme de l'éducation », in F. Larose, T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue: Bilan et perspectives*, Sherbrooke/Paris: Éditions du CRP/L'Harmattan (sous presse).
- KLUTH P., STRAUT D. (2003). – « Do as we say and as we do: teaching and modelling collaborative practice in the university classroom », *Journal of Teacher Education*, 54 (3), pp. 228-243.
- L'ÉCUYER R. (1990). – *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*, Sillery, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- LEVIN B., ROCK T. C. (2003). – « The Effects of Collaborative Action Research on Preservice and Experienced Teacher Partners in Professional Development Schools », *Journal of Teacher Education*, 54 (2), pp. 135-149.
- LIEBERMAN A., MILLER L. (eds.) (2001). – *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, New York: Teachers College Press.
- LIEBERMAN A., MILLER L. (1999). – *Teachers – Transforming their world and their work*, New York: Teachers College Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). – *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). – *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Montréal: Ministère de l'Éducation du Québec.
- MOORE M.G. (1993). – « Three types of interactions », in K. Harry, M. Johns (eds.), *Distance education: New perspectives*, Londres: Routledge, pp. 19-24.
- MORRIS E., JOINER R. (2002). – « Context, collaboration, computers and learning », *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, pp. 52-54.
- NAULT T., NAULT G. (2001). – « Quand les stages attrapent les TIC », in T. Karsenti, F. Larose, *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- O'NEILL A. (1996). – « Increasing reflective instructional decision-making by clinically supervising teachers using telecommunications », *Proceedings of the Annual National Educational Computing Conference* (Mineapolis, Minesota, 11-13 juin).
- RUEDA R., MONZO L.D. (2002). – « Apprenticeship for Teaching: Professional Development Issues Surrounding the Collaborative Relationship between Teachers and Paraeducators », *Teaching and Teacher Education*, 18 (5), pp. 503-521.
- SAVOIE-ZAJC L. (2001). – « L'école renouvelée, produit de la réforme scolaire et les transformations des pratiques enseignantes », in T. Karsenti, F. Larose, *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*, Presses de l'université du Québec.
- SHERMAN H.J., JAEGER T. (1995). – « Professional Development: Teachers' Communication and Collaboration—Keys to Student Achievement. Mathematics », *Teaching in the Middle School*, 1 (6), pp. 454-458.

- STACEY E. (1998). – *Study of the enhancement of learning through group interaction by computer mediated communication*, thèse de doctorat, Monash University, Melbourne, Australie.
- TUOVINEN J.E. (2000). – «Multimedia distance education interactions», *Educational Media International*, 37 (1), pp. 16-24.
- VENN M. L., MOORE R. L., GUNTER P. L. (2001). – «Using Audio/Video Conferencing To Observe Field-Based Practices of Rural Teachers», *Rural Educator*, 22 (2), pp. 24-27.
- YAYERBAUM G. J., OCKER R. J. (1998). – *Problem Solving in the Virtual Classroom: A Study of Student Perceptions Related to Collaborative Learning Techniques*, ERIC publications (ED427750).
- ZEICHNER K. (1992). – «Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership», *Journal of Teacher Education*; 43 (4), pp. 296-307.

COOPÉRATION ENTRE ENSEIGNANTS LA FORMATION INITIALE DOIT-ELLE DEVANCER LES PRATIQUES ?

MONICA GATHER THURLER, Philippe PERRENOUD*

Résumé *La coopération entre professionnels est plus présente dans les discours que dans les pratiques. En formation initiale, faut-il coller à l'état de la profession, anticiper ses évolutions prévisibles, voire tenter de les orienter ? Les pratiques de référence, en formation professionnelle, sont diverses, évolutives et sujettes à controverse. Si la coopération devient malgré tout un enjeu de formation, d'autres questions se posent : quelle identité, quel rapport aux autres et à l'organisation, quelles compétences, quelles connaissances développer, au-delà de l'incantation ou la contrainte qui, l'une et l'autre, ne produiraient que des effets insatisfaisants ?*

La coopération entre professionnels interroge la conception de la transposition didactique dans la formation des enseignants. Les pratiques évoluent, l'individualisme décroît, mais souvent sur la base de choix militants ou de circonstances particulières, par exemple le travail dans les zones et réseaux d'éducation prioritaire. Les IUFM ou leur équivalent dans d'autres pays peuvent privilégier les pratiques émergentes, au risque de projeter des débutants dans des établissements scolaires qui proscrivent la coopération. Les institutions de formation initiale peuvent faire le choix inverse, laisser l'apprentissage de la coopération à l'initiative des individus ou à la formation continue, au risque de projeter dans d'autres établissements, où une forte coopération est de mise, des enseignants peu désireux et peu capables d'échanger sur leurs pratiques et de travailler en équipe ou en réseau.

Ce choix, politique, devrait se fonder sur l'état des pratiques. Mais aucune enquête ne peut faire l'économie d'une conceptualisation tant de la coopération que des évolutions culturelles et structurelles du métier d'enseignant et du système éducatif. Si la coopération n'est pas inscrite – conceptuellement et structurellement – dans l'organisation du travail (cycles, démarches pluridisciplinaires, échanges de compétences,

91

* - Monica Gather Thurler, Philippe Perrenoud, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, laboratoire innovation, formation, éducation (LIFE), université de Genève (<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE/>).

Monica.Gather-Thurler@pse.unige.ch ; Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch

division du travail et autres formes instituées d'action collective), elle restera un mode de relation relevant du libre-arbitre des professeurs et du climat de l'établissement.

À travers cet exemple se pose toute la question de la juste distance entre la reproduction des pratiques traditionnelles et la fuite dans l'utopie. On peut, lorsqu'on construit un plan de formation, se référer à une image aussi idéale qu'abstraite du métier d'enseignant. Aux questions « *Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ? Et comment le métier se présentera-t-il demain ?* », on donne des réponses à la fois simples, consensuelles et positives. Le gain symbolique ne fait aucun doute, mais à quel prix ? On forme des enseignants pour un métier qui n'existe plus, n'a jamais existé ou, au mieux, représente une faible partie de la réalité. Et l'on continue à travailler, dans l'enseignement :

« [...] au sein de structures d'hier avec des méthodes d'aujourd'hui pour résoudre des problèmes de demain, essentiellement avec des personnes qui ont mis en place, au sein de cultures d'avant-hier, ces structures d'hier, et qui ne connaîtront jamais l'avenir de nos entreprises » (Sprenger, 1992, p. 43, trad. M. Gather Thurler).

Il est vrai toutefois que si l'on veut fonder la formation initiale sur la réalité du métier et de son évolution, les ennuis commencent : cette réalité est multiple, controversée, difficile à cerner sans enquêtes précises et voulues par les principaux acteurs collectifs concernés. Les tendances qui guident l'évolution sont discernables, mais non exemptes de contradictions et d'impasses.

La didactique nous a habitués à l'idée de « pratiques sociales de référence », dans un mouvement essentiel pour ne pas enfermer la transposition dans les savoirs. En langues, en arts, en sports, mais aussi en sciences, en mathématiques, en géographie, on n'enseigne pas que des savoirs, on *développe des pratiques*, à commencer par la lecture et la production de textes. Ce qui pose aux concepteurs de programmes scolaires un problème nouveau : alors que les savoirs à enseigner à l'école ont des porte-parole, les sociétés savantes, les universitaires, les académies et autres instances autorisées à « dire le savoir », il n'y a aucun équivalent pour les pratiques sociales et encore moins pour les plus émergentes. La diversité est plus grande et le choix d'une référence à l'exclusion des autres apparaît clairement pour ce qu'il est : arbitraire, orienté idéologiquement, favorisant une vision de la pratique – et du monde – plutôt qu'une autre.

Il n'en va pas autrement dans les formations professionnelles. La diversité des références y est la règle. Tout métier connaît des conditions d'exercices différentes, mais il est fait aussi de la coexistence de figures différentes et souvent inconciliables de ce que devrait être le métier, entre passésistes et avant-gardistes, entre défenseurs d'une corporation fermée et ceux qui franchissent les frontières, entre les fous de technologie et les adeptes de la relation, clivages « classiques » auxquels s'ajoutent tous ceux qui n'ont de pertinence que dans tel ou tel métier.

L'enseignement ne fait pas exception, ou alors c'est par la diversité immense des références possibles. Si bien que l'on ne saurait réfléchir isolément à la dimension coopérative du métier d'enseignant, car elle ne représente qu'une composante d'un immense kaléidoscope, dont les éléments se combinent et recombinent sans cesse, selon les vécus, les priorités du moment, le climat, les rapports de pouvoir entre les divers acteurs concernés, leurs vécus plus ou moins heureux dans ce domaine.

Peut-être fut-il un temps où la substance du métier d'enseignant était relativement homogène. Sans doute n'était-ce pas exactement le même métier que d'enseigner au premier ou au second degré, en centre-ville, en banlieue ou en campagne, dans des quartiers populaires ou bourgeois. Mais on imagine, sans doute en raison de l'état de relatif consensus autour des valeurs aussi bien que de la normalisation des formations, une certaine unité de conception du métier, avec des adaptations à la fois inévitables et souhaitables à l'âge, au niveau, aux aspirations des élèves et aux contenus des programmes.

Aujourd'hui, les raisons de devenir enseignant se sont diversifiées, de la vocation humanitaire au job alimentaire ; les origines sociales sont hétérogènes, des enfants « déclassés » de la haute bourgeoisie aux enfants d'ouvriers en mobilité ascendante, en passant par les innombrables figures de la reproduction des classes moyennes, le mariage compliquant singulièrement l'identification sociale dans une profession fortement féminisée. Dans notre société, le statut des enseignants est devenu banal : ils ne sont plus les seuls, et de loin, à pratiquer un métier de l'humain et de la communication, ils se fondent dans le tertiaire en expansion et dans les nouvelles classes moyennes.

Il existe manifestement des rapports fort divers à ce métier. La scène médiatique oppose les gardiens de la culture, tenants de l'élitisme républicain, aux pédagogues à genoux devant l'enfant-roi. Ces oppositions masquent la relative indifférence de la grande masse des enseignants à ces débats idéologiques. Certes, le temps de brocarder un ministre ou de bloquer une réforme, un clivage plus large s'installe, les indifférents choisissent leur camp. Mais ils reviennent assez vite au quotidien une fois les décisions prises et le calme revenu.

Entre souffrance et plaisir, chaque enseignant peut osciller, dans le cours de la même journée, de la même semaine, de la même année. Certains sont dans une révolte douloureuse face aux inégalités persistantes, d'autres dans une souffrance quasi permanente devant leur impuissance, se demandant chaque matin s'ils vont « y retourner ». Certains maîtrisent suffisamment le rapport pédagogique pour considérer l'enseignement comme un travail « normal » et routinier, alors que d'autres encore le vivent en permanence comme une aventure humaine passionnante, que ce soit à travers l'innovation, les mouvements pédagogiques, les projets ou simplement une forme de créativité personnelle.

Le système d'enseignement, de son côté, est loin de présenter sur le terrain autant d'homogénéité que les textes le suggèrent. Agnès van Zanten (2001) identifie une « école de la périphérie » qui a sa propre logique. Dans certaines zones déshéritées, on se trouve sur une autre planète, tant se concentrent les problèmes, le manque de moyens, les enseignants peu formés. Une constante se confirme : les enseignants les plus qualifiés et expérimentés se retrouvent, par les mécanismes de l'ancienneté, dans les zones les plus « confortables », alors que l'on lâche des enseignants débutants ou des vacataires dans la fosse aux lions. Ce qui accroît les contrastes.

Quant aux normes et modèles pédagogiques, ils se succèdent depuis les années soixante à une telle allure qu'ils deviennent une sorte de bazar dans lequel chacun fait son marché. Si bien que coexistent, au sein du corps enseignant, souvent dans le même établissement, des « excellents enseignants des années 1930 », selon la formule ironique d'un leader syndical et des enseignants très « modernes », ce qui ne veut pas dire *ipso facto* efficaces.

D'un système éducatif relativement immobile, secoué par de grandes réformes institutionnelles assez espacées, on est passé à un système « en réforme permanente », qu'il s'agisse des structures, des programmes, des démarches. Au cours du ^{xx}e siècle, l'on est ainsi passé progressivement, dans l'enseignement primaire (Perrenoud, 2002) :

1. d'une programmation détaillée à des indications plus larges, laissant davantage d'autonomie aux enseignants ;
2. de l'idée qu'il existe un ordre unique de progression dans les savoirs à l'acceptation de cheminements diversifiés, correspondant à la diversité des manières d'apprendre, des styles cognitifs, des modes et des niveaux de développement ;
3. de l'apparition d'un savoir à un seul moment du cursus, selon le principe « Ce qui est fait n'est plus à faire », à des conceptions dites cycliques ou « en spirale », les mêmes notions étant retravaillées et remaniées à plusieurs reprises au fil des années ;
4. de grilles horaires à respecter strictement chaque semaine à la prescription de grands équilibres à observer entre disciplines sur l'ensemble d'un mois, d'un trimestre, voire d'une année scolaire ou d'un cycle ;
5. de l'énonciation des contenus à enseigner à la spécification d'objectifs d'apprentissage, ce qui met l'accent sur les acquis ;
6. d'une vision encyclopédique des savoirs à enseigner à des essentiels définis comme des « objectifs-noyaux » ;
7. d'un strict cloisonnement des disciplines scolaires à une forme de pluridisciplinarité ;
8. d'une priorité donnée aux connaissances à une insistance sur leur transfert et leur mobilisation au service de compétences ;
9. d'objectifs de bas niveau taxonomique (mémorisation) à des objectifs de haut niveau (compréhension) ;

10. d'une structuration du cursus en étapes annuelles à une structuration en cycles d'apprentissages pluriannuels ;
11. d'un curriculum prescrit imposé sans justifications à un curriculum lisible, expliqué aux élèves et aux parents et dans une certaine mesure négocié avec eux ;
12. d'un curriculum prescrit par des experts (inspecteurs, formateurs, parfois chercheurs) à un curriculum élaboré ou agréé par une base sociale plus large, impliquant une partie des enseignants ;
13. d'un curriculum prescrit conçu sans aucune référence à l'évaluation des élèves à des tentatives de forte articulation aux exigences, partant du principe que l'évaluation définit « le vrai programme », dans l'esprit des élèves, des parents et même des professeurs ;
14. de programmes entièrement standardisés à l'échelle d'un système politique à l'attribution d'une certaine « autonomie curriculaire » aux établissements scolaires ;
15. d'un curriculum prescrit étroitement associé à des manuels officiels à un curriculum autorisant une assez grande diversité de moyens d'enseignement, choisis sur un marché libre ;
16. d'un curriculum prescrit assorti de méthodes d'enseignement imposées ou fortement recommandées à une plus grande liberté didactique.

Même si ces tendances, variables d'un système à l'autre, sont attestées, rien ne permet d'affirmer qu'elles correspondent à un changement homogène des pratiques. On devrait plutôt envisager qu'elles ont provoqué un immense « étirement de peloton », comment disent les commentateurs d'une course cycliste. Les conceptions curriculaires d'aujourd'hui autorisent des pratiques nouvelles audacieuses, souvent inspirées des mouvements pédagogiques ou de la recherche en didactique ; mais elles donnent aux enseignants réfractaires la latitude de ne pas changer grand-chose à leur manière d'enseigner, à la faveur de l'importante marge d'interprétation du curriculum laissée statutairement aux professeurs, marge qui va croissant du premier degré à l'université. Dans leur immense majorité, les enseignants « en prennent et en laissent », en fonction de leur compréhension, de leurs convictions, de leurs compétences, de leur énergie. Si bien qu'on peut avancer l'hypothèse que le curriculum réel traduit dans certaines classes les idées didactiques les plus récentes et se rapproche dans d'autres de ce qu'on enseignait au même niveau il y a vingt ans ou davantage. C'est pourquoi il est difficile de savoir si les réformes curriculaires majeures qui ont touché les mathématiques, la langue maternelle, les sciences humaines, les sciences naturelles, les langues secondes, l'éducation artistique, physique ou citoyenne, ont changé les pratiques dans la même mesure. Sans doute cela dépend-il fortement, entre autres, de la capacité et de la volonté très inégale des établissements et des professeurs de comprendre, d'accepter et de mettre en œuvre l'esprit de ces textes.

On peut faire état des mêmes incertitudes à propos d'autres dimensions de changement potentiel des pratiques. Les tendances sont là aussi repérables (Perrenoud, 2000) :

1. Les pratiques pédagogiques sont fondées sur des objectifs de niveau taxonomique de plus en plus élevé (par exemple apprendre à apprendre, à raisonner, à communiquer).
2. Elles ont de plus en plus souvent la tâche de construire des compétences, de ne pas s'en tenir aux savoirs.
3. Elles recourent davantage aux méthodes actives et aux principes de l'école nouvelle, aux pédagogies fondées sur le projet, le contrat, la coopération.
4. Elles exigent une discipline moins stricte, laissent davantage de liberté aux élèves.
5. Elles manifestent un plus grand respect de l'élève, de sa logique, de ses rythmes, de ses besoins, de ses droits.
6. Elles s'attachent davantage au développement de la personne, moins à son adaptation à la société.
7. Elles se centrent davantage sur l'apprenant et l'enseignement conçu avant tout comme organisation de situations d'apprentissage.
8. Elles sont plus sensibles à la pluralité des cultures, moins ethnocentriques.
9. Elles prennent de moins en moins l'échec scolaire pour une fatalité et évoluent dans le sens de la différenciation de l'enseignement comme discrimination positive.
10. Elles tendent à faire éclater le groupe classe stable comme unique structure de travail, à composer des groupes de besoin, de projet, de niveau.
11. Elles sont de plus en plus concertées avec d'autres intervenants et une équipe pédagogiques, inscrites dans une coopération.
12. Elles sont de plus en plus encadrées ou infléchies au niveau de l'établissement.
13. Elles vont vers une planification didactique plus souple et négociée.
14. Elles donnent davantage de place aux tâches ouvertes et aux situations-problèmes.
15. Elles vont dans le sens d'une évaluation moins normative, plus formative.
16. Elles s'articulent plus facilement avec les pratiques éducatives des parents, à la faveur d'un dialogue plus équilibré.
17. Elles deviennent plus dépendantes des technologies audiovisuelles et informatiques.
18. Elles font plus de place à la manipulation, à l'observation, à l'expérimentation.
19. Elles tendent à devenir réflexives, sujettes à une évaluation et à une mise en question périodique.
20. Elles tiennent plus largement compte de la recherche.
21. Elles changent plus vite, l'innovation se banalise.
22. Elles sont socialement moins valorisées, elles apparaissent à la portée des gens instruits, plus nombreux.

23. Elles sont en voie de professionnalisation, elles se fondent sur des compétences acquises en formation initiale et continue.

Ici encore, ces tendances se manifestent très inégalement et l'hétérogénéité des pratiques tend à s'accroître, en raison de la décentralisation et de la politique des projets d'établissement, qui ont permis des expériences d'avant-garde dans certains lieux et des dérives conservatrices dans d'autres.

Que faire face à cette diversité lorsqu'on conçoit des programmes de formation initiale ? Dans d'autres secteurs, les écoles professionnelles se diversifient et entrent en concurrence. La coexistence de genres et de styles professionnels trouve un miroir au moins partiel dans la palette des formations, qui se distinguent non seulement par leurs démarches, mais aussi par leurs objectifs. Les psychothérapeutes, les acteurs, les artistes, les managers sont formés dans les écoles qui se singularisent en affichant leur conception du métier. Aux étudiants de s'orienter sur ce marché de la formation. Lorsque la formation fait l'objet de normes nationales et obéit au principe de la carte scolaire plutôt que de la libre concurrence, cette forme avouée de diversité est interdite. C'est plus vrai encore lorsqu'on prétend, dans les divers établissements, inciter les professionnels à s'intégrer à un « corps de métier » dont les membres sont appelés à exercer de façon normalisée, en particulier dans le cadre de la fonction publique. Même hors de l'administration et dans les secteurs qui échappent au principe d'égalité devant la loi, la tendance à la standardisation des diplômés à l'échelle nationale, voire continentale, rend de moins en moins probable la coexistence à ciel ouvert de conceptions très différentes du même métier.

S'il faut une référence unique, laquelle choisir et pourquoi ? La question ne sera discutée ici que du point de vue de la coopération professionnelle, mais elle se pose en des termes semblables à propos de toutes les dimensions du métier.

UNE FORMATION PROFESSIONNELLE À LA COOPÉRATION

Toute formation initiale d'enseignants prétend préparer à une action professionnelle efficace et pertinente, dont il n'est guère possible d'ignorer innocemment les aspects systémiques et collectifs. Sans doute faut-il rester attentif à ne pas tomber dans le travers d'une culture de l'évaluation excessive, qui pourrait amener les gens d'école à rejeter l'idée même d'efficacité, parce qu'elle est assimilée à des indicateurs contestables, à des concurrences perverses ou à des régulations néolibérales.

Il n'en reste pas moins que le souci que partagent les professeurs et les cadres quant à l'efficacité de l'action éducative est parfois atténué par des préoccupations trop centrées sur les enjeux personnels et relationnels, et dès lors insuffisamment orienté

vers le besoin de développer la qualité de l'action pédagogique auprès des élèves. Les enquêtes internationales récentes ont à ce sujet administré un « électrochoc » à la plupart des systèmes scolaires. Nul ne peut plus se voiler la face : les conditions d'enseignement et d'apprentissage doivent être fortement améliorées si l'on veut lutter de manière plus effective contre un échec scolaire qui tend à persister, malgré les moyens investis durant les décennies passées. Par ailleurs, les études comparatives récentes (dont PISA) ont confirmé l'importance de l'effet-établissement qui dépendrait, selon les recherches largement convergentes, des caractéristiques suivantes :

- des valeurs, représentations et visions partagées (y compris par les élèves), une identité et un profil clairement affichés (incluant la centration explicite sur la lutte contre l'échec scolaire) ;
- une centration claire sur les apprentissages, en lien avec une pédagogie différenciée, une évaluation formative et une approche des contenus faisant sens pour les élèves ;
- une organisation du travail correspondant aux objectifs visés (structures et regroupements flexibles des élèves, investissement du temps nécessaire pour venir à bout des tâches prioritaires, etc.) ;
- une responsabilité de la réussite scolaire de tous les élèves, partagée par tous les acteurs concernés ;
- une stabilité des enseignants dans l'établissement, parce qu'ils sont convaincus de pouvoir « faire la différence » et ne cherchent pas ailleurs des perspectives moins déprimantes ;
- une référence explicite à un modèle théorique et à un système d'indicateurs fiables, constamment vérifiés et remis à jour, permettant d'anticiper et de vérifier les effets des dispositifs mis en place sur les apprentissages des élèves ;
- des acteurs collectivement engagés dans une posture réflexive, capables d'articuler les dimensions conceptuelles et pratiques, visant à maîtriser autant que possible les éléments qui font obstacle à l'atteinte des objectifs de formation ;
- des chefs d'établissements sachant instaurer des communautés professionnelles capables de s'engager dans un processus continu de développement.

98

L'efficacité naît de la *synergie* de ces caractéristiques, des configurations favorables qui *peuvent*, dans certains cas de figure, faire basculer les paradigmes, transformer de fond en comble les représentations du métier et des pratiques pédagogiques et, de ce fait, produire des effets remarquables du côté des élèves (Gather Thurler, 2000 ; 2004 a, b ; Hargreaves, 2003). Mais il ne suffit pas de le dire, encore faut-il créer les conditions nécessaires pour rendre possible cette évolution, à tous les niveaux du système, en adaptant en conséquence les dispositifs de formation initiale et continue.

En quoi consisterait une formation professionnelle à la coopération en phase avec ces caractéristiques ? Nous retiendrons les traits suivants :

1. se rendre compte que la coopération n'est pas la figure dominante de la professionnalité enseignante ;
2. ne pas confondre coopération et affinités électives ;
3. entretenir un rapport utilitariste et sélectif à la coopération ;
4. s'approprier les outils psychosociologiques, éthiques et juridiques pertinents ;
5. apprendre à affronter les crises, les conflits, les non dits et à réguler l'action collective ;
6. apprendre par la pratique à fonctionner dans plusieurs registres.

Ces éléments sont en partie transposables à d'autres dimensions du métier. Limitons-nous ici à les développer quelque peu à propos de la coopération.

Se rendre compte que la coopération n'est pas la figure dominante de la professionnalité enseignante

Les observateurs savent que l'individualisme reste la figure dominante du métier d'enseignant. Les enseignants en formation le savent-ils ? Certes, s'ils font de nombreux stages dans des établissements différents, ils comprendront qu'entre le discours qui présente la coopération comme allant de soi et les pratiques, il y a parfois un fossé. Cette expérience de la diversité n'est toutefois pas suffisante. Elle aboutit généralement à un positionnement normatif. Les étudiants-stagiaires les plus coopératifs prennent leurs distances à l'égard des « individualistes invétérés » qu'ils croisent sur le terrain, et rêvent de « tomber » dans un établissement comptant moins de « combattants solitaires ». Les étudiants-stagiaires les plus individualistes sont rassurés de voir que ce que certains de leurs formateurs présentent comme une évidence – travailler ensemble – n'est qu'une figure parmi d'autres de leur future vie d'enseignant ; ils se réjouissent de voir qu'il existe encore des écoles sans équipes, sans projet, dans lesquelles ils ont une chance de pratiquer l'enseignement dont ils ont rêvé : seul maître à bord face aux élèves, porte fermée.

99

Constater la diversité des rapports à la coopération ne suffit pas. Il importe qu'en formation initiale ces représentations soient travaillées *explicitement*, selon deux axes :

- comprendre que l'individualisme n'est pas seulement « une question de caractère », qu'il est lié paradoxalement à une culture commune, à l'histoire du métier et surtout aux conditions de l'action enseignante et à la solitude de chacun dans le registre des savoirs pour enseigner et des convictions intimes, qu'elles soient éthiques, didactiques, voire épistémologiques ;
- travailler son propre rapport à la coopération, sa propre vision de la professionnalité enseignante, son propre rapport au pouvoir, aux autres, au contrôle, à la compétition, à la solidarité.

On touche alors à la personne et à son rapport à soi et aux autres. Il faut évidemment trouver des démarches et des dispositifs de formation adéquats.

Ne pas confondre coopération et affinités électives

Savoir coopérer avec une personne choisie et qui vous a choisi, c'est mieux que rien, mais le mode de gestion des personnels enseignants rend cette situation improbable. Et même les quelques exceptions à la règle nous montrent que la cooptation n'est que rarement une solution assurée. Car les acteurs concernés ont souvent tendance à oublier qu'un système est plus que la somme de ses parties, que l'introduction d'un nouveau maillon dans un réseau de relations va détruire d'anciens équilibres, souvent difficilement atteints, et qu'il faudra investir une grande énergie pour (re)négocier de nouveaux accords, élaborer de nouvelles manières de faire, tenir compte des besoins de chacun. Les limites de la cooptation tiennent à la fragilité de tout système humain, avec ses espoirs, ses tensions, ses conflits de pouvoirs, d'idées et d'intérêts... À cette difficulté s'en ajoute une autre: aucune procédure d'engagement, aussi sophistiquée soit-elle, ne donnera de totales garanties quant aux attitudes et compétences des nouveaux arrivants, quant à leur compatibilité avec le fonctionnement de l'équipe dans laquelle ils s'intègrent. D'où l'importance d'une forme de contrat social qui oblige toutes les parties concernées à investir l'effort nécessaire pour élaborer un *modus vivendi* qui, d'une part, tiendra compte des orientations prises par l'équipe d'accueil, et, d'autre part, permettra aux nouveaux de trouver leur place et de questionner les évidences des anciens.

100

Entretenir un rapport utilitariste et sélectif à la coopération

Coopérer n'est pas une valeur en soi, ce n'est qu'une façon de mieux faire le travail. Savoir coopérer, c'est peut-être d'abord, *savoir ne pas coopérer lorsque ce n'est pas nécessaire* (Gather Thurler, 1996)! Si, pour se disculper de tout soupçon d'individualisme, nul n'ose plus prendre de décision, ni conduire aucune démarche sans demander l'avis des collègues, l'on va vers la paralysie et l'on prépare effectivement le retour à l'individualisme d'enseignants qui se sentiront rapidement asphyxiés par une coopération envahissante. Ce sentiment d'asphyxie se développe très vite et mériterait comme tel de devenir un objet de formation: le métier d'enseignant semble engendrer (ou privilégier dès le choix de cette vocation) une faible tolérance aux compromis passés avec d'autres adultes.

Dans les cultures de coopération professionnelle orientées vers le changement, la priorité est accordée à la *problématisation des dilemmes professionnels* et à la *résolution de problèmes pédagogiques*. On ne s'attache pas d'abord à « devenir une équipe », la démarche ne vise en priorité ni le « bien-être » des uns et des autres, ni

le fonctionnement de l'équipe, car l'équipe et le travail d'équipe ne se situent *pas au même niveau de préoccupation*. Sans doute est-il important de soumettre tant le fonctionnement que le bien-être des uns et des autres à une évaluation, pour éviter les dérives et pour introduire, le cas échéant, les régulations nécessaires. Lui accorder la priorité empêche cependant l'avancement sur des contenus, entraîne vers un certain « nombrilisme collectif » et peut devenir proprement paralysant.

De fait, il est important d'amener les futurs enseignants à déconstruire toute représentation « romantique » de la coopération professionnelle, en leur faisant prendre conscience que celle-ci est souvent l'aboutissement d'une longue évolution, marquée par de nombreux problèmes de communication, des conflits de pouvoir et d'intérêts. Et qu'elle n'est rendue possible que par la volonté très explicite et opiniâtre d'une équipe d'enseignants d'orienter l'essentiel de sa démarche vers la poursuite d'un objectif commun, de viser l'élargissement des compétences individuelles et collectives pour assurer la réussite des élèves, de se percevoir, en tant qu'individus, comme des maillons importants du système et de participer activement à son développement.

S'appropriier les outils psychosociologiques, éthiques et juridiques pertinents

Le fonctionnement d'une équipe ou de rapports de coopération ne sont pas des réalités indicibles et opaques. L'analyse ne règle pas tout, mais elle permet de prendre de la distance, de ne pas interpréter ce qui se passe exclusivement en termes normatifs et affectifs, de ne pas avoir à choisir entre tout prendre sur soi et tout rejeter sur l'autre. Cette analyse peut s'adosser à trois registres de savoirs et de réflexion.

101

Les sciences sociales et humaines, de l'éthologie à la sociologie, en passant par la psychanalyse, la psychologie sociale, la psychosociologie, l'ergonomie, ont accumulé un certain nombre de connaissances sur la coopération, la formation et la dynamique des groupes restreints, sur les processus d'influence, de décision, de ségrégation, de contrôle social, de concurrence, d'exclusion, de conflit, sur les phénomènes de leadership et de conformisme, bref sur les rapports entre l'individu et le groupe. S'approprier une partie de ces savoirs rendrait les enseignants moins naïfs et donc aussi moins vulnérables devant l'inconscient, le pouvoir, la complexité des relations humaines et de la vie dans les organisations.

L'éthique est en question dans les rapports avec les élèves et leurs parents, mais aussi dans les rapports avec les collègues. Même lorsqu'il travaille en solitaire, un enseignant peut être appelé à l'aide ou appeler lui-même à l'aide. Il peut être impliqué dans une lutte de clans ou des tentatives de séduction ou de persécution par des collègues. Même un individualiste a besoin d'une éthique de la relation, s'il ne vit pas

sur une île déserte. Elle est plus nécessaire encore dans une équipe, à propos de la solidarité, du secret, du respect de l'autonomie de chacun, du partage des informations et des ressources, des rapports de chacun avec les élèves, qui n'hésitent pas à jouer les professeurs les uns contre les autres. Par définition, l'éthique n'est pas un système de règles, mais elle permet de réfléchir, de s'orienter, d'affronter des dilemmes à la fois récurrents et singuliers.

Le droit est le grand absent de la formation des enseignants. Peut-être reçoivent-ils une initiation à la législation qui régit l'éducation nationale : les programmes, le statut des établissements, les sanctions, les droits et devoirs du fonctionnaire, etc. La coopération pose des problèmes d'un autre ordre : propriété intellectuelle, responsabilité collective, secret professionnel, délégation du pouvoir d'animer ou de représenter une équipe, règlement des litiges, droit de demander des comptes et, le cas échéant, d'exclure un coéquipier ou de refuser une adhésion.

Apprendre à affronter les crises, les conflits, les non-dits et à réguler l'action collective

Les systèmes éducatifs ont intégré l'idée qu'il faut accorder une certaine autonomie aux établissements scolaires et, par conséquent, leur donner la responsabilité de définir, à l'intérieur d'un cadre établi, leur propre projet. En même temps, les sociétés modernes ont compris qu'il fallait mettre fin au mythe de l'objectivité absolue, cesser de croire que les systèmes d'action évoluent selon des lois parfaitement rationnelles. Face aux dilemmes professionnels, il n'existe jamais une seule réponse défendable. Obligés d'agir dans l'urgence là où ils auraient besoin de temps pour décider en connaissance de cause, constamment exposés à des sollicitations de toutes parts, les enseignants auraient intérêt à négocier des accords sans lesquels ils ne peuvent s'engager dans une action collective efficace.

Or, ce processus de construction s'avère difficile : il se déroule rarement sans crise, enrôlant les parties intéressées dans des conflits dont l'aboutissement n'est pas toujours salutaire. Face à cette réalité – incontournable, car inhérente à toute collectivité contrainte à faire évoluer ses pratiques et modes de penser afin de répondre aux demandes toujours plus exigeantes de son environnement – beaucoup d'enseignants sont démunis, car ils n'ont aucune « culture du conflit », se désagrègent dès que les désaccords se font sentir, ne supportent pas de questionner leurs certitudes, ont peur que le groupe éclate et préfèrent rester dans le non-dit plutôt que de pointer les dysfonctionnements.

Il est donc important de développer chez les futurs enseignants les compétences indispensables pour qu'ils affrontent la coopération professionnelle en connaissance

de cause, armés d'un certain nombre de concepts et d'outils pour faire évoluer la dynamique de groupe dans le bon sens, pour apprendre à gérer les émotions qui vont de pair avec chaque aventure collective (Hargreaves, 2002 a et b).

Apprendre par la pratique à fonctionner dans plusieurs registres

Comment espérer que les étudiants apprennent à coopérer si, durant leurs études, on les incite au maximum d'individualisme, à travers les concours, les formes de l'évaluation, les démarches de formation ? Comment espérer qu'ils puissent à leur tour former leurs élèves à la coopération si l'occasion ne leur est pas offerte d'en faire l'expérience et d'en acquérir les compétences durant leur formation à l'enseignement ?

Il serait intéressant de voir jusqu'où et par quels moyens les institutions de formation parviennent réellement à développer chez leurs étudiants les compétences dont ils auront besoin pour être à même de :

- coopérer dans des registres et avec des partenaires très différents, sans se déliter face au premier obstacle rencontré ;
- repérer les modalités de coopération les mieux adaptées à divers types de situations, discerner quand coopérer alourdit le travail sans profit, quand au contraire c'est une condition d'une plus grande efficacité ;
- savoir rapidement situer les modes de coopération et de résistance à la coopération qui prévalent dans un établissement, de sorte à pouvoir y prendre rapidement leur place, sans renier leurs convictions, mais sans provoquer des réactions d'hostilité ou d'ironie, qui ne peuvent que faire régresser vers un conformisme aux normes ambiantes.

103

ET LA COOPÉRATION ENTRE FORMATEURS ?

« *Faites comme je dis, pas comme je fais* » : qui oserait croire aux effets de formation d'une telle posture ? En même temps, la structure des institutions universitaires de formation des enseignants n'est pas faite pour favoriser une coopération professionnelle de haut niveau. La division du travail à l'extrême, la grille-horaire, un individualisme renforcé par les modes de gestion des carrières, le primat des divergences épistémologiques et théoriques ne sont que quelques éléments parmi d'autres qui font penser que peu d'occasions sont données aux étudiants de vivre, pendant leur parcours de formation, ce que l'on exige pourtant de leur part. Paradoxalement, les équipes universitaires les plus convaincantes sont des équipes de recherche, les moins visibles pour les étudiants.

Lorsqu'il existe de véritables équipes de formation, la pudeur ou la prudence interdisent aux formateurs de les ériger en exemple, d'afficher leur propre mode de coopération pour inciter les étudiants à identifier les aspects favorables et les difficultés du travail en équipe. Les étudiants ne sont pas aveugles, l'individualisme des formateurs ne leur échappe pas, ni la contradiction entre leurs pratiques et leurs discours. Cependant, leurs critiques sont rarement suffisamment pointues pour dépasser le sens commun et placer les formateurs devant leurs contradictions. Ces derniers, sauf si leur vertu ou leur militantisme les en dissuade, suivront la logique de l'institution. On touche là un enjeu majeur : si les universités se mêlent de formation professionnelle, il serait souhaitable qu'elles apprennent à fonctionner autrement dans le registre de la coopération... et quelques autres.

BIBLIOGRAPHIE

AMADIEU J.-F. (1993). – *Organisations et travail. Coopération, conflit et marchandage*, Paris : Vuibert.

AUDUC J.-L. (1998). – *Agir en équipe*, Créteil : CRDP.

BARRÈRE A. (2002). – *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris : L'Harmattan.

BARRÈRE A. (2002). – « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, n° 44, pp. 481-497.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). – *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.

CORDONNIER L. (1997). – *Coopération et réciprocité*, Paris : PUF.

BRONCKART J.-P., GATHER THURLER M. (dir.) (2004). – *Transformer l'école*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives.

GATHER THURLER M. (1996). – « Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites », in M. Bonami, M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles : De Boeck, pp. 145-168.

GATHER THURLER M. (1997). – « Coopérer efficacement : difficile mais possible », *Éducateur*, n° 12, 17 octobre, pp. 17-22.

GATHER THURLER M. (1999). – « Mobilisation et compétences au sein d'une équipe pédagogique : savoir pour vouloir », *Éducateur*, n° 10, 26 septembre.

GATHER THURLER M. (2000). – « Coopérer dans les équipes de cycles », *Vie Pédagogique*, n° 114, février-mars, pp. 27-30.

GATHER THURLER M. (2000). – *Innovier au coeur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF.

GATHER THURLER M. (2000). – « L'innovation négociée : une porte étroite », *Revue française de pédagogie*, n° 130, janvier-mars, pp. 29-43.

GATHER THURLER M. (2004). – « Stratégies d'innovation et place des acteurs », in J.-P. Bronckart, M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 99-125.

- GATHER THURLER M. (2004). – « Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants », in D. Biron, M. Cividini, J.-F. Desbiens (dir.) *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- HARGREAVES A. (2002). – « Teaching and betrayal », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 3/4, pp. 393-407.
- HARGREAVES A. (2002). – « The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues », *International Journal of Educational Research*, 35, pp. 503-527.
- HARGREAVES A. (2003). – *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, New York : Teachers College Press and Buckingham : Open University Press.
- MAHIEU P. (1992). – *Travailler en équipe*, Paris : Hachette.
- PERRENOUD P. (1994). – « Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie », *Cahiers pédagogiques*, n° 325, Juin, pp. 68-71.
- PERRENOUD P. (1996). – « Pouvoir et travail en équipe », in CHUV, *Travailler ensemble, soigner ensemble*, actes du symposium, Lausanne : CHUV, Direction des soins infirmiers, pp. 19-39.
- PERRENOUD P. (1997). – « Réfléchir ou agir ensemble? », *Éducateur*, n° 12, 17 octobre, pp. 8-11.
- PERRENOUD P. (1999). – *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris : ESF, chapitre 5 « Travailler en équipe ».
- PERRENOUD P. (2000). – « Les pratiques pédagogiques changent-elles et dans quel sens? » *Pour* (revue de la fédération syndicale unitaire, Paris), n° 65, mai, p. 14.
- PERRENOUD P. (2002). – *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, chapitres 10 et 11.
- PERRENOUD P. (2002). – « Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses », *Éducateur*, n° sp. « Un siècle d'éducation en Suisse romande », n° 1, pp. 48-52.
- RANJARD P. (1997). – *L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation*, Paris : L'Harmattan.
- SPRENGER R.K. (1992). – *Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse*, Frankfurt : Campus.
- TERSSAC G. de (1992). – *Autonomie dans le travail*, Paris : PUF.
- TERSSAC G. de, FRIEDBERG E. (dir.) (1995). – *Conception et coopération*, Toulouse : Octarès.
- ST-ARNAUD Y. (1995). – *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- van ZANTEN A. (2001). – *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF.

ENTRETIENS

TRAVAILLER ENSEMBLE ?

POINTS DE VUE SYNDICAUX

Dans un numéro franco-québécois de Recherche et Formation consacré au travail collaboratif chez les enseignants, il était normal de donner la parole à un syndicat de chaque côté de l'Atlantique. Pour la France, Anne Barrère a interviewé et retranscrit l'entretien de Frédérique Rolet, co-responsable nationale du Syndicat national de l'enseignement secondaire français (SNES). Pour le Québec, Claude Lessard a recueilli et synthétisé les propos de Johanne Fortier, présidente de la Fédération des enseignants des commissions scolaires du Québec (FECSQ).

ENTRETIEN de ANNE BARRÈRE* AVEC FRÉDÉRIQUE ROLET**

LE TRAVAIL EN ÉQUIPE CHEZ LES ENSEIGNANTS : POINT DE VUE SYNDICAL

107

Anne Barrère. – *La première question est assez générale, elle est de savoir si cette problématique du travail en équipe est centrale aujourd'hui pour le SNES ?*

Frédérique Rolet. – *Oui, elle est assez centrale ; nous avons réalisé une enquête en 2000 auprès des jeunes enseignants, et la demande de travailler davantage en équipe était précisément une de leurs préoccupations majeures. En même temps, cette revendication est inscrite dans notre congrès également mais de manière un petit peu vide, c'est-à-dire qu'on a du mal à la travailler véritablement, à savoir ce qu'on met comme objet du travail collectif. Il y a aussi débat sur la forme : Est-ce que ça doit être une forme imposée y compris rentrer dans le service avec une déclinaison en tâches ou bien est-ce que ça doit relever de l'autonomie du travail enseignant,*

* - Anne Barrère, université Lille III.

** - Frédérique Rolet, co-responsable nationale du Syndicat national de l'enseignement secondaire français (SNES).

décidée en jugeant du moment opportun, en jugeant du problème ? Toutes ces questions ne sont pas résolues, ou de manière contradictoire entre ceux qui disent : C'est forcément du travail imposé, autrement on aura des résistances, et on n'arrivera pas vraiment à transformer les pratiques professionnelles, et puis ceux qui disent qu'il faut préserver ce qui est fondamental dans le métier, cette façon de pouvoir adapter son travail en fonction des objectifs poursuivis, cette liberté...

A. B. – *Il y a donc débat dans le syndicat sur ces sujets ?*

F. R. – Oui, et d'ailleurs, quand il a fallu écrire quelque chose, le formaliser, on a parlé de décharge, pour laisser une certaine souplesse : qu'il y ait par rapport aux maxima de service obligatoires, et pour tout le monde, CPE, COPsy, un moment de l'activité professionnelle qui soit consacré aux rencontres avec les autres membres de l'activité éducative, dans des cadres variés d'ailleurs, parce que la notion d'équipes est très fluctuante, entre les équipes disciplinaires, pluridisciplinaires, plus larges... On a privilégié le mot de décharge sur une mesure comme l'inscription d'une heure de concertation sur temps de service parce que ça permettait d'échapper à un contrôle un peu tatillon de l'autorité hiérarchique, en l'occurrence des chefs d'établissement, avec ce que redoute la plupart des enseignants, le côté rituel de la réunion chaque semaine sans qu'elle ait été véritablement motivée, plus de l'ordre de l'injonction que des solutions concrètes aux problèmes pédagogiques. Les rythmes des réunions seraient à définir par les personnels en fonction des types d'établissement, parce que majoritairement, c'est surtout les enseignants en REP et zone sensible qui demandent ces temps, c'est assez net. Pour eux, c'est une étape indispensable à la possibilité même du travail enseignant, avec cette difficulté parfois de le relier avec ce que font les élèves en classe. Il s'agit davantage de rendre les élèves éducatibles, d'une certaine façon, et avant, il faut les pacifier et résoudre tous les problèmes de règlement intérieur, de cohérence des sanctions, de climat dans l'établissement...

A. B. – *Il y a aujourd'hui un certain nombre de dispositifs qui demandent du travail collectif : par exemple les Travaux personnels encadrés, les Itinéraires de découverte, ou alors le projet d'établissement. Quel est le regard du syndicat sur ces dispositions ?*

F. R. – C'est vrai que l'inscription dans les textes de la notion d'équipe est déjà ancienne, elle est dans la loi d'orientation de 1989, dans la circulaire des missions de l'enseignant du second degré, mais c'est plutôt de l'ordre du virtuel que de la réalité. Et puis, il y a eu toutes les nouvelles pratiques pédagogiques... Ça ne se passe pas trop mal parce que cela s'articule aux objets disciplinaires. L'interdisciplinarité a toujours été pratiquée de fait par beaucoup de collègues. Ce qu'ils ont souvent dénoncé, c'est le manque de moyens donnés pour permettre un travail véritablement

fructueux, pour éviter le côté un peu bricolé, des temps de concertation ou du matériel commun. Mais il n'y a pas de résistances très fortes parce que ça correspond à quelque chose d'assez identifié dans ses finalités, dans ses objets...

A. B. – *Il y a quand même pas mal d'enseignants qui ne sont pas si d'accord ?*

F. R. – C'est assez diversifié selon les disciplines. Il y a des disciplines où on travaille plus facilement ensemble, en lettres ça se fait pas mal, en langues, c'est beaucoup plus rare... Je pense que ça tient à la nature des programmes ou des outils. C'est moins vrai aussi en lycée qu'en collège. Le syndicat était intervenu pour que les IDD s'articulent avec les programmes disciplinaires et que cela ne relève pas du gadget parce qu'il y avait déjà eu les PAE (Projets d'action éducative), toute une série de tentatives, depuis les années quatre-vingt, pour travailler autrement, mais en dérivant vers le périphérique. Les résistances viennent d'établissements où ces dispositifs sont imposés pour des contraintes de gestion alors qu'ils devraient être laissés au volontariat des collègues. On considère qu'il faut trouver de vraies complémentarités entre les disciplines pour que ce soit intéressant, et puis, il n'y a rien à faire, il y a le côté affinitaire, certains profs disent : je ne travaillerai pas avec un tel ou un tel... Les chefs d'établissement, même si ce n'est pas une volonté délibérée, ont tendance à « combler les trous » avec ceux qui sont en sous-service et à qui on impose un IDD sans que ça ait été pensé...

A. B. – *Est-ce qu'il y a d'autres propositions du syndicat sur ce sujet ?*

F. R. – Oui, en matière de formation. Même ceux qui sont formés en IUFM ont le sentiment qu'il n'y a pas une vraie connaissance du métier de l'autre et cela produit un certain nombre de tensions dans les établissements. Syndicalement, on a sans cesse à résoudre des conflits, par exemple, entre CPE et profs, le CPE considérant que c'est à lui qu'est dévolu le « sale boulot »... Lorsque le prof renvoie les élèves, il considère que ce n'est pas son travail de les recevoir comme cela, qu'il faut faire un vrai travail éducatif, et au contraire, le prof trouve qu'on le laisse trop seul... Les CPE ont l'impression que les profs ne savent pas exactement ce qu'ils font, et qu'ils en sont trop restés à l'image du surveillant général... En IUFM, ça serait bien qu'il y ait davantage de modules communs, parce que pour reconnaître la professionnalité des uns et des autres, il faut déjà la connaître...

A. B. – *Est-ce qu'il y a d'autres tensions repérables ?*

F. R. – Avec les conseillers d'orientation, cela peut arriver aussi. Le discours, c'est un peu de dire aussi que c'est aux profs à s'occuper d'éducation à l'orientation, que tout le monde doit s'en occuper. Les co-psy disent que l'orientation, ce n'est pas seulement faire connaître les métiers mais voir comment un jeune se construit, tout ce qui

justifie pour eux leur titre de psychologue et ce n'est pas toujours bien compris dans l'établissement... Il y a toujours la tentation de considérer que l'autre ne fait pas ce qu'il a à faire...

Sur les élèves en grande difficulté, ceux qui ont des problèmes comportementaux lourds pour des raisons scolaires et familiales, on avait proposé une équipe de suivi parce que ce qui manque beaucoup dans l'Éducation nationale, c'est le suivi des élèves. On reprend d'une certaine façon des élèves vierges chaque année et c'est difficile de savoir quel est leur passé... Il est question du secret professionnel de certains, des assistantes sociales, par exemple, et c'est vrai qu'on n'a pas forcément besoin de tout savoir sur un élève mais il y a des choses qu'il est utile de savoir pour pouvoir exercer. Cette équipe permettrait à quelques personnes référents de suivre un petit groupe d'élèves, et elle pourrait être composée d'un prof, d'un CPE, et elle pourrait éclairer auprès des enseignants certains comportements de l'enfant...

Il y a des questions de clarification des missions des uns et des autres et actuellement, on va un petit peu dans le sens contraire en disant que tout le monde doit s'occuper de tout...

A. B. – *Il vaut mieux une division du travail plus claire ?*

F. R. – Au nom d'une espèce de non-division du travail, on a tendance à recomposer l'activité en juxtaposant des tâches et en faisant qu'à un moment, il y a des choses qui se chevauchent sans que soit éclairci ce qui relève des missions des uns et des autres. Les CPE disent pratiquer l'écoute mais il est vrai que ce ne doit pas être seulement à eux de recevoir ce que disent les élèves. Pourtant, l'écoute n'est pas la même quand on est prof, quand on est infirmière, on a intérêt à éclaircir ce qui relève de la professionnalité de chacun... On ne refuse pas d'avoir un rapport plus individualisé à l'élève, de le prendre dans ses spécificités, mais en sachant que la finalité, c'est le travail sur les savoirs et que ce qu'on va discuter avec lui a pour but de l'améliorer.

A. B. – *Est-ce que la compétence à travailler en équipe te paraît une compétence centrale pour les enseignants ?*

F. R. – Oui, et d'ailleurs, je pense que c'est lié à la massification. Je pense qu'on ne peut plus vraiment s'en sortir sans cela. Mais en même temps, cela reste très théorique parce que les gens qui rencontrent des problèmes professionnels dans une classe, c'est-à-dire de plus en plus de monde, ont une difficulté à parler ouvertement, ont peur du jugement, même pas des sanctions mais du jugement des autres. Et tant qu'on n'aura pas vaincu un peu ces représentations, il y aura une difficulté à mettre sur la table ses problèmes pédagogiques et donc à trouver le moyen de les résoudre...

A. B. – *Et qu'en est-il alors de l'évaluation de cette compétence ? Beaucoup de chefs d'établissement aujourd'hui, par exemple, en font un critère important de leur évaluation, même si elle n'est pas réellement formalisée ? Qu'en penses-tu ?*

F. R. – Les avis sont là aussi partagés. Certains disent qu'on ne peut pas le considérer comme une mission centrale sans à un moment ou à un autre l'évaluer, mais tout le problème se pose des critères. La crainte est toujours la même, c'est que les chefs d'établissement évaluent ce qui est visible, et que le visible, ce soit l'opération qu'on peut identifier, une exposition par exemple, quelque chose de formalisable, et pas un travail de fond dont les résultats sont moins séparables de l'acte d'enseignement en général : remotiver les élèves, améliorer leurs performances... L'institution peut trouver commode d'en récompenser certains... Et du coup, le travail en équipe en vient à diviser, alors que sa mise en œuvre demande de la confiance et non pas l'introduction de logiques de concurrence. C'est toute la difficulté de l'exercice, mais je pense qu'il faut quand même qu'on ait une réflexion là-dessus...

A. B. – *Est-ce que les enseignants ont tout à gagner du travail en équipes ou est-ce qu'ils ont quelque chose à perdre aussi ?*

F. R. – Certains ont le sentiment que c'est très antinomique avec le côté libéral du métier... Pour certains, cela doit rester absolument affinitaire. Mais d'un autre côté, on est quand même à un moment de renouvellement des profs, et d'une certaine manière de la culture enseignante. Les jeunes sont moins armés face aux nouveaux publics parce qu'ils n'ont pas participé aux étapes qui ont présidé à la démocratisation, et à l'unification du second cycle. La tentation est quand même de dire, « on vire des gens » et ce n'est pas un hasard si ce sont les jeunes profs qui le disent au collègue, car ils y sont massivement... Ils n'ont plus les enjeux sociaux en tête, toutes les résistances qu'il y a eu parce qu'ils l'ont trouvé construit... Il faudrait qu'on les outille davantage.

A. B. – *Et le travail en équipe serait alors une façon de le faire ?*

F. R. – Oui parce que cela éviterait des comportements de repli ou une vraie souffrance de certains... Les jeunes enseignants sont concentrés dans les zones les plus difficiles, ce qui constitue un facteur explicatif mais c'est aussi un vrai phénomène de génération. Les anciens profs très élitistes qui n'ont connu que les lycées, il y en a de moins en moins... Quant aux gens de ma génération, ils ont participé à la massification au lycée, et sont sensibles à ce que ça représentait...

A. B. – *Sur un autre plan, est-ce que les enseignants ont aujourd'hui une capacité d'action collective satisfaisante dans les établissements ?*

F. R. – Non, il y a un vrai problème de démocratie dans les établissements. Il y a des instances qui sont de plus en plus formelles, d'ailleurs syndicalement, on est obligés de se battre pour qu'il y ait des candidats, au conseil d'administration, par exemple. On a de plus en plus de mal à trouver des collègues militants qui veulent constituer les listes et se présenter parce qu'ils ont le sentiment que les décisions sont prises ailleurs, que ce sont des chambres d'enregistrement et qu'il n'y a pas de débat réel, de possibilité de confronter les positions et de trouver des synthèses, qu'on y perd son temps... Ce sont des réunions assez lourdes mais il y a peu de préparation réelle donc on découvre un certain nombre de choses au dernier moment. Et puis l'organisation pédagogique n'est jamais discutée, et c'est ce qui intéresse les collègues. Au mieux, il y aura une discussion réelle sur le projet d'établissement mais très souvent le projet d'établissement, c'est quelque chose d'assez vide, rédigé avec des méthodes d'écriture destinées à collecter un certain nombre de moyens mais ça ne correspond à aucune réalité. Le nombre de projets d'établissement centrés sur « faire réussir les élèves » ! Certes oui, c'est très louable, mais bon...

A. B. – *Y a-t-il des demandes syndicales à ce niveau-là ?*

F. R. – Là aussi, on a abouti à une absence de majorité, sur l'idée de créer un conseil scientifique et pédagogique qui traiterait de ce qui intéresse vraiment les enseignants : mieux appréhender le contexte de l'établissement, voir comment à partir de là, on peut mettre en œuvre un certain nombre de projets pédagogiques. Je pense que c'est quand même la solution d'avenir si on veut donner plus de prise à un certain nombre de choix parce que la tendance c'est quand même de dire que les établissements auront des choix et des marges sur l'application des programmes nationaux... Il faut que ça soit vraiment porté par les enseignants si on ne veut pas que ça conduise à des dérives et que ce soit n'importe quoi. La condition qu'on y mettrait, c'est que cette commission ne soit pas présidée par le chef d'établissement, pour qu'il y ait une vraie liberté de parole et puis, une vraie confrontation entre les enseignants eux-mêmes... Reste à travailler la représentation : qui y serait présent, élu, non élu ? Ce sont des questions qui ne sont pas tranchées...

A. B. – *Est-ce que les enseignants sont vraiment demandeurs de ce type d'instances ?*

F. R. – Pour l'instant, je ne sais pas s'ils en éprouvent le besoin parce que les choses sont assez cadrées, mais en même temps, si on se dirige vers des formes d'autonomie avec tout ce que ça peut représenter, cela sera complètement nécessaire. Les enseignants sont la fois attachés à ce qu'on prenne en compte la spécificité de leur établissement mais aussi au cadrage national. Articuler les deux, cela demande un regard des enseignants et de tout le personnel éducatif. Ce qui est quand même assez désolant en ce moment, c'est qu'il existe un tas d'indicateurs, l'Éducation nationale construit sans cesse ces indicateurs et ils ne sont pas exploités, souvent, ils

ne sont même pas communiqués. Travailler à partir des IPES par exemple, ce serait une façon intelligente d'occuper les réunions de prérentrée de donner un certain nombre d'informations de ce type...

A. B. – *Ce n'est pas ce qui se fait ?*

F. R. – Pas massivement, non... Cela tient à la volonté de quelques chefs d'établissement, mais beaucoup d'enseignants n'ont aucune information sur la composition sociologique de l'établissement. Au mieux, ils ont les taux de réussite aux examens mais ils ne sont pas analysés, en tout cas pas sur la durée... S'il y a eu un vrai projet, on ne sait pas ses effets, s'il y a eu des inflexions, comment on les analyse. Et d'ailleurs, le chef d'établissement devrait donner les outils, mais après, il faudrait qu'il y ait une réflexion collective et je trouve que ça manque beaucoup...

A. B. – *On parle de gestion participative des établissements ? est-ce que c'est une réalité ? un objectif souhaitable ?*

F. R. – Le chef d'établissement pour le moment impulse, il est coordinateur. L'idée du renforcement de son rôle pédagogique, réclamé par les syndicats de chefs d'établissement, est réfutée par la profession de façon massive. Il y a la volonté que chacun reste à sa place. Qu'il ait du pouvoir en termes de répartition des moyens, qu'il fixe un certain nombre d'objectifs, c'est une chose, mais après la façon de les réclamer, ce n'est pas à lui de le faire.

Il y a une réticence à ce que les chefs d'établissement puissent intervenir sur les contenus disciplinaires des cours, ce qui se fait d'ailleurs assez rarement...

A. B. – *Est-ce qu'ils peuvent avoir un rôle pédagogique hors classe ?*

F. R. – Dans les établissements difficiles, c'est vrai que cela se pratique d'office parce que quand on réfléchit à la valeur éducative de la sanction, par exemple, tout le monde accepte que ce soit l'ensemble de la communauté, y compris le chef d'établissement, qui le fasse... Le plus mal reçu, c'est le côté formel de certaines directives, lorsque le chef d'établissement veut, par exemple, imposer tant de devoirs communs, ou d'épreuves communes. On a l'impression que ça relève plus de normes un peu bureaucratiques visant à produire des statistiques, que d'une nécessité...

Le gros débat a pour objet le choix des personnels, ce qui ne se fait pas encore actuellement. Une des grandes revendications des chefs d'établissement serait de donner un avis, non pas forcément sur les personnes, mais sur les profils d'enseignants qui seraient les mieux à même de s'insérer dans tel type d'établissement. Il y a une très forte résistance à cet égard. À partir du moment où on profile, on considère que chaque situation d'enseignement est particulière ce qui est à la fois complètement vrai et complètement faux. Chaque situation est particulière, mais cela fait

partie de ce qui est constitutif du métier : pouvoir arbitrer entre des situations, les analyser et trouver les solutions les plus adaptées. Normalement, chaque enseignant formé doit pouvoir passer d'un établissement à un autre, d'une classe à une autre... Même si c'est un peu idéal, il doit pouvoir s'appuyer sur des outils ou des personnes ressources, mais il n'y a pas de situations identifiées qui correspondraient à un profil caractérisé...

On arriverait alors à une espèce d'adaptation, au sens le plus négatif du terme, à l'image d'ailleurs, peut-être plus qu'à la réalité, de ce que sont les élèves... La grande critique sur les ZEP, par exemple, est bien de dire qu'il y a eu une tentation de dériver sur le périphérique plus que sur les savoirs et il y a des chefs d'établissement qui ont pu encourager ce type de pratiques parce que ça permettait de pacifier...

A. B. – *Pourquoi les chefs d'établissement d'après toi, encouragent autant le travail en équipe enseignante ?*

F. R. – Je ne sais pas s'ils en ont formalisé eux-mêmes les objectifs. Parce que parfois, on ne voit pas bien ce qu'ils en attendent en termes d'amélioration... Quand il y a un climat détestable dans un établissement, on voit assez bien... ou quand il y a des fuites importantes d'élèves dans le privé ou des incivilités. C'est l'idée qu'à un moment, il faut que tout le monde s'y mette pour rétablir une image plus positive de l'établissement mais là, ça fait partie des enjeux collectifs de toutes façons... Mais dans les situations où il y a moins de tension apparente, ce n'est pas éclairci. Une des raisons de la méfiance des profs réside dans le fait qu'ils l'interprètent comme une volonté d'encadrer plus facilement, comme si le chef d'établissement avait le souhait d'avoir un droit de regard sur des moments où les profs seraient ensemble et où il pourrait davantage contrôler.

114

A. B. – *Une dernière question : il y a un consensus autour du fait que le travail en équipe et le climat sont liés, mais est-ce qu'il y aurait d'autres enjeux, par exemple, en termes d'efficacité ?*

F. R. – Oui, je pense que oui, mais ils sont difficiles à mesurer. Pour l'instant, il n'y a aucun bilan sur quoi que ce soit et personne ne sait ce qu'on met dessous. En lycée, les profs travaillent essentiellement ensemble autour d'enjeux disciplinaires, construisent des séquences ; au collège, c'est différent, c'est plus large ; quant aux équipes pluri-professionnelles, CPE, CO-psy, elles restent le propre des établissements difficiles et donc, il n'y a pas beaucoup d'évaluation mais des projets assez peu formalisés. Sans parler de contrôle ou d'évaluation par l'institution, il me semble que si on voulait développer le travail en équipe et le rendre efficace, il faudrait qu'il y ait une sorte de cahier des charges, les objectifs qu'on se fixe au départ et puis les marges de manœuvre. Du moins si on veut le conforter et l'améliorer. Sinon, il restera de l'ordre de l'improvisé, quelque chose de très fragile qui dépend des individus ou des situations.

ENTRETIEN de CLAUDE LESSARD* AVEC JOHANNE FORTIER**

LA PLACE DES ENSEIGNANT(E)S QUÉBÉCOIS DANS LA GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE ET L'INJONCTION AU TRAVAIL COLLABORATIF : LE POINT DE VUE SYNDICAL

Claude Lessard. – *Selon vous, quelle est actuellement la place des enseignants dans la gouvernance de l'école québécoise ?*

Johanne Fortier. – Cela tient pour beaucoup à la Loi de l'instruction publique (LIP) et à notre convention collective. Commençons par la LIP. Celle-ci a créé les conseils d'établissement, implantés en 1997. Au sein de ces conseils, la présence des parents est importante. En effet, la moitié du conseil est composée de parents ; l'autre moitié regroupe le personnel de l'école : des enseignants et des représentants des autres catégories de personnel, ainsi que des élèves du 2^e cycle du secondaire.

L'objectif y est d'assurer une meilleure représentation démocratique dans l'établissement et d'établir une meilleure collaboration entre le milieu éducatif, les enseignant(e)s et les parents. Il y a donc une volonté de rapprochement avec la communauté, quoique surtout avec les parents.

Dans un premier temps, il y a eu une approche pour mutuellement « s'approprier », ainsi que beaucoup de demandes de formation commune (parents et personnel de l'école) pour savoir quelles étaient nos responsabilités, établir nos champs de responsabilités respectives. Cela a été important.

Beaucoup de décisions se prennent au conseil d'établissement, beaucoup de questions y sont abordées. Parmi les plus importantes, mentionnons le projet éducatif, la reddition de comptes de la qualité des services, le budget de l'école, la mise en œuvre de tous les services complémentaires (i.e. les services professionnels de soutien psychologique, d'orthophonie, d'orthopédagogie). En ce qui concerne le projet éducatif, c'est vraiment le rôle du conseil d'établissement de travailler à son élaboration, de l'adopter et d'en assurer le suivi.

En ce qui a trait au plan de réussite, il revient au directeur d'école, en collaboration avec son personnel, de faire une proposition au conseil d'établissement, qui doit approuver le plan ou non, ou encore demander des ajustements. Il revient aussi au conseil de débattre des propositions formulées par la direction d'école avec le personnel enseignant, notamment celles portant sur le temps alloué à chaque matière du curriculum. En effet, le régime pédagogique accorde une marge de manœuvre à chaque école en ce qui concerne le temps alloué à chaque matière.

* - Claude Lessard, université de Montréal (Canada).

** - Johanne Fortier, présidente de la Fédération des enseignants des commissions scolaires du Québec (FECSQ).

Ce dernier élément nous cause problème. Il nous cause le plus de problème. On voudrait que cette décision relève de la commission scolaire et non pas de chacune des écoles. Au niveau de la commission scolaire, il y a une meilleure vision d'ensemble, de meilleures possibilités d'assurer la cohérence du curriculum.

En gros, les conseils d'établissement existent depuis une dizaine d'années et on peut dire qu'ils fonctionnent assez bien. Ils nous donnent une prise sur les grandes orientations de l'école. Ça, c'est l'aspect assuré par la Loi de l'instruction publique.

Il y a aussi des éléments dans notre convention collective pour tout ce qui s'appelle l'organisation pédagogique. La convention collective prévoit des comités de participation à la vie pédagogique de l'école (CPPE). Et ça, c'est encadré dans des dispositions contractuelles négociées localement, c'est-à-dire entre la commission scolaire et le syndicat des enseignants. Ces comités prennent en charge un ensemble d'orientations pédagogiques.

C. L. – *Avez-vous le sentiment que dans ces deux structures – le conseil d'établissement et le comité de participation à la vie pédagogique –, l'autonomie professionnelle des enseignants se trouve maintenue, améliorée, ou réduite ?*

J. F. – Le questionnement que nous avons aujourd'hui porte sur la frontière entre ce qu'on appelle l'autonomie collective et l'autonomie individuelle des enseignants. Le débat que nous avons porté sur cette question, compte tenu du fait que par le passé, l'autonomie individuelle a toujours été plus affirmée.

Nos pratiques antérieures faisaient en sorte que dans notre salle de classe, on retrouvait notre autonomie pleine et entière. Plus de difficultés apparaissaient quand on s'ouvrait aux autres collègues, et nous avions aussi plus de difficulté à entrevoir jusqu'où on devait reconnaître l'autonomie individuelle et l'autonomie collective.

Prenons l'exemple du choix d'un manuel scolaire ou d'une méthode pédagogique particulière pour l'enseignement des maths ou du français. Il y a une concertation entre enseignants et on doit faire en sorte de dégager une orientation commune. Cela peut occasionner des difficultés : on n'a pas tous les mêmes orientations. Alors le questionnement porte là-dessus. Cependant, il faut convenir que les mécanismes de participation (le conseil d'établissement et le comité de participation à la vie pédagogique) reconnaissent notre autonomie et notre expertise professionnelle. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas à l'occasion des problèmes dans les conseils d'établissement mais en général, on est capable de bien faire reconnaître cette autonomie par les parents et par la direction. La loi est très claire : le conseil d'établissement dégage des orientations, mais il ne doit pas en aucun cas débattre de stratégies d'intervention ou de méthodes pédagogiques – cela relève de l'enseignant et l'enseignante et ça, c'est bien établi. Le conseil d'établissement ne doit pas non plus évaluer les enseignants : il ne gère pas le personnel. C'est bien clair. Ça ne veut pas dire qu'à l'occasion, on n'a pas des difficultés mais cela fait partie d'une clarification des champs d'intervention de chacun.

C. L. – *La Fédération syndicale que vous présidez a-t-elle des demandes par rapport à l'un ou l'autre de ces instances de gouvernance ? Sommes-nous dans une période – comme vous l'exprimez – d'appropriation (on apprend à vivre avec ces structures, à clarifier les mandats, les rôles et les prérogatives des uns et des autres) et on joue le jeu (on l'accepte), ou bien êtes-vous en demande : y a-t-il a des choses que la FECSQ voudrait voir déjà changées ?*

J. F. – C'est clair que, en ce qui concerne le temps alloué à chacune des matières, on trouve dangereux de traiter cette question au conseil d'établissement, parce qu'on craint que dans la formation de base de l'élève, il y ait une forme d'éclatement entre les écoles. Le problème que nous avons, il est général : il n'y a pas de revendications précises sur le conseil d'établissement ou au niveau de notre convention collective, sur les comités de participation à la vie pédagogique. Mais la décentralisation des pouvoirs, telle que nous la vivons jusque dans l'établissement, fait en sorte qu'à l'occasion, on perd de vue le curriculum national, une formation de base pour tous, importante pour nous. C'est sur la décentralisation en général qu'on a le plus de questionnement, et à propos de laquelle on veille le plus au grain. Mais cela n'est pas seulement lié aux conseils d'établissement : il y a un ensemble de lois et d'orientations ministérielles qui augmentent les risques d'un éclatement du curriculum. C'est à ce propos qu'on fait des représentations.

C. L. – *Vous avez donc des craintes.*

J. F. – Oui, importantes : la décentralisation fait en sorte qu'on se rapproche davantage de la communauté et qu'il y ait plus de collaboration entre les acteurs locaux, et c'est un plus. Mais en même temps, il y a une perte de cohésion, de cohérence du système.

C. L. – *Il y a un certain nombre d'années – du moins en Amérique du Nord, il y avait un discours assez fort sur la gestion participative en éducation. Avec les instances qui ont été mises en place récemment, et peut-être aussi avec un accent plus prononcé sur ce qu'on appelle le leadership pédagogique des directeurs d'établissement, avez-vous l'impression qu'on est plus près d'une gestion participative aujourd'hui qu'on pouvait l'être il y a quinze/vingt ans ?*

J. F. – Sans aucun doute, on est plus près de cette gestion participative, mais c'est plus impliquant et ça impose aussi une plus grande charge de travail : il est plus difficile de concilier notre enseignement avec ces différentes dimensions de participation à la gestion ou à la gouverne de l'établissement.

Par ailleurs, nous nous questionnons sur le leadership pédagogique joué par les directions d'école. Encore une fois, on constate chez elles une difficulté de concilier le rôle de gestionnaire administratif avec celui de gestionnaire de la pédagogie. Un

des reproches qu'on fait souvent, c'est qu'elles ne sont pas assez proches de l'animation ou du leadership pédagogique. On ne leur demande pas de prendre la place des enseignantes ou des enseignants, mais de susciter leur engagement. En même temps, elles doivent être ouvertes à ce que les enseignants mettent de l'avant. Je donne un exemple. Dans le cadre la réforme actuelle de l'éducation, le ministère a mis de l'avant différentes approches, dont la pédagogie de projet. Souvent les directions d'école confondent ces notions. Pour elles, l'important est de savoir si leur école réalise le plus de projets d'activités, et non pas d'intégrer diverses stratégies d'intervention pédagogique en vue d'une meilleure réussite des élèves. On confond un moyen et la finalité poursuivie. Ce n'est plus du leadership pédagogique ; s'exprime plutôt le souci d'avoir la « meilleure » école, i.e. celle qui fait le plus d'activités.

C. L. – *Passons, si vous le voulez bien, à la demande faite aux enseignants dans le cadre des changements des programmes d'enseignement, de vivre un « professionnalisme collectif », selon l'expression du Conseil supérieur de l'éducation. L'idée est que le travail enseignant doit de plus en plus se réaliser en coordination, en concertation, en interaction et non pas de manière isolée, chaque enseignant dans sa classe, porte fermée, selon l'image fortement ancrée dans les esprits. Je voudrais savoir par rapport à cette demande – cette injonction –, comment se situe votre fédération ? Quelle est votre position ?*

J. F. – On a travaillé sur le dossier de l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants. On a mis de l'avant des orientations et des positions pour soutenir nos collègues qui entrent dans la profession. Nous publions une trousse pédagogique d'accueil de ces nouveaux membres, et nous privilégions différentes formules d'accueil, de soutien, de mentorat. Il y a donc là une forme de collaboration entre enseignants qu'on veut mettre en place.

Aussi avec le ministère et les commissions scolaires, on voudrait dégager une enveloppe budgétaire qui permettrait à chaque milieu d'implanter les meilleures actions pour venir en aide aux enseignants qui auraient besoin de soutien. Cela est la forme de collaboration la plus importante pour nous, parce qu'il y a, depuis 1997, une relève dans l'enseignement, et on s'aperçoit que c'est important de soutenir le travail de ces jeunes, surtout quand on constate qu'un enseignant sur cinq quitte l'enseignement au cours des cinq premières années de pratique.

On travaille aussi beaucoup sur l'encadrement des stagiaires. C'est assez bien ancré.

Sur la question de collaboration, notre position est qu'il faut respecter le volontariat : on ne peut pas imposer une collaboration et une concertation, que ce soit par cycle au primaire, par famille, par matière ou par cycle, au secondaire. Il faut savoir susciter cette concertation, mais sans l'imposer, parce que souvent, on se rend compte que pour favoriser la concertation, il faut que les enseignants partagent les mêmes valeurs et les mêmes orientations. Dans ce contexte, il importe de favoriser sur les

lieux de travail, des rencontres de concertation, mais sans les imposer, les institutionnaliser.

Sur ce point précis, notre convention collective prévoit des temps de présence à l'école qui permettent une meilleure concertation entre les enseignantes et enseignants.

C. L. – *On peut être en principe favorable à la concertation et au travail collaboratif, mais cela passe par un cadre de travail et des dispositifs assez précis : le plan de réussite, le projet éducatif, les cycles d'apprentissage, l'interdisciplinarité au secondaire, une nouvelle forme de planification de l'enseignement dans le cadre de l'approche par compétence et des activités d'apprentissage. Est-ce que la fédération a réfléchi à ce cadre et à ces dispositifs ? Est-ce qu'il y a un débat au sein de la fédération autour du cadre et des dispositifs du travail collectif, un débat proprement pédagogique ou curriculaire ?*

J. F. – On est submergé par une charge de travail de plus en plus lourde ; cela est toujours très présent. Ça se vit de la façon suivante. Au primaire, les enseignant(e)s expriment une grande volonté de travailler en équipe de cycle. Ce qui pose problème, c'est la difficulté de concilier la réussite éducative de tous les élèves, et se coordonner avec l'ensemble des collègues.

Je donne un exemple : de plus en plus, dans nos classes, on intègre des élèves présentant des difficultés. Dans les classes régulières, il manque de soutien. La classe ordinaire est de moins ordinaire. Aussi, la réforme des programmes d'enseignement stipule que les élèves doivent progresser d'un cycle à l'autre sans redoubler de classe. Alors, les enseignants se retrouvent avec des classes où des élèves de 4^e année n'ont pas acquis les connaissances et les compétences de 2^e. Cela crée une pression dans les classes et cela préoccupe beaucoup les enseignant(e)s.

Notre discours syndical s'articule beaucoup autour de cette question du soutien aux élèves qui présentent des difficultés, afin de faire en sorte que les classes soient mieux équilibrées. La composition des classes, au-delà du nombre, nous interpelle énormément, en lien avec la charge de travail et la capacité de réussir notre travail. Le plus grand élément de détresse des enseignants, c'est lorsqu'ils sentent que malgré tout ce qu'ils font, ils n'arrivent pas à faire en sorte que l'élève réussisse.

Cela est un enjeu fondamental, une difficulté majeure. Ça n'empêche pas d'être ouvert à l'organisation par cycle. D'ailleurs, les enseignants se rencontrent, quoiqu'il y a une pratique plus grande au primaire qu'au secondaire. Soyons clairs ! Au secondaire, cela constitue un bouleversement majeur de l'organisation du travail. On est à la porte de ce bouleversement. Au primaire, c'est déjà bien engagé, même si les enseignants considèrent qu'ils ont une charge de travail très lourde.

C. L. – *Avez-vous des demandes en ce qui a trait au temps de concertation intégrée à la tâche ?*

J. F. – Oui, à chaque ronde de négociation, la question du temps revient de façon très lancinante, pour faire en sorte que nos participations à différents comités ou activités puissent être reconnues dans la tâche. C'est assez difficile parce que le temps manque. Aussi, parce que l'enseignement, c'est une tâche qui est difficile à cadrer, c'est inépuisable. En ce qui concerne les problèmes ou les difficultés d'un élève particulier, on n'a pas de temps délimité pour le soutenir pédagogiquement ou affectivement.

Mais il y a quand même des demandes pour que notre participation au conseil d'établissement, par exemple, soit reconnue, c'est un service qu'on rend pour l'ensemble des collègues. On voudrait donc que cela soit reconnu dans le temps de travail – ce qui n'est pas le cas actuellement. Comme pour les différents comités pédagogiques, cela est pour nous important. Y a aussi les comités qui définissent des plans d'intervention pour les élèves présentant des difficultés. Nous participons à ces comités avec d'autres collègues professionnels et avec les parents, pour poser un diagnostic et dégager des orientations. Cela demande du temps et on aimerait qu'il soit reconnu dans notre charge de travail.

C. L. – *Au-delà de la question du temps de travail, avez-vous le sentiment qu'il y a aujourd'hui une pression plus forte autour de la réussite, et qui est largement déposée sur les épaules des enseignants ?*

J. F. – La pression que les enseignants portent, c'est la concurrence. En même temps, on leur demande à peu près l'impossible. La loi de l'instruction publique définit une mission de l'école qui est ambitieuse – la réussite scolaire pour tous –, et elle mentionne comme finalités de l'école – instruire, qualifier, socialiser, former des citoyens et citoyennes responsables et critiques. Les enseignants doivent donc faire en sorte que les enfants puissent réussir un parcours scolaire, le minimum étant un diplôme d'études secondaires.

Il y a une pression assez forte liée à cette idée de réussite pour tous. On vit en même temps une concurrence exacerbée de l'école privée. L'État finance cette école privée à la hauteur de 60% et les élèves les plus performants, ou les mieux adaptés vont de plus en plus à l'école privée. On demande à l'école publique de « concurrencer » ces écoles privées par des projets sélectifs, qui à leur tour font en sorte que la classe ordinaire est privée de ses meilleurs éléments. Cela constitue encore une pression importante. Au fond, la question se pose à savoir si on n'est pas en train de construire une voie royale pour les élèves de milieux aisés et de leur faire des projets particuliers pour qu'ils se développent et réussissent, les autres élèves étant laissés à eux-mêmes, les enseignants devant faire ce qu'ils peuvent avec.

La pression est donc élevée : faire réussir les élèves, remplir une mission large et baigner dans un contexte politique où tout est axé sur la performance et une vision beaucoup plus élitiste.

C. L. – *Ça me semble lié à ce que vous me disiez tout à l'heure sur la difficulté que vivent certains enseignants avec des classes trop hétérogènes, avec trop d'enfants qui ont des difficultés de diverses natures. C'est pas la même chose d'avoir une classe où vous avez quelques élèves en difficulté, mais où vous avez aussi des élèves moyens et des élèves doués, c'est pas la même chose que d'avoir 40-50 ou 60 % de vos élèves dans des situations diverses de difficultés.*

J. F. – Effectivement, et c'est exactement ce qu'on est en train de vivre comme dérapage. Et ça cause d'énormes problèmes. La recherche semble montrer que les élèves plus forts constituent un atout important dans une classe. Aussi, pour les élèves plus forts, se retrouver ensemble n'engendre pas de meilleurs résultats pour eux. Par contre, lorsqu'ils sont dans une classe hétérogène, la dynamique est intéressante pour tous les élèves, mais aussi pour les plus forts qui développent leur autonomie et leur solidarité.

C. L. – *Quel est votre pronostic sur la réforme des programmes d'enseignement au secondaire ? Vous avez indiqué qu'elle comportait un changement majeur dans l'organisation du travail. Pensez-vous que nous soyons sur la bonne voie ou qu'il y a des conditions qui devraient être présentes pour en assurer la réussite ? Lesquelles ?*

J. F. – Pour le secondaire, la formation des enseignants n'est pas au rendez-vous. Au primaire, dans ce domaine, on a connu des ratés et on a été obligé de dégager des budgets par la suite. Ce n'est pas tout d'avoir des journées de planification et de formation, encore faut-il que la formation soit pertinente. Sur ce plan, on vit des problèmes majeurs au secondaire, et on est en train de faire une cueillette d'informations auprès de nos membres. On pense qu'il y a des grandes difficultés dans ce domaine encore une fois.

Ce qu'on demande au ministère, et on le demande toujours, c'est d'avoir à la fois un soutien et un suivi. Le problème c'est qu'on est beaucoup en expérimentation, mais on ne nous donne pas le temps de faire un retour sur notre pratique. On nous apprend l'approche réflexive, on est très conscients de son importance, mais dans les faits, on n'a jamais le temps de la pratiquer. On ne nous donne pas le droit à l'erreur ou à peu près pas. Et on n'a jamais le temps de faire un retour et d'avoir quelqu'un qui nous accompagne dans ce retour, puisque c'est très insécurisant d'expérimenter. Alors ça, c'est une autre facette de la formation.

On est en train de se documenter pour savoir ce qui se passe réellement dans le milieu. La décentralisation fait en sorte que le MEQ, pendant que la réforme s'implantait au primaire, n'avait pas une idée précise du niveau de formation des enseignants de ses écoles primaires. Les commissions scolaires ne savaient pas combien de jours de formation les enseignants recevaient. Lorsque nous sommes arrivés avec un bilan montrant que des enseignants avaient eu moins d'une journée de formation, c'était de l'ordre de 20%, cela a très contrarié !

Au secondaire, on demande une formation adéquate, c'est un élément important. Un des éléments aussi qui nous questionnent beaucoup, c'est la politique d'évaluation des apprentissages : on veut qu'elle soit revisitée, revue et corrigée. Il y a beaucoup de questionnement à ce sujet.

Et ce qu'on demande, cela est en consultation auprès de nos membres, c'est une mise en veilleuse de la réforme au primaire, pas pour la mettre de côté – mais pour consolider ce qui y a été fait. On demande aussi un report au secondaire pour permettre l'expérimentation avec les jeunes, avoir plus de temps, parce qu'on pense que les préalables ne sont pas atteints.

C. L. – *Dans la problématique de la formation, est-ce que l'apprentissage de la collaboration professionnelle, du travail en équipe, pour vous, c'est quelque chose qui devrait être mis de l'avant – est-ce qu'on devrait s'assurer que ce soit en formation initiale ou en formation continue qu'on apprenne à travailler ensemble ?*

J. F. – Oui, c'est un élément important que d'apprendre à travailler ensemble et ce que ça suppose de travailler ensemble, le respect aussi de l'autonomie de chacun, jusqu'où ça va, etc. Oui, c'est un aspect qui devrait être abordé dans les équipes des écoles actuelles et dans la formation initiale.

Mais il faut être capable de donner des réponses aux questions les plus importantes que nous avons comme groupes d'enseignants. Lorsqu'on n'est pas capables d'avoir des réponses ou lorsque cela est laissé en suspens, comme la réorganisation de nos groupes de travail, les cheminements particuliers, l'organisation par cycle dans l'école et ses effets sur l'organisation du travail, des problèmes persistent.

En voici un exemple. On a formé des maîtres dans une discipline donnée. On a changé, on nous a formés dans deux, puis dans trois disciplines. Dernièrement, on est revenu à la formation dans une discipline. En même temps, on voudrait plus de titularisation, c'est-à-dire un enseignant qui enseigne plus d'une matière à un même groupe d'élèves. Nous, on dit – Branchez-vous ! Vous Comprenez ? Tant et aussi longtemps qu'il y a des flottements comme ceux-là, c'est très questionnant.

En somme, au secondaire, on voudrait des réponses à nos questions. La titularisation, c'est un projet parmi d'autres. Dans une enquête que nous avons réalisée, nous avons constaté qu'il y avait différents modèles d'encadrement des élèves. Il faudrait en débattre.

C. L. – *Comme dernière question, je veux revenir sur quelque chose que vous avez dite en début d'entrevue, soit l'importance du volontariat, le fait qu'on ne devrait pas imposer la collaboration et qu'il faudrait que les gens puissent « se choisir » et travailler ou collaborer sur une base affinitaire. N'y a-t-il pas des limites à ce point de vue ? Par exemple, dans votre travail au sein des instances syndicales, vous ne travaillez pas toujours avec des gens que vous avez choisis...*

J. F. – Au fond, on doit reconnaître qu’il n’y a peut-être pas un seul modèle à privilégier et qu’il importe donc de laisser un espace de décision aux personnes concernées. Quelle formule mettre de l’avant pour favoriser une meilleure concertation ? On a déjà connu plusieurs formules : par matières, par années de scolarité, par modules, par familles. Et les enseignants ont été appelés à travailler ensemble, sans choisir leurs collègues.

Mais ces modèles ont été quand même un choix d’école. Tout comme des modèles d’encadrement, des modèles de suivi pédagogiques disciplinaires dont se sont dotés des écoles, en tant qu’équipe école. Pour nous, cela est important. On ne laisse pas seulement une marge de manœuvre quand ça fait notre affaire. C’est l’équipe de l’école qui peut décider, pas de faire le choix entre collaborer ou pas, mais de choisir entre des modèles de collaboration : oui, il y a une marge de manœuvre qu’on doit laisser aux équipes. De la même façon que comme enseignant, j’ai une autonomie dans mes stratégies d’intervention, ça m’appartient en propre, je peux laisser aussi à l’équipe le choix des modèles de collaboration. Ce qui ne fonctionne jamais, c’est quand on en impose un et que cela ne soit pas partagé, c’est voué à l’échec. Je pense qu’on s’en va vers une plus grande collaboration. On n’a pas le choix. Mais on peut avoir une marge de manœuvre dans le choix des modèles.

C. L. – *Si vous avez d’autres choses à me dire sur l’un ou l’autre aspect...*

J. F. – Nous avons mis de l’avant – malheureusement cela a passé un peu inaperçu – la *Déclaration de la profession enseignante* qu’on a proposé comme syndicat. Elle porte sur nos engagements concernant les élèves, les collègues, les parents, la profession et la société. On a essayé de la publiciser. Le COFPE (le Comité d’orientation de la formation du personnel enseignant), dans son dernier avis – *Pour une éthique partagée en éducation* – a soulevé beaucoup d’éléments du même ordre. Notre déclaration ne constitue pas un code de déontologie mais c’est un engagement collectif qu’on met de l’avant. Je trouve cela intéressant parce que s’y exprime notre volonté de travailler en collégialité avec les autres. C’est un engagement, un positionnement collectif.

On en a fait une présentation aux parents. La Fédération des comités de parents a trouvé cela intéressant. La fédération des commissions scolaires aussi.

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).

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.

130

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.

- BOUTINET J.-P. (1990). – *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.
- DUBET F. (2002). – *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- DUTERCOQ Y. (1993). – *Les enseignants*, Paris : Hachette éducation.
- GARNIER P. (2003). – *Faire classe à plusieurs*, Rennes : PUR.
- GATHER THURLER M. (1994). – « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme », *Revue française de pédagogie*, n° 109, pp. 19-39.
- GATHER THURLER M. (2000). – *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF.
- GLASMAN D. (1992). – *L'école réinventée*, Paris : L'Harmattan.
- HARGREAVES A. (1994). – *Changing Teachers, Changing Times, Teachers'Work and Culture in the Postmodern Age*, New York, Teachers college Press : Columbia University.
- KHERROUBI M, van ZANTEN A. (2000). – « La coordination du travail dans les établissements "difficiles" : collégialité, division des rôles et encadrement », *Éducation et Sociétés*, 6, pp. 65-92.
- LESSARD C. (à paraître). – « La collaboration au travail : entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique, des finalités à débattre », in D. Biron, M. Cividini, *Les enseignants au temps des réformes*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- LORTIE D. (1970). – *School Teacher : a sociological study*, Chicago : The University of Chicago Press.
- MAROY C. (2002). – *Le secondaire et ses enseignants*, Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). – *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec : MEQ.
- MINTZBERG H. (1982). – *Structures et dynamiques des organisations*, Paris : Economica.
- OBIN J.-P. (2002). – *Enseigner, un métier pour demain*, Ministère de l'éducation nationale, mars 2002.
- PERRENOUD P. (1996). – *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (1999). – *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris : ESF.
- RAYOU P., van ZANTEN A. (2004). – *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris : Bayard.
- Reguleducnetwork (2004). – *Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne*, Bruxelles : Commission européenne.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles : De Boeck.
- TILMAN F., OULAI N. (2001). – *Piloter un établissement scolaire*, Bruxelles : De Boeck.
- WOODS P. (1990). – *L'ethnographie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- ZAY D. (dir.) (1995). – *Enseignants et partenaires de l'école*, Bruxelles : De Boeck.

ARTICULATION « THÉORIE-PRATIQUE » DANS LA FORMATION DES ÉLÈVES-PROFESSEURS TUNISIENS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

CONCEPTIONS DES FORMATEURS ET DES FORMÉS

Naila BALI*

Résumé *Cette étude analyse les conceptions des enseignants de biomécanique et de gymnastique et de leurs élèves-professeurs inscrits dans les Instituts supérieurs de sport et d'éducation physique tunisiens, à partir du point de vue épistémologique et didactique, de l'articulation théorie-pratique. Les résultats de la recherche empirique menée auprès de ces derniers ont montré la quasi-absence d'articulation fonctionnelle entre l'enseignement-apprentissage de la biomécanique et celui de la gymnastique. La discussion de ces résultats porte sur la conséquence de cette dichotomie qui va se répercuter sur la formation des élèves-professeurs.*

INTRODUCTION

L'éducation physique et sportive (en tant que discipline scolaire) (1) est une pratique éducative qui s'appuie sur des sciences contributives (cf. § suivant) pour optimiser sa pratique didactique.

L'enseignement-apprentissage d'une activité physique et sportive suppose donc, un éclairage théorique pour que le mouvement enseigné soit réfléchi par le sujet qui l'apprend. En l'absence de cet éclairage, le mouvement de l'homme risque de se confondre avec celui de l'animal, qui n'est qu'un stéréotype issu de l'imitation de réflexes innés.

Obéissant à cette logique, les Instituts supérieurs de sport et d'éducation physique (ISSEP) tunisiens dispensent aux futurs professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) une double formation : une formation dans les activités physiques et sportives

* - Naila Bali, université de Tunis, institut supérieur de l'éducation et de la formation continue.

1 - Dans les ISSEP tunisiens, depuis 1996, il y a deux filières : « la filière Éducation physique » et « la filière Sport ».

(gymnastique, athlétisme, natation, handball...) et une formation dans les sciences biologiques et humaines (anatomie, biomécanique, physiologie, psychologie, sociologie...). Ces dernières sont d'ailleurs appelées « sciences contributoires » par les Programmes officiels tunisiens, parce qu'elles sont censées aider les futurs professeurs à mieux comprendre, puis à mieux apprendre les activités physiques et sportives sur le terrain, et par suite, à mieux les enseigner à leurs futurs élèves, au lycée. En effet, cet éclairage théorique est censé transformer les activités physiques sportives en *objets enseignables* (Marsenach, 1991), parce que rationalisées par les connaissances biologiques, anatomiques et biomécaniques.

Un étudiant des ISSEP qui apprend la biomécanique, par exemple, devrait mieux comprendre les règles qui régissent les mouvements gymniques et donc mieux les apprendre ; il est ainsi mieux « armé » cognitivement pour exécuter voire corriger les mouvements gymniques qu'on lui apprend sur le terrain. Lorsqu'il apprend la psychologie, il est censé comprendre les processus mentaux qui sous-tendent l'activité physique (motivation, stress, préparation mentale à la compétition...) et donc optimiser son apprentissage..., etc. Mais ces principes ne peuvent l'être sur le terrain qu'à condition que l'Institution de formation ainsi que ses agents réalisent un minimum d'articulation entre ces deux volets de la formation.

Comment cette articulation est-elle perçue par les enseignants et les élèves-professeurs évoluant dans les ISSEP tunisiens ? Comment se réalise-t-elle sur le terrain ?

Une enquête empirique (2) réalisée dans les ISSEP tunisiens pendant l'année universitaire 2002-2003 et se rapportant au couple « biomécanique-gymnastique » nous permettra de trouver les premiers éléments de réponse à ces questions.

136

Méthodologie

Cette enquête a porté sur 24 élèves-professeurs inscrits dans les trois ISSEP (3) tunisiens en 3^e de la filière Éducation physique (EP), option gymnastique, 6 enseignants de biomécanique et 6 enseignants de gymnastique qui assurent la formation de ces derniers. Trois techniques d'investigation ont été utilisées à cet effet :

1. – la technique d'analyse de contenu (Berelson, 1952) a été utilisée ici pour caractériser les contenus des programmes de formation en biomécanique et en gymnastique dispensés aux élèves-professeurs inscrits en 3^e année, « filière EP », dans les trois ISSEP ;

2 - Il s'agit d'une enquête réalisée dans le cadre d'un mémoire de DEA en didactique des APS, soutenu à l'université de Tunis en janvier 2004.

3 - ISSEP : Institut supérieur de sport et d'éducation physique.

2. – des entretiens semi-directifs (4) ont été utilisés avec un échantillon d'enseignants de biomécanique des trois ISSEP pour déceler leurs conceptions de l'articulation entre la biomécanique et la gymnastique ;
- des entretiens semi-directifs (5) ont été utilisés avec un échantillon d'enseignants de gymnastique des trois ISSEP pour déceler leurs conceptions de l'articulation entre la biomécanique et la gymnastique ;
- des entretiens semi-directifs (6) ont été utilisés avec un échantillon d'élèves-professeurs inscrits en 3^e année « filière EP », dans les trois ISSEP, pour déceler leurs conceptions de l'articulation entre la biomécanique et la gymnastique ;
3. – une grille (7) pour observer sur le terrain, les pratiques didactiques d'un échantillon d'enseignants de gymnastique exerçant dans les trois ISSEP.

RÉSULTATS

Le point de vue des professeurs de biomécanique

Nous avons interrogé l'ensemble des six professeurs de biomécanique exerçant dans les ISSEP à propos de l'articulation de leur discipline théorique avec la gymnastique, discipline pratique, selon la technique de l'entretien semi-directif.

Les professeurs interrogés sont, dans leur grande majorité, convaincus que les connaissances de biomécanique sont nécessaires pour comprendre et apprendre les mouvements gymniques (83,33% des SI) (8). Certains nous ont même expliqué que cette articulation est incontournable pour de futurs enseignants d'EP, car seul l'analyse scientifique des gestes gymniques peut, selon eux, les transformer en objets enseignables. Selon un professeur de biomécanique, enseigner seulement les mouvements gymniques, transforme l'éducation physique en une simple imitation des gestes moteurs.

Convaincus aussi de la légitimité institutionnelle et didactique de leur discipline, les professeurs de biomécanique citent les principaux thèmes biomécaniques requis pour bien apprendre la gymnastique : la force (30,75 %), la vitesse (26,91 %), l'équilibre (11,58 %) et le centre de gravité (8 %) ... (voir tableau n° 1, annexe 1) (9).

4 - Voir annexe 2 : protocole d'entretien avec les enseignants de biomécanique.

5 - Voir annexe 3 : protocole d'entretien avec les enseignants de gymnastique.

6 - Voir annexe 4 : protocole d'entretien avec les élèves-professeurs.

7 - Voir annexe 5 : grille d'observation des pratiques didactiques des enseignants de gymnastique sur le terrain.

8 - SI : sujets interrogés.

9 - Tous les tableaux sont regroupés dans l'annexe 1.

Paradoxalement, quand on leur demande s'ils prennent dans leur cours de biomécanique des exemples d'application à la gymnastique, les deux tiers des professeurs interrogés répondent par la négative – « *faute de temps* » –, expliquent la plupart d'entre eux. Cela veut dire que si les professeurs de biomécanique jugent leur discipline légitime, ils ne vont pas jusqu'à concrétiser cette légitimité en présentant à leurs élèves-professeurs des exemples pratiques d'apprentissage gymnique. Mais est-ce l'avis de leurs collègues, professeurs de gymnastique ?

Le point de vue des professeurs de gymnastique

Nous avons, à cet effet, interrogé l'ensemble des six professeurs de gymnastique exerçant dans les trois ISSEP à propos de l'apport de la biomécanique (discipline théorique) à la gymnastique (discipline pratique), selon la technique de l'entretien semi-directif. Ils sont, dans leur grande majorité (83,33%), convaincus que les connaissances de biomécanique sont nécessaires pour comprendre et apprendre les mouvements gymniques.

Convaincus aussi, de la fonction didactique et épistémologique de la biomécanique, les professeurs de gymnastique citent les principaux thèmes biomécaniques nécessaires pour bien apprendre la gymnastique : la force (50,5%), l'équilibre (30%), la vitesse (2,5%)... (voir tableau n° 2).

Cependant, quand on leur demande s'ils utilisent dans leur cours pratique de gymnastique des connaissances de biomécanique, la moitié des professeurs interrogés répond par la négative et déclare utiliser plutôt, dans leurs cours, des termes banalisés. Ainsi, si les professeurs de gymnastique jugent les connaissances de biomécanique utiles, ils ne vont pas jusqu'à profiter de cette science contributoire pour expliquer à leurs élèves-professeurs les éléments d'apprentissage gymnique par la biomécanique. Mieux encore, la totalité des professeurs de gymnastique affirme qu'ils ne collaborent pas avec leurs collègues, professeurs de biomécanique ; certains évoquent même une certaine réserve vis-à-vis des théoriciens, qui ignorent (d'après eux) les problèmes du terrain.

Cette attitude, ajoutée aux précédentes, confirme l'existence (au moins dans les représentations des enseignants) d'une certaine coupure entre la formation théorique et la formation pratique des élèves-professeurs, du moins au niveau de la gymnastique et de la biomécanique. Au lieu de l'articulation souhaitée entre gymnastique et biomécanique (articulation sans laquelle l'existence institutionnelle de cette dernière discipline n'aurait pas de légitimité), les professeurs de gymnastique interrogés ne semblent rien faire pour favoriser la formation intégrée des élèves-professeurs d'EP. D'ailleurs, les sujets interrogés déclarent dans leur grande majorité (83,33%) que leurs étudiants ne réinvestissent pas les connaissances biomécaniques en gymnastique, perpétuant ainsi la logique de la séparation entre sciences contributoires et disciplines d'APS.

Mais que pensent les élèves-professeurs eux-mêmes de cette articulation et comment la vivent-ils ?

Le point de vue des élèves-professeurs

Nous avons interrogé 24 élèves-professeurs, « spécialistes en gymnastique », à propos de « l'utilité » de la biomécanique (discipline théorique) par rapport à la pratique gymnique.

La grande majorité (91 %) défend l'idée que les connaissances de biomécanique sont nécessaires pour comprendre et apprendre les mouvements gymniques. Certains nous ont même expliqué que d'un point de vue théorique la biomécanique est indispensable dans l'exercice de leur futur métier d'enseignant.

Convaincus de la pertinence de cet apport, les élèves-professeurs interrogés citent les principales connaissances de biomécanique nécessaires pour bien apprendre la gymnastique : l'équilibre (45%), la vitesse (17,5%) et la force (13,75%)... (voir tableau n° 3).

Cependant, quand on leur demande s'ils réinvestissent réellement leurs connaissances de biomécanique dans leurs pratiques gymniques, la majorité des SI (71 %) répond par la négative du fait qu'ils ne perçoivent pas comment faire ce lien dans la pratique. Loin de contredire leurs réponses à la question précédente, cette attitude révèle une réelle difficulté pédagogique et didactique, car il ne suffit pas – pour les élèves-professeurs – d'être convaincu de l'utilité de l'articulation en question pour pouvoir la mettre en œuvre dans la pratique gymnique ; il aurait fallu l'aide didactique de leurs professeurs qui, ici, semble faire défaut.

Par ailleurs, les élèves-professeurs interrogés ont, pour la plupart, manifesté une certaine inquiétude vis-à-vis de leur formation qui est censée être intégrée. Au lieu de l'articulation souhaitée entre biomécanique et gymnastique (articulation qui leur paraît, rappelons-le, légitime et fructueuse), ils vivent une coupure entre l'enseignement de la biomécanique et celui de la gymnastique.

D'ailleurs, les élèves-professeurs affirment à 87,5% que les professeurs de biomécanique ne leur semblent pas collaborer avec leurs collègues, professeurs de gymnastique, tant leur apparaît flagrante la coupure entre ces deux enseignements. Cette situation amène certains élèves-professeurs à s'interroger sur l'utilité de la biomécanique, en particulier, et des sciences contributives, en général, dans leur formation.

Les pratiques didactiques des professeurs de gymnastique

Pour recueillir des informations objectives sur ces pratiques, nous avons procédé à l'observation « armée » de six professeurs de gymnastique exerçant dans les trois Instituts de formation (voir tableau n° 4).

Les résultats portés sur le tableau n° 1 montrent que 80 % des professeurs observés ne réinvestissent pas – au niveau de leurs comportements didactiques quotidiens – les connaissances de biomécanique en cours de gymnastique, alors que les situations didactiques (démonstration d'un mouvement, correction des erreurs des élèves-professeurs...) le nécessitent dans la grande majorité des cas. Même la terminologie biomécanique semble absente des terrains de gymnastique dans 74 % des cas. Un langage banalisé (souvent franco-arabe) remplace ici les concepts biomécaniques.

En contrepartie, seuls 20 % des professeurs observés utilisent en cours de gymnastique les connaissances de biomécanique ainsi que sa terminologie.

Cette conclusion globale nous suggère deux remarques.

- L'attitude de la majorité des professeurs observés semble être en contradiction avec les déclarations des intéressés recueillis dans les interviews. À ce niveau, non seulement les professeurs interrogés insistent sur la nécessité d'intégrer les connaissances biomécaniques dans l'apprentissage de la gymnastique, mais déclaraient qu'ils investissent régulièrement ces connaissances (à raison de 50%), dans leurs enseignements pratiques. Autrement dit, entre le dire et le faire, il y a toujours un fossé difficile à combler (Meirieu, 1996).

- La grande majorité des professeurs de gymnastique observés (87,8 %) se contente, sur le terrain, de « monstration » (10) : ils montrent le mouvement gymnique à leurs élèves-professeurs et leur demandent de les imiter ; puis ils les observent et corrigent empiriquement les mouvements erronés, sans recourir la plupart du temps aux aspects biomécaniques. Ce faisant, ils ont tendance à oublier qu'ils ont à faire – non à des sportifs uniquement préoccupés par les performances gymniques – mais à des futurs professeurs d'EP, qui ont plus besoin d'apprendre des « objets enseignables » que de simples mouvements gymniques. Or, un objet enseignable ne le devient réellement que lorsqu'il est éclairé par des connaissances théoriques, en l'occurrence la biomécanique. Ceci permet au futur professeur de comprendre les fondements du mouvement gymnique ainsi que ses déterminants, et lui permettra par la suite de l'enseigner à ses élèves en toute connaissance de cause ; cela lui permettra aussi de comprendre les éventuelles erreurs de ses élèves et de les corriger. C'est

10 - On utilise le terme de « monstration » pour insister sur le fait qu'ils ne font que montrer le geste sans l'expliquer.

d'ailleurs cette fonction d'éclairage et de compréhension qui légitime la forte présence des disciplines contributives dans le cursus de formation des professeurs d'EP (50% des matières) au sein des ISSEP.

DISCUSSION

Les résultats obtenus à l'issue de cette enquête nous permettent de mettre en évidence les trois idées-forces suivantes.

La dichotomie « théorie-pratique »

La parité théorie-pratique, souhaitée par l'Institution et concrétisée par les Programmes officiels (11) ne semble pas déboucher, dans les pratiques didactiques, sur une véritable articulation, mais plutôt sur une dichotomie entre « sciences contributives » et « activités physiques et sportives ». Tout se passe comme si, dans les ISSEP, nous avons affaire à deux mondes séparés : le monde « noble » des sciences académiques, et celui moins noble des pratiques sportives, celles qui se passent sur le terrain. Et même si certains professeurs déclarent que la collaboration entre les professeurs de biomécanique et les professeurs de gymnastique est bénéfique pour la formation des élèves-professeurs, ils ne vont pas jusqu'à mettre en pratique cette collaboration.

Les conséquences de cette dichotomie sur la formation sont tellement évidentes que certains élèves-professeurs les dénoncent, et vont jusqu'à mettre en cause la légitimité des sciences contributives dans les programmes de formation en vigueur, dans les ISSEP tunisiens.

141

Les objets enseignables

La quasi-absence, sur le terrain, d'articulation fonctionnelle entre l'enseignement-apprentissage de la biomécanique et celui de la gymnastique, constatée par nos investigations empiriques, génère un autre problème didactique : en effet, les élèves-professeurs dans les ISSEP, ne nous semblent pas apprendre des « objets enseignables » (Marsenach, *op. cit.*), mais plutôt de simples gestes gymniques. Sur le terrain, ils ne font qu'imiter les gestes gymniques, suite à une monstration gestuelle (faite soit par le professeur, soit par un pair), en l'absence de tout éclairage biomécanique, pourtant acquis en cours théorique et resté, selon toute vraisemblance, de

11 - Les Programmes officiels en vigueur dans les ISSEP tunisiens prévoient 50% pour les activités physiques et 50% pour les sciences contributives.

côté. Tout porte à croire que ces futurs professeurs répéteront tout simplement « cette didactique » avec monstration à leurs futurs élèves.

Or, les aspects théoriques (en l'occurrence les connaissances biomécaniques) ont pour valeur didactique de faire comprendre le geste gymnique, de permettre sa correction en cas d'erreur et de réussir les performances motrices demandées. Toutes ces qualités vont rendre de précieux services didactiques au futur professeur d'éducation physique puisqu'elles vont l'aider à mieux enseigner les activités gymniques à ses futurs élèves.

Le statut des sciences appliquées

Pourquoi enseigner les sciences contributoires, telles que la biomécanique, la physiologie, l'anatomie..., dans les ISSEP ?

La logique qui sous-tend ce choix est celle des *sciences appliquées*, notion née au XIX^e siècle, en Occident moderne, pour tirer un profit social des connaissances scientifiques : c'est ainsi que la plupart des découvertes scientifiques ont eu des applications pratiques dans le monde économique, social, technique, architectural, éducatif, etc. L'intégration des sciences académiques dans le cursus de formation des professeurs d'EP français, par exemple (12), répond à cette logique : ainsi, la biomécanique, la physiologie, l'anatomie... sont des sciences qu'on peut appliquer aux APS (activités physiques et sportives) pour mieux optimiser les performances de ceux qui les apprennent.

142

Or, il nous semble que cette logique est quasi-absente de la pratique de la formation des professeurs d'EP tunisiens : s'il y a dichotomie entre théorie et pratique comme nous l'avons signalée plus haut, c'est probablement parce que les sciences contributoires enseignées aux élèves-professeurs d'EP tunisiens n'ont pas accédé au statut des sciences appliquées telles que nous les avons définies précédemment.

CONCLUSION

Conscients de leur complémentarité et de leur nécessaire articulation, les Programmes officiels des ISSEP tunisiens veillent à respecter une certaine parité entre ces deux familles de disciplines, puisqu'ils prévoient approximativement 50% des enseignements pour les sciences contributoires et 50% des enseignements pour les apprentissages-moteurs sur le terrain.

12 - Nous prenons l'exemple des programmes français parce que les programmes tunisiens de formation des professeurs d'EP en sont très proches.

Cependant, la recherche empirique menée auprès des professeurs de biomécanique et de gymnastique ainsi que des élèves-professeurs dans les trois Instituts a montré que les pratiques didactiques des formateurs sont plutôt caractérisées par une certaine dichotomie. En effet :

- les professeurs de biomécanique, quoique convaincus de la nécessaire articulation entre connaissances biomécaniques et apprentissages-moteurs, ne prennent que rarement des exemples d'application dans le champ de la gymnastique ;
- les professeurs de gymnastique ne nous semblent pas échapper à cela : non seulement ils ne réalisent pas les dix-huit heures du programme de gymnastique réservées aux aspects théoriques ; et même dans les séances pratiques, ils ne réinvestissent pas les connaissances en biomécanique apprises par leurs élèves-professeurs. La conséquence de cette dichotomie va se répercuter sur les élèves-professeurs et sur leur formation : ces derniers nous ont déclaré ne presque jamais réinvestir les connaissances de biomécanique en cours de gymnastique et se contenter d'apprendre les gestes gymniques, presque par imitation du professeur. C'est ce qui a fait dire à certains élèves-professeurs que les cours de biomécanique sont aussi inutiles qu'encombrants.

Comment expliquer cet état de fait ?

Cette situation s'explique, à notre avis, par deux raisons complémentaires.

1. Une confusion quasi généralisée entre la formation en entraînement sportif et celle du futur enseignant en dépit de la récente réforme qui sépare ces deux formations. Les professeurs des Instituts supérieurs du sport et d'éducation physique continuent à se poser la question suivante : formons-nous des entraîneurs sportifs ou de futurs enseignants d'éducation physique ? Logiquement et de fait, les ISSEP forment des professeurs d'éducation physique dans la filière qui a fait l'objet de nos investigations. Or, la formation des futurs enseignants d'EP exige que le professeur leur apprenne non des simples gestes moteurs (fussent-ils perfectionnés), mais des objets enseignables ; pour être enseignable, un geste sportif doit être compris, c'est-à-dire expliqué dans ses fondements physiologiques, biomécaniques, anatomiques, voire d'un point de vue de la psychologie cognitive...

C'est cet éclairage théorique qui garantit par ailleurs une meilleure correction des erreurs. C'est enfin l'éclairage théorique qui caractérise l'expert. Or, ces considérations didactiques et épistémologiques nous ont semblé quasi absentes des préoccupations didactiques des enseignants interviewés et de certains observés.

2. Ce problème didactique pose plus largement celui de l'articulation entre la théorie et la pratique. Dès le XIX^e siècle, la science a été élevée au statut de science contributive au profit du progrès social. D'où l'invention de l'expression « sciences appliquées » : une science appliquée est un ensemble de connaissances pratiques,

tirées des connaissances théoriques dont l'objectif est d'améliorer les pratiques sociales, comme c'est le cas des sciences médicales, des sciences agronomiques, de l'ingénierie...

L'intégration des sciences contributives (biomécanique, physiologie, psychologie...) dans les programmes des UFR français de STAPS, entre dans cette logique. N'ayant pas connu la même évolution, notre culture semble restée à la dichotomie « théorie-pratique ».

C'est ce qui explique les pratiques didactiques observées chez les professeurs exerçant dans les ISSEP tunisiens, et qui semblent dénier toute articulation de fait entre sciences fondamentales et appliquées et apprentissages-moteurs, même s'ils déclarent le contraire dans les interviews.

Quelles conséquences ces pratiques didactiques risquent-elles d'avoir sur la formation des élèves-professeurs d'EP ?

Même si nous n'avons pas entrepris d'enquête empirique sur cette question, nous présumons, d'après notre connaissance du terrain, que les pratiques didactiques de la plupart des professeurs exerçant dans les ISSEP tunisiens semblent avoir, au moins, deux conséquences sur la formation des élèves-professeurs.

- La première conséquence est d'ordre didactique : selon toute vraisemblance, les futurs professeurs d'EP n'apprennent pas des objets enseignables, mais des activités motrices, dénuées généralement de tout point de vue scientifique. Comment peuvent-ils dans ce cas transformer ces gestes en objets enseignables, une fois devenus professeurs d'EP eux-mêmes ? La seule alternative qui leur reste est de perpétuer l'enseignement des APS par la monstration, contribuant ainsi à couper le geste moteur de ses fondements théoriques.

- La deuxième conséquence se rapporte à la légitimité des sciences contributives dans les programmes de formation des élèves-professeurs au sein des ISSEP. Tant que les sciences contributives ont pour fonction d'éclairer, de raisonner et de faciliter, grâce à leur réinvestissement sur le terrain, l'apprentissage-moteur, leur légitimité aux yeux de tous reste indiscutable. A partir du moment où elles ne servent à rien de pratique, elles deviennent encombrantes, pour les élèves-professeurs qui les « apprennent ». Or, les pratiques didactiques observées chez les professeurs des ISSEP ont plutôt tendance à enlever aux sciences contributives (du moins à la biomécanique) toute légitimité institutionnelle. Certains élèves-professeurs ne s'y sont pas trompés lorsqu'ils nous ont déclaré qu'ils trouvent l'enseignement de la biomécanique (et probablement d'autres sciences contributives) inutile. Or, un élève-professeur peut-il s'approprier les contenus d'une science et en tirer profit dans sa formation quand il la juge inutile ? Dans les meilleurs des cas, il va l'apprendre par

cœur et la restituer le jour de l'examen. Lorsqu'on se rappelle que les sciences contributives constituent la moitié des programmes de formation dans les ISSEP, on se rend compte de l'ampleur de ce « gâchis didactique ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.
- AMADE-ESCOT C. (1991). – *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*, thèse soutenue à l'université de Toulouse III.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- BOURGOIS M. (1988). – *Gymnastique sportive, perspectives pédagogiques de l'école aux clubs*, Paris : Vigot.
- BOURGOIS M. (1998). – *Didactique de la gymnastique. Gymnastique pour l'élève: le plaisir d'apprendre*, Paris : PUF.
- CARNUS M.-F. (1995). – « Stades de repérages et didactique de la gymnastique sportive: l'exemple de l'ATR », *Dossier EPS*, n° 39.
- CHARTIER A.-M. (1998). – « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et Formation*, n° 27.
- DEVELAY M. (1993). – *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- GOIRAND P. (1990). – *Didactique de la gymnastique et EPS*, Châtenay-Malabry : éd. AEEPS.
- GOIRAND P. (1994). – « Obstacles à la formation des élèves et des enseignants », *Revue EPS*, n° 245.
- GOIRAND P. (1998). – *EPS au collège et gymnastique*, Paris : INRP.
- HAY J.-G. (1980). – *Biomécanique des techniques sportives*, Paris : Vigot.
- HAW D. (1989). – « La programmation de la connaissance en gymnastique », *Revue HYPER*, n° 166.
- LAHIRE B. (1998). – « Logiques pratiques: le "faire" et le "dire sur le faire" », *Recherche et Formation*, n° 27.
- LAMOUR H. (1989). – *Théorie et pratique en éducation physique*, Paris : PUF.
- LECHEVESTRIER H. (1994). – « L'œuvre de Jean Le Boulch : Le souci d'une concordance entre données scientifiques et pratique pédagogique », *Revue EPS*, n° 279.
- LOQUET M. (1993). – « Contenus d'enseignement en gymnastique rythmique sportive: les apports de l'analyse mécanique », *Dossiers EPS*, n° 39.
- MARSENACH J. (1994). – « Recherches en enseignement et transformation des pratiques professionnelles », *Revue Impulsions*, Paris : INRP.
- MERRIEU P. (1996). – *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris : ESF.
- MUCCHIELLI R. (1983). – *L'entretien face à face*, Paris : ESF.
- PAPILLON X. (2000). – « Lier l'acte d'enseigner à celui d'apprendre », *Revue EPS*, n° 283.

PERRENOUD P. (1994). – « Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive », *Revue EPS*, n° 250.

PERRENOUD P. (1994). – « EPS interroge un sociologue: Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive », *Revue EPS*, n° 250.

PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris: L'Harmattan.

PIARD C. (1982). – *Fondements de la gymnastique*, Paris: Vigot.

PIARD C. (1991). – *Sciences et techniques de l'éducation gymnique*, Paris: PUF.

POZZO T., STUDENEY C. (coord.) (1987). – *Théorie et pratique des sports acrobatiques*, Paris: Vigot.

ROBIN J.-F. (1992). – « Les savoirs de leaders de théories didactiques pour la gymnastique scolaire », *Dossier EPS*, n° 39.

ROBIN J.-F. (2003). – « Transposition didactique en gymnastique: les savoirs de référence développés par quatre leaders de théories didactiques », *Revue EPS*, n° 279.

SARREMEJANE P. (2002). – « Les trois registres de savoirs », *Revue EPS*, n° 249.

SCHÖN D.-A. (1994). – *Le praticien réflexif*, Montréal: Éditions Logiques.

SMITH T. (1991). – *Biomécanique et gymnastique*, Paris: PUF.

THOMAS L. (1999). – « Gymnastique pour l'élève: le plaisir d'apprendre », *Revue EPS*, n° 279.

ANNEXE 1

Tableau n° 1 : Les notions biomécaniques

Notions biomécaniques	%
Les forces	30,75
La vitesse angulaire et/ou linéaire	26,91
Équilibre et CG	23,06
Les amplitudes des mouvements	11,58
Notions non biomécaniques	7,68

Tableau n° 2 : Les notions biomécaniques

Notions biomécaniques	%
Les forces	50,5
Équilibre et CG	30,0
La vitesse angulaire et/ou linéaire	2,5
L'énergie	0
Notions non biomécaniques	17,0

Tableau n° 3 : Les notions biomécaniques

Notions biomécaniques	%
1. L'équilibre et la stabilité	45,0
2. La vitesse	17,5
3. Les forces	13,75
4. Les amplitudes des mouvements	8,75
Notions non biomécaniques	15,0

Tableau n° 4 :
Les pratiques didactiques des professeurs de gymnastique

Comportement de l'enseignant de gymnastique sur le terrain	OUI	NON
1. L'enseignant de gymnastique utilise tout au long de son cours des concepts de biomécanique.	(15 op.) 26 %	(43 op.) 74 %
2. L'enseignant de gymnastique explique l'activité gymnique des élèves-professeurs en recourant à des connaissances de biomécanique.	(14 op.) 27 %	(38 op.) 73 %
3. L'enseignant de gymnastique corrige l'activité gymnique des élèves-professeurs en leur rappelant les notions biomécaniques acquises.	(13 op.) 24 %	(41 op.) 76 %
4. L'enseignant de gymnastique demande aux élèves-professeurs de faire appel à leurs connaissances de biomécanique dans une séance pratique de gymnastique.	(8 op.) 17,3 %	(38 op.) 82,7 %
5. L'enseignant incite les élèves-professeurs à s'autocorriger, en faisant appel à leurs connaissances de biomécanique.	(6 op.) 13,6 %	(38 op.) 86,4 %
6. L'enseignant de gymnastique précède la monstration gestuelle par une explication biomécanique.	(4 op.) 12,5 %	(28 op.) 87,5 %
TOTAUX %	(60 op.) 20 %	(226 op.) 80 %

Nota

- Nous avons compté une occurrence dans la colonne OUI, chaque fois que l'enseignant de gymnastique utilise les connaissances biomécaniques à bon escient.
- Nous avons compté une occurrence dans la colonne NON, chaque fois que la situation didactique nécessite la mobilisation de connaissances biomécaniques, et que le professeur de gymnastique ne le fait pas.
- op. : occurrence pertinente. Il s'agit du nombre de fois où l'item est observé dans le comportement des professeurs de gymnastique.

ANNEXE 2

Protocole d'entretien avec les enseignants de biomécanique

Les questions ouvertes suivantes ont guidé les entretiens avec les professeurs de biomécanique :

1. Pensez-vous que les connaissances de biomécanique sont nécessaires pour bien apprendre la gymnastique ?
2. Pour apprendre la gymnastique, de quelles connaissances en biomécanique l'élève-professeur a-t-il besoin ?
3. Pensez-vous que les professeurs de gymnastique utilisent, sur le terrain, des connaissances en biomécanique ?
 - Si oui, lesquelles ?
 - Si non, pourquoi ?
4. Donnez-vous des exemples d'application des connaissances biomécaniques, dans votre cours ? Lesquels ?
5. Collaborez-vous avec les professeurs de gymnastique ? Comment ?
6. Comment pensez-vous que vos élèves-professeurs réinvestissent les connaissances de biomécanique en cours de gymnastique ?

ANNEXE 3

Protocole d'entretien avec les enseignants de gymnastique

Les questions ouvertes suivantes ont guidé les entretiens avec les professeurs de gymnastique :

1. Pensez-vous que les connaissances de biomécanique sont nécessaires pour bien apprendre la gymnastique ?
2. Pour apprendre la gymnastique, de quelles connaissances en biomécanique l'élève-professeur a-t-il besoin ?
3. Utilisez-vous en cours de gymnastique, sur le terrain, les connaissances en biomécanique ? Lesquelles ?
4. Collaborez-vous avec les professeurs de biomécanique ? Comment ?
5. Comment pensez-vous que vos élèves-professeurs réinvestissent les connaissances de biomécanique en cours de gymnastique ?

ANNEXE 4

Protocole d'entretien avec les élèves-professeurs

Les questions ouvertes suivantes ont guidé les entretiens avec les élèves-professeurs :

1. Pour apprendre la gymnastique, avez-vous besoin de connaissances en biomécanique ?
2. Si oui, lesquelles ? Citez quelques notions :
3. Les professeurs de gymnastique utilisent-ils sur le terrain, les connaissances en biomécanique ?
4. Les professeurs de biomécanique et de gymnastique vous semblent-ils coordonner leurs actions pédagogiques ?
5. Trouvez-vous des difficultés pour utiliser vos connaissances de biomécanique en cours de gymnastique ? Lesquelles ?

ANNEXE 5

Grille d'observation des pratiques didactiques des enseignants de gymnastique sur le terrain

Il s'agit d'une grille sommaire de six catégories :

1. L'enseignant de gymnastique utilise dans son discours des concepts de biomécanique.
2. L'enseignant de gymnastique utilise des concepts de biomécanique pour expliquer l'activité gymnique des élèves-professeurs (par les connaissances de biomécanique).
3. L'enseignant de gymnastique incite les élèves-professeurs à faire appel à leurs connaissances de biomécanique dans une séance pratique de gymnastique.
4. L'enseignant de gymnastique corrige l'activité gymnique des élèves-professeurs par les connaissances de biomécanique.
5. L'enseignant incite les élèves-professeurs à s'autocorriger, suite à leur compréhension du geste gymnique par les connaissances de biomécanique.
6. L'enseignant de gymnastique se contente de la monstration gestuelle.

UNE APPROCHE DES ANIMATEURS EN CENTRES DE VACANCES D'ENFANTS

JEAN HOUSSAYE*

Résumé *Considérant que le centre de vacances (CV) d'enfants est un lieu de recherches légitime, l'auteur, directeur de centre de vacances, se propose d'approcher les représentations des animateurs avec qui il travaille. Il leur soumet, en début et en fin de centre, un questionnaire centré sur trois aspects : les qualités d'un animateur ; les fonctions du centre de vacances ; la répartition du pouvoir entre les acteurs du centre de vacances. À travers l'analyse de ces réponses, il tente de justifier le centre de vacances comme lieu privilégié de l'exercice du pouvoir de décision pour les enfants.*

Les recherches sur les centres de vacances (CV) sont pratiquement inexistantes. Et pourtant, voici plus de cent vingt-cinq ans que les « colonies de vacances » accueillent des enfants dans le monde entier... Les centres de vacances et de loisirs sont des lieux d'éducation et de formation légitimes et légitimés. Nous tentons depuis de nombreuses années, en tant qu'acteur et en tant que chercheur, de mieux les faire connaître.

151

Nous voudrions ici apporter un éclairage limité et spécifique sur les animateurs de centres de vacances, ces fameux « moniteurs » dont chacun connaît au moins le nom. Nous ne pouvons pas ici faire une sociologie de cet encadrement temporaire des enfants. Nous voudrions plus simplement les approcher dans leurs représentations à travers leurs jugements et leurs attentes par rapport au centre de vacances. Comme il s'agit d'une première approche, nous nous contenterons de prendre en compte uniquement les animateurs avec lesquels nous avons nous-mêmes travaillé en tant que directeur pendant deux étés (juillet 2000 et juillet 2001).

Pour plus de clarté, il serait nécessaire de préciser le type de fonctionnement de ces centres. Contentons-nous ici de préciser que les projets sont centrés sur l'exercice du

* - Jean Houssaye, université de Rouen, sciences de l'éducation, CIVIIC.

pouvoir de décision des enfants, au-delà de l'habituel pouvoir de choix qui leur est reconnu (Houssaye, 1995, 1998, 2005). Un tiers de ces animateurs avait une expérience d'un centre de ce type, un autre tiers avait une première expérience de centre « classique », et le dernier tiers débutait. Ces animateurs ont été soumis à un questionnaire en début et en fin de séjour (le même dans les deux cas). Nous pouvons ainsi examiner 17 réponses à trois séries de questions. Il n'est pas question de dire que ces réponses sont représentatives et significatives des animateurs de centres de vacances d'enfants ; commençons simplement par poser une touche sur le tableau à réaliser du portrait des animateurs de centres de vacances.

LES QUALITÉS D'UN « BON » ANIMATEUR

Voici donc des animateurs qui vont devoir réellement travailler ensemble sur un projet dont ils ont pris connaissance, mais dont ils ne peuvent pas réellement imaginer le déroulement. Quelles conceptions se font-ils de l'animateur, sachant que cette représentation concerne aussi bien chacun que les autres, sans que l'on puisse démêler si les réponses sont davantage tournées comme des exigences à l'égard des autres que comme des estimations de ses propres capacités ?

Pour essayer d'approcher ces représentations, nous avons demandé à chacun de sélectionner, en fonction de leur expérience, 4 propositions sur 16 proposées par nous à partir de notre expérience de direction pour qualifier un « bon » animateur. Ces 16 propositions sont en fait conçues 4 par 4 sur deux axes antagonistes, relation-organisation d'une part, fermeté-flexibilité d'autre part. En combinant ces axes, on détermine 4 catégories, 4 tendances (cf. figures 1 et 2, pp. 154-155) :

- l'imposition, à la croisée de la relation et de la fermeté (capable d'intervenir ; sait se faire respecter ; soucieux de la sécurité ; sait garder ses distances) ;
- la structure, à la croisée de la fermeté et de l'organisation (sait occuper les enfants ; ordonné ; organisé ; capable d'originalité) ;
- la souplesse, à la croisée de l'organisation et de la flexibilité (enthousiaste, entraînant ; capable d'improviser ; compétent dans les activités qu'il encadre ; habile à susciter des initiatives) ;
- l'ouverture, à la croisée de la flexibilité et de la relation (capable de travailler avec d'autres ; proche des enfants ; capable de réduire les conflits ; est à l'écoute).

Certes on est en droit de considérer qu'un animateur devrait posséder peu ou prou toutes ces qualités ; pourtant, et bien qu'à l'impossible nul ne soit tenu, il peut aussi être intéressant de percevoir ce qui apparaît comme le plus important pour accomplir cette tâche. D'où l'idée de faire un choix et de ne retenir que quatre éléments, de façon à ce que théoriquement les quatre choix opérés puissent se retrouver dans une seule catégorie (ce qui, pratiquement, est impossible, car le souci de la diversi-

fication des types de qualité l'emporte très nettement en raison de la polyvalence des tâches des animateurs).

Les animateurs en début de séjour? (figure 1)

Dans quel état d'esprit les animateurs arrivent-ils? Que sont-ils prêts à être? Qu'attendent-ils de leurs partenaires? Le pôle souplesse l'emporte (25 choix), accompagné par l'ouverture (22 choix), compensé en partie par l'imposition (14 choix) et sacrifiant la structure (7 choix). Ceci signifie qu'alors que les animateurs donnent pratiquement autant d'importance à la relation (36 choix) qu'à l'organisation (32 choix), ils privilégient très nettement la flexibilité (47 choix) sur la fermeté (21 choix). La relation et l'organisation, indispensables pour faire vivre un groupe d'enfants et vivre ensemble en tant qu'animateurs, ne pourront être satisfaisantes, aux dires des animateurs, que si les qualités de souplesse, d'ouverture l'emportent très nettement. Autrement, on risque d'aboutir à une crispation sur l'organisation, aux dépens des relations, et de ne plus tenir qu'à la structure pour elle-même. On peut estimer aussi que les animateurs ont compris ce qui est attendu d'eux au regard du projet : ils vont devoir travailler ensemble, et arriver à s'organiser, dans une disponibilité, une adaptation et une ouverture aux enfants (ce qui exclut une organisation trop rigide, que l'aspect structure désigne sans doute ici). Ils sont donc prêts « à jouer le jeu » par rapport au projet explicite du séjour, au moins quant aux intentions affichées, ce qui n'empêchera pas les difficultés et les différences de comportements et d'intérêts.

et en fin de séjour... (figure 2)

Comment vont-ils évoluer, expérience faite? Le questionnaire final est-il très différent? On peut y percevoir une certaine évolution. La souplesse reste dominante (21 choix), toujours accompagnée par l'ouverture (18 choix), cette dernière étant rejointe par l'imposition (18 choix), la structure restant sacrifiée (7 choix). Autrement dit, la relation (36 choix) l'a un peu emporté sur l'organisation (28 choix), tandis que la flexibilité (39 choix), tout en restant dominante, a donné un peu plus de place à la fermeté (25 choix). Il n'est pas facile d'interpréter ce léger déplacement. Est-ce à dire qu'en fin de séjour, il est apparu que l'organisation, pour importante qu'elle soit, en passait d'abord par la relation et que cette dernière, tout en restant prioritairement souple, devait aussi être « tenue »? Ce n'est sans doute pas pour rien que les animateurs modifient le nombre de leurs choix principalement dans la catégorie souplesse (soit en les augmentant, soit encore davantage en les diminuant). Un peu comme si le côté adaptation et proximité dans les activités se trouvait un peu plus contrebalancé par le côté responsabilité dans les relations quotidiennes. Il est possible que ce glissement signe un rééquilibrage vers l'« être avec » par rapport au

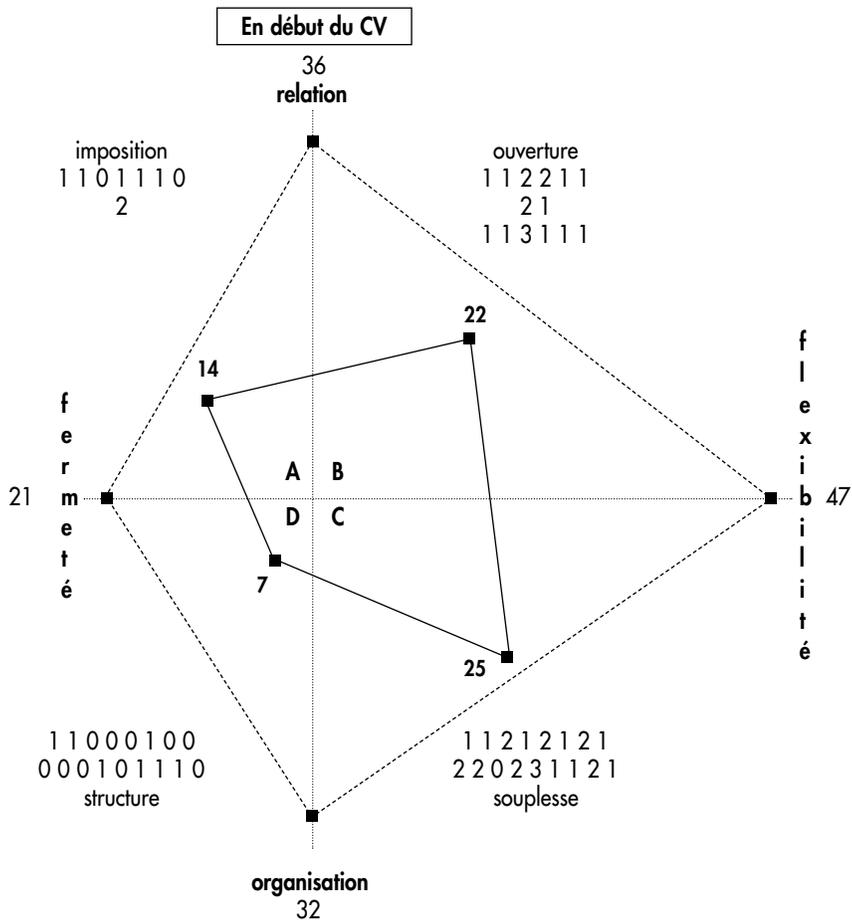


Figure 1. Les qualités d'un animateur en début de séjour au CV

« faire avec ». Mais ce ne sont là que des hypothèses. Retenons-en cette priorité donnée et confirmée à la relation et à la flexibilité. On peut croire que ces attitudes dominantes des animateurs sont adaptées au projet pédagogique d'un centre de vacances qui privilégie l'exercice du pouvoir de décision. On voit mal en effet comment un tel dispositif pourrait fonctionner sur un style qui privilégierait l'organisation et la fermeté, soit la structure comme telle. C'est semble-t-il ce que les animateurs ont intégré aussi bien au début du séjour qu'à la fin.

LES FONCTIONS DU CENTRE DE VACANCES

Outre les représentations et les attentes par rapport à leur travail, les animateurs ont aussi des représentations par rapport au centre de vacances. Quelles fonctions exerce-t-il ? Quelles fonctions devraient-ils exercer ? Pour approcher cet aspect, nous avons proposé aux 17 animateurs de « décliner » le côté « éducatif » du centre (ci-dessous, tableau 1). Dire que le centre de vacances doit être un lieu éducatif, c'est énoncer une banalité qui sert de « consensus mou » à très bon marché. Que met-on sous ce terme « éducatif » ? Pour le préciser, nous avons repris les différentes fonctions que le centre de vacances a voulu plus ou moins remplir historiquement, et nous avons demandé aux animateurs, en début et en fin de séjour, d'en préciser le degré de réalité sur une échelle à quatre points (0 = pas du tout ; 1 = assez peu ; 2 = plutôt vrai ; 3 = tout à fait vrai). Qui plus est, ils devaient se prononcer sur ce que le centre de vacances est actuellement, puis sur ce qu'il devrait être, de façon à saisir la différence éventuelle entre le réel et le souhaitable. Sachant que le maximum est de 51 (17 fois x 3) et le minimum de 0 (17 fois x 0), on obtient le tableau suivant :

156

Fonctions éducatives	Ce qu'il est en début de séjour	Ce qu'il est à la fin du séjour	Ce qu'il devrait être en début de séjour	Ce qu'il devrait être à la fin du séjour
Éducation corporelle	28	32	35	40
Éducation sportive	30	31	34	37
Éducation intellectuelle	25	23	33	39
Éducation artistique	32	31	39	41
Éducation sociale	31	32	46	43
Éducation aux valeurs	27	26	41	40
Éducation affective	30	33	43	39
Éducation spirituelle	09	09	14	10
Éducation aux loisirs	41	32	50	47

Tableau 1. Les fonctions éducatives du CV

Voyons un peu ce que nous apprend un tel tableau. En tout premier lieu, il convient de noter que les scores obtenus par ce que le centre de vacances devrait être sont toujours plus forts que ceux obtenus par ce qu'il est. Les animateurs ont donc des attentes par rapport au centre de vacances, et ils continuent à les exprimer, sachant que la fonction du souhait est bien de prolonger l'action proprement dite. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner de cette différence. Le souhaitable continue à remplir sa fonction propre. Et c'est très bien comme cela. L'inverse serait inquiétant.

On remarque aussi que l'écart entre les jugements de début de séjour et ceux de fin de séjour sont pratiquement inexistantes, et donc fort peu significatifs. Cette fois, la stabilité est étonnante, aussi bien sous l'angle de ce qui est que de ce qui devrait être. Seule l'éducation aux loisirs tranche sous cet angle : son score par rapport à ce qui est, est sensiblement réduit (41 à 32). Un tel aspect reste important, mais il quitte la tête des scores pour tomber dans le premier peloton. Par contre, on ne constate pas une telle chute sur le plan des souhaits (50 puis 47). Est-ce le signe que, même dans un centre de vacances fonctionnant sur ces bases, les contraintes sont encore fortes et ressenties comme telles par des animateurs qui pensaient y être moins soumis et continuent à espérer ne pas avoir à s'y soumettre autant ? Est-ce le côté « travail » ressenti plus fortement par les animateurs au long du séjour qui a déteint sur le côté « vacances », « plaisir » attribué aux enfants ? À voir...

Peut-on maintenant trouver une correspondance entre ce que le centre devrait être le plus en début de séjour et ce qu'il est le plus en fin de séjour ? Oui, pour ce qui est des aspects artistique, social, affectif et loisirs ; mais les valeurs ne s'y retrouvent pas, et les aspects corporel et sportif ne correspondent pas à des souhaits élevés alors qu'ils sont notés dans la réalité. Y a-t-il une correspondance dans ce que le centre devrait être au début et en fin de centre ? Oui, quand les scores sont déjà élevés en début de centre (artistique, sociale, valeurs, affective, loisirs). Par contre, quand les scores initiaux sont plus discutés, ils peuvent croître sensiblement (corporelle, intellectuelle), mais ce n'est pas un cas général. Par conséquent, alors que les zones de recouvrement entre le début et la fin du séjour sont pratiquement totales pour ce qui est, on ne peut en dire autant ni entre ce qui devrait être en début de séjour et ce qui est en fin de séjour, ni pour ce que le centre de vacances devrait être initialement et après expérience. Le réel résisterait-il ? Et résisterait-il à modifier le souhaitable ?

Cet écart réalité-souhait se retrouve encore dans les dominantes de fin de séjour. Côté réalité, les animateurs estiment que le centre de vacances permet d'être un facteur d'éducation principalement sous les aspects suivants (par ordre décroissant) : affectif, social, loisirs, corporel, sportif, artistique. Côté souhait, ils estiment que le centre devrait favoriser les éléments suivants (toujours par ordre décroissant) : loisirs, social, artistique, corporel, valeurs, affectif, intellectuel. Autrement dit : tout ! (sauf le spirituel qui a vraiment mauvaise presse, alors que la fortune des colonies de

vacances a été due principalement à cet élément, jusque dans les années cinquante/soixante).

Qu'en déduire? Que l'image de la réalité renvoyée par les animateurs répond tout de même assez fidèlement au projet mis en œuvre dans ce centre de vacances : privilégier ainsi l'affectif, le social et les loisirs n'est pas vraiment étonnant, vu l'insistance que nous avons mise sur les relations et la socialisation dans une atmosphère de vacances et de liberté. On y verrait un certain lien avec le projet pédagogique qu'il n'y aurait pas à s'en étonner. Quant à la conception totalisante du souhaitable que les animateurs continuent à exprimer, elle est en quelque sorte un hommage au centre de vacances, en ce sens qu'elle signe la « foi » qu'ils ont en lui. Mais elle peut être pour le moins discutée, car on peut aussi considérer que « tout, c'est trop », et que vouloir que le centre de vacances satisfasse toutes les ambitions et les volontés éducatives est le meilleur moyen pour qu'il ne puisse trouver, affirmer et afficher une spécificité.

L'inflation éducative est ici tellement réelle qu'il convient de prôner la déflation éducative, en se disant que le centre de vacances a un sens, si et seulement si, il vise un créneau éducatif qui lui soit propre. L'éducation à la socialisation nous semble être susceptible de lui faire reconnaître une spécificité, ce qui suppose que l'on privilégie à cette occasion la mise en œuvre du pouvoir de décision. Qui trop embrasse, mal étirent... Il faut peut-être préférer un centre de vacances qui tente explicitement de favoriser cet apprentissage et cet exercice de la socialisation par la poursuite et la pratique du pouvoir de décision, à un centre de vacances qui se propose de développer l'éducation sous tous ses angles et sous tous ses aspects.

LE POUVOIR DANS LE CENTRE DE VACANCES

Permettre aux enfants d'exercer le pouvoir de décision, qu'est-ce que cela veut dire pour les animateurs? Nous ne rappellerons pas ici le dispositif pédagogique du centre, ce n'est plus le lieu (Houssaye, 1995, 2005). Par contre, nous pouvons nous pencher sur la manière dont les animateurs se représentent la répartition et la gestion du pouvoir entre les partenaires du centre, en début de centre et à la fin. Pour ce faire, il leur a été demandé de se prononcer sur un gradient de pouvoir relatif aux enfants, aux animateurs, au directeur et à l'organisateur (voir tableau 2).

Le gradient était le suivant (il s'agit ici d'une synthèse car les propositions étaient présentées de façon plus approfondie et descriptive).

Pour les enfants :

- niveau 1 = pas de pouvoir ;
- niveau 2 = pouvoir de choix ;

- niveau 3 = entre pouvoir de choix et pouvoir de décision ;
- niveau 4 = pouvoir de décision.

Pour les animateurs :

- niveau 1 = toutes décisions, enfants appliquent ;
- niveau 2 = décisions mais expression des enfants ;
- niveau 3 = décisions en commun avec les enfants ;
- niveau 4 = participants-camarades.

Pour le directeur :

- niveau 1 = toutes décisions, animateurs appliquent ;
- niveau 2 = décisions en association avec les animateurs ;
- niveau 3 = garant du cadre, négociations constantes avec animateurs ;
- niveau 4 = animateurs-camarades.

Pour l'organisateur :

- niveau 1 = toutes décisions, directeur applique ;
- niveau 2 = cadre fourni, marge de manœuvre du directeur ;
- niveau 3 = directeur définit la démarche pédagogique ; contrôle et moyens restent à l'œuvre ;
- niveau 4 = aucun contrôle sur le directeur.

Appelés à se prononcer sur le centre qu'ils vont vivre, puis, qu'ils ont vécu, les 16 animateurs donnent les réponses suivantes en ce qui concerne le gradient de pouvoir :

Début du séjour	enfants	animateurs	directeur	organisateur
Niveau 1	0	0	0	0
Niveau 2	1	2	4	3
Niveau 3	6	12	10	11
Niveau 4	9	2	2	3

Fin du séjour	enfants	animateurs	directeur	organisateur
Niveau 1	0	0	0	0
Niveau 2	0	1	1	2
Niveau 3	8	9	10	13
Niveau 4	8	6	5	1

Tableau 2. Gradient de pouvoir en CV

Pour lire ces tableaux, il convient d'abord de remarquer que le pouvoir des enfants fonctionne en sens inverse des trois autres. Autrement dit, au niveau 1, les enfants n'ont pratiquement aucun pouvoir alors qu'il est maximum au niveau 4. Les autres ont un pouvoir maximum en 1 et minimum en 4. Sur ces bases, que constate-t-on ? Que le pouvoir est réellement reconnu aux enfants par les animateurs tant au début qu'à la fin du centre (entre 3 et 4), les autres partenaires se maintenant avant tout comme des garants (dominante 3). On obtient le profil suivant : entre 3 et 4 pour les enfants, 3 tourné vers 4 pour les autres. On peut considérer qu'un tel modèle est significatif d'une structure qui essaye de mettre en œuvre le pouvoir de décision des enfants. Le modèle le plus courant n'est sans doute pas celui-là mais plutôt : 2 pour les enfants, soit le pouvoir de choix qui leur est reconnu ; entre 2 et 3 pour les animateurs et le directeur, soit l'exercice du pouvoir de décision ; 3 pour l'organisateur, soit un pouvoir de contrôle. On pourrait croire qu'il ne s'agit là que d'une question de nuance, mais il n'en est rien : ce qui est en jeu, ce sont deux conceptions très différentes du centre de vacances, tant dans ses finalités que dans son fonctionnement.

Un phénomène nous semble aussi intéressant à noter : une certaine évolution entre le début et la fin du séjour. Autant les animateurs restent stables quant à leurs jugements sur le pouvoir des enfants et de l'organisateur, autant ils révisent à la baisse le pouvoir des animateurs et du directeur. Expérience faite, il leur apparaît donc que ces derniers sont encore plus dépouillés du pouvoir qu'ils ne le pensaient : la dominante reste 3, mais elle s'infléchit singulièrement vers le niveau 4. Une certaine « dépossession » s'est opérée en cours de séjour, plus forte que prévue, peut-être plus forte que voulue d'ailleurs. Les animateurs ont relativisé le « poids » du directeur en termes de pouvoir, tout autant que le leur par rapport aux enfants. Là encore, on peut y voir une preuve supplémentaire de leur acceptation du modèle pédagogique initial ; ils l'ont intégré et ils ont cherché à le vivre. On ne peut ici discerner aucune remise en cause du modèle. Le principal, c'est que la mise en pratique n'a pas amené une diminution du pouvoir consenti aux enfants ; on n'en est donc pas resté au stade des « bonnes intentions ». Quant à l'organisateur, la représentation de son pouvoir ne varie pas (niveau 3) ; sa présence est donc perçue comme réelle, même si elle n'est pas immédiate au long du centre.

Finalement, n'est-il pas préférable de se donner comme projet dans un centre de vacances, en tout et pour tout, de faire vivre le pouvoir de décision, et de l'atteindre, plutôt que de vouloir que le centre de vacances soit un lieu éducatif multiforme que, par définition, il ne peut réaliser, même si nos rêves d'« élever » les enfants restent aussi présents et tentaculaires ?

*
* *

Rappelons l'objectif sous-jacent de cet article : montrer que le centre de vacances peut être un lieu de recherche en éducation et qu'il y a bien là un « objet de recherche » important et envisageable. Et l'objectif explicite : commencer à explorer les représentations des animateurs. L'analyse que nous venons de présenter longuement est issue de centres de vacances d'enfants que nous avons dirigés. Les instruments de l'observation sont frustes et limités, nous en convenons. Il n'empêche qu'ils permettent d'approcher ce qui se vit dans un centre, au-delà des « impressions » que chacun retire en vivant un séjour par définition éphémère. Nous espérons que le lecteur aura pu saisir la richesse et la complexité de ce lieu éducatif particulier. Nous cherchons à la fois à promouvoir un type de centre en fonction d'une conception éducative très typée et à comprendre les principes de fonctionnement d'un séjour, au-delà des intentions énoncées. Bien d'autres éléments mériteraient une observation au moyen d'instruments à définir. Mais, quoi qu'il en soit, c'est tout à fait volontairement que nous voulons conjindre l'action et la recherche et considérer le secteur des loisirs des enfants comme producteur de savoirs pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDIER A., CÉLESTE B. (1990). – *Le développement affectif et social du jeune enfant*, Paris : Nathan.
- CRESAS (1991). – *Naissance d'une pédagogie interactive*, Paris : ESF.
- DASSIN J. (1993). – *Interactions sociales et médiations pédagogiques*, thèse, université Lyon 2.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin.
- DURNING P., TREMBLAY R. E. (1988). – *Relations entre enfants*, Paris : Fleurus.
- GAYET D. (1998). – *Les relations entre écoliers de 8 à 12 ans*, thèse, université Paris 10.
- HOUSSAYE J. (1995). – *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*, Vigneux-sur-Seine : Éditions Matrice.
- HOUSSAYE J. (1998). – « Le centre de vacances et de loisirs, prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 125.
- HOUSSAYE J. (2003). – « Les centres de vacances : la fin des finalités », in C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer*, Montréal : Les Presses de l'Université Laval.
- HOUSSAYE J. (2005). – *C'est beau comme une colo. La socialisation en centres de vacances*, Vigneux-sur-Seine : Éditions Matrice.
- HWANG S. W. (1998). – *La socialisation chez Freinet et Cousinet*, thèse, université de Rouen.
- LE CAMUS J. (1989). – *Les racines de la socialité*, Paris : Paidós/Centurion.
- MAISONNEUVE J. (1988). – *Les rituels*, Paris : PUF.
- MALEWSKA-PEYRE H., TAP P. (1991). – *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris : PUF.

MONTANDON C., DOMINICÉ L., LIEBERHERR R. (2000). – « Le point de vue des enfants sur la construction des liens sociaux: l'exemple de la violence entre élèves », *Revue suisse de sociologie*, Zürich, vol. 26-2.

TODOROV T. (1995). – *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris : Seuil.

VAYER P., RONCIN C. (1987). – *L'enfant et le groupe*, Paris : PUF.

LECTURES

NOTES CRITIQUES

GONNIN-BOLO Annette, BENOIT Jean-Pierre (coord.) (2004). – *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherches et questions vives*, Paris : INRP, 232 p.

Les mémoires professionnels suscitent l'intérêt des chercheurs. Le livre collectif dirigé par Annette Gonnin-Bolo et Jean-Pierre Benoit le prouve de nouveau. Il ne faut pas s'en étonner. Il est certes naturel que les enseignants-chercheurs qui participent à la formation prennent comme objet d'étude le champ même de leurs pratiques. En outre, le mémoire est bien un objet central dans la formation actuelle des enseignants, au croisement des stages sur le terrain et du travail au centre de formation. Il correspond à l'engouement actuel pour l'analyse des pratiques professionnelles et à un intérêt pour les pratiques langagières, notamment écrites, et à leur rôle dans l'élaboration de connaissances, la construction des identités et le rapport au métier. Les recherches sur le mémoire participent aussi de l'interrogation sur l'articulation entre l'appropriation de savoirs théoriques de référence et la mise en situation sur le « terrain », sur la place, dans une formation professionnelle, de la recherche, de ses méthodes et des savoirs qui en sont issus. Travailler sur le mémoire professionnel, c'est aussi chercher des voies nouvelles pour rendre l'instrument plus efficace et alimenter la formation des formateurs. Ajoutons encore qu'il cristallise les objectifs de changement de ceux qui visent à une conception « réflexive » de la profession enseignante aussi bien que les attaques des contempteurs des IUFM – parfois décrié par les formés, il a plusieurs fois été remis en cause par les décideurs – et on comprendra qu'il s'agit d'un sujet d'actualité, riche en « questions vives » pour reprendre le sous-titre de l'ouvrage.

L'objectif des auteurs est de faire le point sur le mémoire, une dizaine d'années après la création des IUFM. Il rassemble donc un ensemble de recherches, très diverses dans leurs méthodes, leurs références théoriques et les lieux où elles ont été conduites. La formule a plusieurs avantages :

- offrir des aperçus sur la situation dans six IUFM différents, ce qui n'est pas anodin, compte tenu des différences de cultures et de pratiques d'un institut à l'autre : plusieurs chapitres du livre, après d'autres études, le confirment (1) ;
- présenter des points de vue forts différents sur le mémoire : les manières de faire d'un stagiaire élaborant son mémoire sont une chose, celles d'un formateur accompagnant les mémoires de ses stagiaires autre chose. Considérer le mémoire comme une source d'informations pour comprendre les spécificités des disciplines ou le sort réservé aux savoirs de la recherche dans la formation, se poser la question des effets du mémoire sur le formé, autant de manières de s'intéresser au mémoire.

En même temps, l'ouvrage évite les risques de l'incohérence. Son introduction tisse les fils qui courent d'une contribution à l'autre. Elle est beaucoup mieux qu'une simple présentation, c'est là que se structurent les grandes questions que pose le mémoire aux praticiens et aux chercheurs, et que sont croisées les réponses partielles apportées par les différentes recherches présentées ensuite. Y a-t-il réellement rejet du mémoire par les formés ? Jusqu'où peut-on accepter les divergences actuelles sur les pratiques du mémoire ? Lequel privilégier des deux pôles de tension de l'écriture, processus d'expression de soi et de développement professionnel personnel, et de l'écriture, moyen de partage et de construction de compétences collectives ?... Si certaines des questions posées renvoient à des choix pédagogiques, d'autres engagent des politiques d'éducation. Les coordinateurs de l'ouvrage concluent leur introduction de manière prudente, par un refus d'être normatif et par un éloge de « l'indécis » : « C'est la prise en compte permanente des indécisions qui permet d'entrer dans des dynamiques constructives ».

164

Dans le chapitre 1, pour étudier « l'expérience » du mémoire par les stagiaires (au sens que Dewey donne à ce terme), Florent Gomez et Bernard Hostein ont mis au point un outil « d'observation assistée ». 28 volontaires ont répondu chaque jour à une liste de questions pendant tout le temps de l'élaboration du mémoire, de son début au lendemain de la soutenance. Trois types d'analyses sont proposés.

- Une « approche standardisante » renseigne sur le nombre de jours où les stagiaires s'occupent de leur mémoire, le temps qu'ils y passent (en moyenne 71 heures pour la rédaction et 18 heures pour des lectures), les moments où ils s'en occupent (un pic d'activité est constaté dans le mois précédent la soutenance), le rôle déclenchant des

1 - Et il faudra donc rester très prudent avant de généraliser tel ou tel résultat. D'autant plus qu'on connaît aussi les incidences sur cette diversité de situations, des cultures disciplinaires ou des conceptions individuelles des formateurs (voir, par exemple, le chapitre 2 de cet ouvrage). Peut-être même les coordinateurs ne sont-ils pas allés jusqu'au bout de leur logique : peu de place est consacrée aux professeurs des écoles stagiaires ; l'ouvrage s'intéresse surtout aux professeurs du second degré, avec une forte présence des professeurs de lettres.

formateurs et des lectures plus que des élèves et des problèmes rencontrés dans l'exercice professionnel. L'écriture, réalisée par petites doses, a une fonction d'organisation plutôt que de clarification. Les stagiaires lisent surtout des publications de CRDP consacrées à la mise en œuvre d'activités.

- Une « approche contrastive » indique des écarts importants d'un stagiaire à l'autre. Par exemple, l'écart est de un à sept pour le nombre de jours accordés au mémoire, l'écriture peut être précoce ou tardive, etc.

- Deux études de cas constituent le volet le plus riche du chapitre, qui dans ses approches quantifiées, présentait des résultats plus attendus. Le premier cas présenté est celui d'Arnold. Celui-ci consacre à son mémoire plus de temps que la moyenne et le produit sera jugé bon par le jury. Mais son expérience est uniquement orientée parce qu'attend l'institution, et l'ennui domine dans ses commentaires. Chez Darius, on constate un maillage, dans la durée, entre écriture à visée épistémique, expérience professionnelle et lectures ; mais il s'essouffle dès qu'il ne s'agit plus d'écrire pour agir, et le produit final posera problème lors de la soutenance. Ces études de cas montrent bien l'ambiguïté, voire l'ambivalence, de l'expérience du mémoire. « Dans la plupart des cas, il n'y a pas d'expérience professionnalisante acquise par le mémoire professionnel », affirment même les auteurs.

Quatre formateurs de disciplines différentes ont été interviewés par Suzanne Nadot (chapitre 2). Des mémoires suivis par chacun de ces formateurs ont été analysés. À chaque fois, les mémoires traduisent, totalement ou partiellement, la conception du formateur. Cette influence ne signifie pourtant pas que ces mémoires sont toujours ce que le formateur en attend. Ainsi, par exemple, l'usage fait de l'évaluation par les stagiaires de X, simple constat là où X proposait un outil destiné à infléchir la pratique. Les stagiaires font avec ce qu'ils interprètent du discours de leur formateur.

Le chapitre 3 (Annette Gonnin-Bolo) s'attache aux interactions entre formateurs et formés à partir d'entretiens conduits auprès des uns et des autres. Quelles sont les discordances de représentations ? Les formateurs mettent en général l'accent sur le processus : le bon mémoire est celui dans lequel le stagiaire s'interroge, renonce à ses certitudes, réfléchit plutôt que de trouver des réponses toutes faites. Les stagiaires sont au contraire persuadés que c'est le produit fini qui compte, un produit qui correspond à des normes : nombre de pages, équilibre des parties, plan, nombre de lectures citées... À l'authenticité réclamée par les premiers répond la méfiance des seconds, qui pensent par exemple qu'il vaut mieux ne pas évoquer ses difficultés en classe. Les formateurs conseillent de prendre connaissance de résultats de recherche, alors que les stagiaires disent apprendre plus en discutant avec leurs conseillers pédagogiques qu'en consultant des livres.

Les formateurs voient dans le mémoire un moyen d'apprendre à analyser des situations complexes, à réfléchir sur sa pratique. Les stagiaires préfèrent réfléchir oralement, en groupe : un des stagiaires interviewés parle même « d'autopsie de leurs pratiques » pour dénoncer l'assèchement de la réalité que produirait la mise par écrit de l'expérience. Les attitudes envers le mémoire deviennent beaucoup plus positives

une fois passée la soutenance et écarté le risque de ne pas être validé. Mais subsiste chez beaucoup la représentation selon laquelle « c'est en faisant qu'on apprend » et l'idée que le mémoire est un travail « à côté de » leur professionnalisation. La difficulté que rencontrent les formateurs est d'aller à contre-courant de ces représentations pour faire du mémoire un instrument de professionnalisation. La solution pourrait être, conclut l'auteur, de faire reconstruire collectivement le sens du mémoire.

Y a-t-il des produits de la recherche dans les mémoires et quels rôles jouent-ils ? demandent Bernard Hostein, Florent Gomez, Winston Brugsman et Jean Oudot dans le chapitre 4. Les auteurs ont relevé, dans 146 mémoires, les notions théoriques présentes, les méthodologies de recherche invoquées et l'existence d'une attitude critique. Au-delà de la présence plus ou moins dense (jusqu'à l'absence dans certains mémoires) de ces critères considérés comme caractérisant la recherche, ils évoquent une déformation des produits de la recherche dans leur migration vers le mémoire, voire une dissolution. Reste la question fondamentale évoquée rapidement dans la conclusion : de quelle manière la présence des produits, des méthodes ou des postures de la recherche a-t-elle à voir avec la démarche réflexive et avec la professionnalisation ? En tout cas, les attitudes des formateurs vis-à-vis de la recherche divergent fortement.

Le chapitre 5 (Jean-Pierre Benoit) est consacré aux cultures et pratiques professionnelles de stagiaires de lettres : en dix ans, de 1991 à 2001, peut-on, à travers les mémoires, constater des évolutions ? Et y a-t-il des spécificités propres à chacun des deux IUFM étudiés ? L'étude montre une prise en compte croissante de dimensions multiples dans un même mémoire, une diminution du nombre de mémoires à entrée « littéraire » au profit des préoccupations pédagogiques et en particulier des apprentissages des élèves. Les références bibliographiques utilisées confirment cette tendance (augmentation des références en sciences de l'éducation et en sciences humaines à la fin de la période). Elles mettent aussi en évidence des cultures locales différentes : chacun des deux établissements possède ses propres caractéristiques quant à la diffusion des savoirs disponibles.

Dans le chapitre 6, Andrée Loigerot et Carole Azoulay veulent, à partir du vocabulaire de 60 mémoires de professeurs des écoles, étudier la rationalisation de l'expérience vécue et les rapports entre les savoirs scientifiques et les savoirs spontanés. Les classes dégagées par l'analyse statistique (analyse des correspondances) montrent la diversité des contenus abordés par les mémoires et des préoccupations des stagiaires – mais était-il besoin d'une méthodologie aussi lourde pour en rendre compte ? On reste en outre perplexe devant certaines formulations des auteurs, généralisations imprudentes de résultats locaux, démentis par d'autres contributions.

C'est aussi à la lexicométrie qu'a recours Jean-Louis Charbonnier dans le chapitre 7. Il analyse les titres, les mots clés et les résumés d'un corpus de 146 mémoires de cinq disciplines du second degré. La classification obtenue met évidemment au premier plan des différences liées aux thèmes des mémoires, mais aussi des sensibilités

liées aux didactiques disciplinaires : ainsi les littéraires mettent en avant les programmations et les séquences, quand les scientifiques s'intéressent aux représentations, aux obstacles et aux situations-problèmes. La terminologie utilisée par les stagiaires, si élémentaire qu'elle paraisse, atteste une première distanciation, une posture d'écriture réflexive.

Gilles Lazuech et Franck Rimbart, dans le chapitre 8, considèrent le mémoire comme un élément indissociable de l'ensemble de la formation et même de la socialisation professionnelle du débutant. Ils ont suivi, pendant cinq ans, une cohorte de 550 stagiaires du second degré. Parmi les nombreux résultats de cette étude, l'un des plus intéressants est sans doute la relation qu'ils construisent entre l'origine des stagiaires et leur attitude à l'égard du mémoire, et plus généralement de la formation à l'IUFM. Les « héritiers », anciens bons élèves dotés d'un capital culturel élevé, sont plus nombreux à trouver la formation insuffisante pour faire face à la réalité du métier. Les « oblats », pour qui la profession d'enseignant représente une promotion sociale, sont soit plus satisfaits, soit plus mécontents de la formation. Cette distinction s'amineuse après quelques années d'exercice : désormais, l'image négative vis-à-vis de la formation initiale va souvent de pair avec la déception que suscite le métier.

En ce qui concerne plus particulièrement le mémoire, la résistance à celui-ci peut être interprétée comme liée à une conception du métier fondée implicitement sur le niveau des savoirs académiques. En revanche, les jeunes enseignants qui mettent en avant la compétence – l'art de faire, la personnalité de chacun, les savoir-faire – ont une image positive du mémoire, qui permet de travailler ce nouveau rôle de l'enseignant. Avec un autre cadre interprétatif, le chapitre 9 permet aussi de mieux poser la question du rapport des stagiaires au mémoire. Quand elles parlent du mémoire, les personnes en formation sont loin d'être unanimes. Pascal Guibert et Michèle Ayraud le montrent bien à partir d'entretiens cliniques de stagiaires et de débutants du premier et du second degrés. Comment le mémoire contribue-t-il à la construction de l'identité professionnelle ? Deux idéaux-types distincts semblent structurer les discours des interviewés. L'un, à dominante « spatiale », privilégie l'action immédiate et la relation aux autres, dans l'espace de la formation. Le second, à dominante « temporelle », se réfère au passé et se projette dans l'avenir. Dans le premier cas, on refuse ce qui n'est pas utile ici et maintenant (le « théorique ») et on reproche à l'institution de ne jamais donner ce qu'elle devrait pour répondre aux angoisses présentes, voire d'infantiliser. Le mémoire n'échappe pas au discours de disqualification et au sentiment que les choses ne se font pas au moment opportun, ni dans une durée suffisante.

Dans le deuxième cas, la formation s'inscrit dans une histoire personnelle, qui donne sens à ce qui est vécu, permet d'importer des ressources dans le présent et de prendre du recul par rapport à celui-ci. Le mémoire prend alors sens dans une continuité, et il est vécu sans dramatisation. Le mémoire devient « un lieu où le temps appartient au stagiaire ».

Le mémoire, au centre des préoccupations pendant l'année de stage, est rarement évoqué dans les entretiens avec les titulaires débutants (T1 et T2). Les outils de la

formation ont été assimilés, dépassés. C'est lorsqu'il y a difficulté à trouver sa place dans la profession qu'on revient sur le mémoire, sur le mode du ressentiment.

Marie-Hélène Roques, Nadine Barrière et Marine Martinel (chapitre 10) croisent enquête par questionnaires auprès des acteurs et analyses d'introductions, de conclusions et de citations de mémoires de professeurs de lettres. Les stagiaires évoquent dans leurs réponses des effets de l'élaboration du mémoire, sur leur pratique (il oblige à faire le point), sur le regard accordé aux élèves (être obligé d'écrire fait mieux comprendre à ces professeurs de français les situations où ils mettent eux-mêmes leurs élèves), sur les échanges avec leurs collègues, sur le plaisir d'écrire que développe le mémoire. Dans les mémoires mêmes, les stagiaires évoquent aussi les compétences que le mémoire leur a permis de développer : distanciation critique, expérimentation ambitieuse, capacité à agir dans une discipline qui n'est pas la sienne (pour les professeurs de lycées professionnels, bivalents), remise en question des représentations de l'apprentissage construits en tant qu'élève, compétences rédactionnelles.

Dans le chapitre 11, Anne Jorro propose une réflexion sur l'accompagnement du stagiaire par le formateur, issue d'un travail avec un groupe de formateurs. Quatre grandes dimensions sont pointées, fondamentales pour le formateur dans son dialogue avec le stagiaire.

- Le formateur, qui cherche à faire intégrer les savoirs théoriques dans l'action, a aussi à tenir compte des conceptions « pratico-pratiques » des stagiaires, qui constituent un obstacle épistémologique. L'élaboration du mémoire est l'occasion, pour le stagiaire, de découvrir l'hétérogénéité des savoirs professionnels : savoirs institutionnels, savoirs pédagogiques, savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs « d'accomplissement », savoirs d'expérience...

- L'accompagnement commence par l'écoute, l'accueil, la valorisation des centres d'intérêt du stagiaire. La fonction du formateur est ensuite multiple lorsque le stagiaire s'est engagé dans la tâche d'écriture : réassurance, incitation à objectiver ses idées et ses références, renvois contradictoires, etc.

- La définition claire et collective des paramètres du mémoire professionnel, des modalités et des échéances du suivi, des critères d'évaluation, font apparaître d'autres exigences de l'accompagnement.

- Plusieurs postures peuvent être mobilisées par le formateur, successivement ou de façon conjointe : contradicteur, médiateur, traducteur, régulateur, pisteur, témoin extérieur.

L'ouvrage se clôt sur une « mise en perspective » proposée par Françoise Cros. Considérant l'innovation que constitue le mémoire professionnel, celle-ci avance trois propositions. 1. Le mémoire professionnel, comme toute innovation, « traduit » localement les principes qui ont présidé à sa création. Autrement dit, adopter une innovation, c'est l'adapter. 2. Le mémoire professionnel est la partie émergée de l'iceberg de la formation professionnelle initiale. 3. Le mémoire professionnel constitue une

introduction à la recherche professionnelle, le point de départ d'une formation tout au long de la vie.

Si les propos conclusifs de Françoise Cros sont optimistes, le mémoire, on l'aura cependant compris, est loin de tenir toutes ses promesses en tant qu'outil dans le parcours de professionnalisation des professeurs stagiaires. Cet ouvrage a le mérite de le montrer, avec les mille nuances liées à la diversité des situations. Mais après tout, ne pourrait-on pas en dire autant de la plupart des dispositifs de formation ou d'enseignement? Plutôt qu'à remettre en cause l'outil, ces constats parfois sévères nous incitent à mieux le définir et à rendre les formateurs plus compétents pour l'accompagner. Soyons reconnaissants à Annette Gonnin-Bolo et à Jean-Pierre Benoit de nous y aider par cet ouvrage utile : c'est à coup sûr en multipliant les publications de telles études que nous pourrions cerner peu à peu la réalité fragmentée et multiforme de la formation des maîtres.

Jacques CRINON
IUFM de Créteil et université Paris VIII (Escol)

PAPATSIBA Vassiliki (2003). – *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne : Peter Lang, 292 p.

VANISCOTTE Francine, HOUGUENAGUE Aude, WEST Anne (dir.) (2003). – *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité? Comparaison France – Royaume-Uni*, Paris : L'Harmattan, 248 p.

Voici deux ouvrages portant apparemment sur le même sujet et pourtant bien différents dans leurs ambitions, leurs orientations et leurs conclusions. Leur quasi-simultanéité n'a rien pour étonner. La mobilité étudiante s'inscrit en effet de plus en plus dans les discours. Les déclarations politiques l'affichent comme un moyen de construction d'une conscience européenne mais aussi comme une nécessité économique. Mais qu'en est-il réellement? Quels sont les obstacles rencontrés par les étudiants candidats à la mobilité? Est-il possible d'effectuer un cursus entier à l'étranger? Comment les différentes universités gèrent-elles les admissions des étudiants étrangers? Comment les étudiants vivent-ils cette expérience. Quels bénéfices en tirent-ils? Les objectifs visés sont-ils atteints? Voici quelques-unes des questions qu'affrontent ces deux ouvrages.

Commençons par le second. Issu d'une étude menée par l'Institut EPICE (Institut européen pour la promotion des innovations et de la culture en éducation) et la *London School of Economics and Political Science* sur le thème « Enseignement supérieur, participation et mobilité des étudiants dans l'Union Européenne », cet ouvrage tente de répondre à plusieurs de ces questions après avoir défini ce que l'on entend par mobilité, notion qui prend de nombreuses acceptions suivant les pays.

L'étude entreprise vise à mettre en relation les pratiques de la mobilité étudiante avec les politiques nationales et universitaires. Fruit d'un travail d'équipe, les auteures s'intéressent d'une part à la réalité de la mobilité étudiante à partir d'exemples empruntés à deux pays (France et Royaume-Uni), et d'autre part se préoccupent des réponses institutionnelles face aux obstacles à la mobilité. La notion d'« élite migratoire » est avancée, mais contrairement à d'autres études, Masson, (2004), Papatsiba, (2003), le facteur économique n'est pas mis en avant à propos de ces jeunes voyageurs. Les candidats au départ ont une volonté d'aventure qui les guidera dans leur choix d'internationalisation. C'est en cela qu'ils constituent une élite en rupture avec la mentalité de sédentarité observée chez les étudiants non partants. Des éléments de réponse sont ainsi apportés à propos de la notion de « capital de mobilité » comme indicateur d'une motivation au départ. À partir de l'analyse de l'existant et des obstacles recensés, différentes recommandations vont être émises. L'aspect socio-économique n'est pas évacué, beaucoup d'étudiants sont en effet issus de familles privilégiées, et il est urgent selon les auteures de mettre en place des mécanismes de financement appropriés afin de faciliter l'accès à la mobilité aux étudiants issus de milieux moins favorisés. D'autres éléments, recensés dans l'ouvrage, ont une influence positive sur la motivation au départ. Un autre axe de l'étude s'attache à comprendre les mécanismes qui influencent le choix du pays : la France pour les étudiants anglais et le Royaume-Uni pour les étudiants français. L'attrait des études au Royaume-Uni n'est pas lié selon les étudiants à la qualité des cours mais à la possibilité d'apprendre la langue anglaise, considérée comme un atout dans un *curriculum vitae*. Avec beaucoup de modestie, les auteures s'excusent de ne pas être très novatrices quant à l'analyse des obstacles à la mobilité étudiante. Mais loin s'en faut, cet ouvrage apporte des recommandations qui permettront aux décideurs de prendre conscience des modifications à apporter pour que les séjours à l'étranger soient pleinement reconnus.

Le second ouvrage, celui de Vassiliki Papatsiba, est issu de son travail de thèse. Il analyse en fait l'expérience de la mobilité en Europe acquise par les étudiants Erasmus. Ce livre ne se contente pas de nous montrer l'intérêt des voyages d'études à l'étranger ou de nous apprendre le fonctionnement des stages Erasmus. Il pose quelques questions fondamentales à propos de la mobilité étudiante qui, comme le souligne l'auteure, est un « concept "politiquement correct" mais pédagogiquement "inhabité" ». Cette mobilité repose sur plusieurs postulats qui sont tour à tour examinés. Tout d'abord la mobilité vue comme l'appropriation d'un espace d'action, puis comme une nécessaire étape dans l'acquisition d'une conscience européenne. La question centrale que soulève cet ouvrage est de savoir si le stage Erasmus favorise, de par le contact avec l'étranger, une construction identitaire (nationale ou personnelle) chez les stagiaires.

L'étude repose sur une analyse de contenu des rapports fournis par les étudiants à l'issue de leur stage. Elle va alors, à l'aide de différentes techniques, décrypter l'ex-

périence que ces jeunes ont de l'étranger. Au-delà du discours entendu sur les bienfaits du voyage à l'étranger et de la valeur instrumentale qu'il représente pour l'avenir, l'auteure pénètre l'intimité de ces jeunes voyageurs et nous fait découvrir l'ethnocentrisme dont sont imprégnés bon nombre d'étudiants.

Nous découvrons au fil des pages que l'acte de partir n'est pas anodin, et surtout que les étudiants n'ont pas conscience avant le départ de tous les enjeux du séjour. Le stage Erasmus a sa propre temporalité, trop longue ou trop courte, peu importe, mais il permet de rencontrer l'Autre dans des modes de confrontation qui s'organisent selon des schémas établis. Vassiliki Papatsiba démontre à travers l'analyse textuelle que des conceptions universalistes ou relativistes sont sous-jacentes dans cette confrontation à l'altérité. L'auteure conclut, alors que même si le stage permet de renforcer une image positive de soi, on doit relativiser le succès des séjours Erasmus, car ce type de mobilité ne conduit pas à se forger une compétence de communication interculturelle mais au contraire tend à renforcer l'ethnocentrisme.

On le voit mieux maintenant, les deux ouvrages sont fort différents. Le premier se place du côté de la mise en œuvre de la politique de mobilité européenne des étudiants et des obstacles qu'elle rencontre. Le second explore résolument les effets de cette politique dans la conscience des bénéficiaires. Si le premier livre détaille les obstacles et aboutit à des préconisations, le second en arrive à une conclusion pour le moins surprenante et à coup sûr contre-intuitive, puisqu'il amène à penser que cette politique est quasiment contre-productive, renforçant plus l'ethnocentrisme que l'ouverture européenne. Réduire les obstacles à la mobilité ne suffit donc pas. Il faut s'attaquer aussi aux effets contre-productifs, c'est-à-dire sans doute, repenser ces politiques. Ne serait-ce pas aujourd'hui un programme bien lourd pour une Europe blessée et une envie d'Europe bien affaiblie ?

171

Philippe MASSON
Université Lille II

PAQUAY Léopold (dir.) (2004). – *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 330 p.

Sujet brûlant s'il en est, l'évaluation des enseignants est du même coup un sujet peu abordé. Il touche de trop près les intérêts, souvent perçus comme contradictoires, de trop d'acteurs éducatifs : les enseignants d'abord, qui y voient des enjeux de carrière ; les élèves et les parents ensuite, qui en espèrent une amélioration de la qualité de l'enseignement ; les pouvoirs publics enfin, qui en escomptent une meilleure gestion et stimulation des enseignants. Mais, quelque délicat qu'il soit à traiter, Léopold Paquay, qui dirige l'ouvrage, nous en prévient dès l'entrée, ce sujet-là deviendra inévitable sous l'effet conjugué des pressions d'harmonisation

européennes et des politiques nationales de plus en plus orientées vers la responsabilisation et l'« *accountability* ». C'est pour s'y préparer qu'avait été organisé par l'institut Epice un symposium dont est issu le présent ouvrage, organisé en cinq parties.

- La première esquisse la problématique générale de l'ouvrage à la fois sur les plans psycho-pédagogique, psycho-sociologique et sociologique, grâce à trois contributions. À travers une large revue de littérature, Léopold Paquay caractérise les pratiques d'évaluation en répondant de manière très documentée aux questions classiques pour toute pratique que l'on veut analyser : Sur quoi porte l'évaluation ? Pour quoi, pour quelles fonctions, quelles finalités évalue-t-on ? Qui évalue ? À quel moment, selon quelles phases, quelles étapes ? Comment évalue-t-on, avec quels moyens, quels outils ? Puis sont examinées trois questions centrales. Comment évaluer la qualité de l'enseignement, et d'abord, comment définir celle-ci ? Quels sont les intérêts et les limites des référentiels de compétences et les définitions de standards lorsqu'on les utilise comme référents pour l'évaluation ? À quelle condition l'évaluation peut-elle mobiliser les enseignants pour l'amélioration de leurs prestations. Christopher Day examine de manière plus circonscrite l'évaluation de la formation professionnelle continue. Sur un plan plus strictement sociologique, Walo Hutmacher oppose les modes bureaucratique et professionnel de régulation de l'action organisée, l'évaluation en constituant un des aspects, et s'interroge de manière stimulante sur les raisons pour lesquelles le mode bureaucratique, en récession dans bien des organisations, continue à prédominer dans les écoles.

- Dans la seconde partie, Pierre Laderrière et Françoise Cros, en utilisant en partie les mêmes matériaux, les rapports de l'étude de l'OCDE sur « Attirer, retenir et former des enseignants de qualité », mais sur des pays en bonne partie différents, présentent leurs dispositifs et pratiques d'évaluation des enseignants.

- La troisième partie regroupe des études de cas nationaux. Cécile Deer décrit la réforme profonde et le renforcement très conséquent d'inspections non plus individuelles, mais des établissements pour rendre publiquement des comptes aux usagers et aux politiques de leur efficacité, avec, dans les cas négatifs, des mesures rectificatives et même des sanctions à la clé, du « *naming and shaming* » (dénonciation et humiliation) jusqu'à la fermeture de l'établissement. Donald Christie présente la politique écossaise très différente de revalorisation – notamment financière – des enseignants par l'introduction – avec l'aide de la formation continue – de nouvelles normes professionnelles pour les enseignants confirmés. Pour la France, Robert Girerd décrit une démarche d'inspection novatrice, moins individuelle et beaucoup moins bureaucratique que les démarches habituelles, qui s'appuie en outre sur une méthode encore peu utilisée en France, le portfolio. Enfin Alexandru Crisan et Adriana Tepelea pour la Roumanie et Michel Kassotakis pour la Grèce achèvent cette partie en décrivant des tentatives d'évaluations des enseignants dans leur pays respectif.

- Dans la quatrième partie sont traitées les questions plus spécifiques de la place des didactiques dans les référentiels utilisés pour l'évaluation de tous les enseignants (François Audigier) et la nécessaire prise en compte dans toute évaluation du caractère situé et dynamique des phénomènes éducatifs (Charles Max).

- En conclusion, Paquay relève dans la variété des pratiques évaluatives, ici décrites, quatre antinomies. La première porte sur le référent. S'agit-il du métier défini par des standards valables pour tous les enseignants, l'évaluation consistant à mesurer la conformité de chaque enseignant? S'agit-il au contraire d'une profession dont l'exercice – et donc l'évaluation – sont nécessairement contextualisés, prenant en compte l'inédit, la nouveauté, la compacité d'adaptation? On le voit, un tel choix repose en fait sur deux conceptions de l'activité enseignante, le métier standardisé avec un enseignant quasi-courroie de transmission ou l'enseignant médiateur créatif et critique. La seconde antinomie porte sur les fonctions de l'évaluation. S'agit-il de conformer les enseignants aux normes, de gérer sa carrière, d'assurer son développement professionnel ou d'augmenter la performance des élèves? Troisième famille de tensions: Qui sont les évaluateurs? Des individus? Des équipes? La personne évaluée (autoévaluation)? Un mixte d'hétéro et d'autoévaluation (coévaluation)? Et pour évaluer un établissement, s'agit-il d'une évaluation interne, faite par ses acteurs, ou externe? Quatrième type de tensions, relatif au contexte, et plus particulièrement au mode de pilotage du système éducatif: les systèmes centralisés favorisant les modes de régulation bureaucratiques et hiérarchiques et les systèmes décentralisés à base de responsabilisation des établissements favorisant une conception de l'enseignant comme professionnel autonome et responsable qui doit rendre des comptes sur la manière dont il a cherché à atteindre les objectifs prescrits. L. Paquay conclut en examinant quelques points critiques. Citons en deux. On veut évaluer la qualité, mais laquelle? On sait qu'évaluer implique du pouvoir, mais lequel? S'agit-il, dans une évaluation-contrôle, de l'affirmation d'un pouvoir hiérarchique de contrôle ou, dans une évaluation-régulation, de réhabiliter le pouvoir des acteurs à changer leurs comportements (*empowerment*).

On le constate à ces quelques aperçus, il s'agit d'un ouvrage très riche qui montre les grands bénéfices qu'apporte l'ouverture aux expériences internationales. D'abord, cela dénature des pratiques qui, pour être parfois centenaires, n'en sont pas moins des constructions humaines tout à fait et radicalement réformables. L'Angleterre fournit un bon exemple de telles réformes. Mais le simple fait de lire la manière très différente dont l'évaluation des enseignants est organisée ailleurs suffit déjà à sortir de la routine et à ouvrir les possibles. Ensuite, comme le remarquait déjà Durkheim sur un autre objet, la variété des cas nationaux fournit une quasi-expérimentation, qui permet de constater dans la durée les avantages et les inconvénients des différents modes adoptés. En outre, quand, parmi les pays, on en a certains que l'on pourra dire, selon ses options, courageux, téméraires ou pires, car ils n'hésitent pas à se lancer dans des voies très nouvelles et très risquées, c'est tout bénéfique pour

les autres pays, qui pourront s'en inspirer si la réforme réussit. Ce qui est heureux, c'est que l'on trouve cette créativité autant dans les formes d'évaluation que l'on pourrait dire promotionnelles, qui favorisent le développement professionnel des enseignants, que dans celles qui développent des standards et les formes de contrôle public du travail des écoles. En outre, le caractère hétéroclite que l'on peut trouver aux ouvrages établissant une collection de cas nationaux est ici fortement atténué par les solides encadrements théoriques de la première partie et de la conclusion, qui fournissent les grandes catégories analytiques et donnent de justes perspectives.

Raymond BOURDONCLE
Université Lille III

NOUS AVONS REÇU

ANDREO Christophe (2005). – *Déviance scolaire et contrôle social: une ethnographie des jeunes à l'école*, Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 221 p.

AUBEGNY Jean et CLAVIER Loïc (2004). – *L'évaluation: en Institut universitaire de formation des maîtres*, Paris: L'Harmattan, 162 p.

ASTOLFI Jean-Pierre (dir.) (2004). – *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Rouen: PUR, 265 p.

BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine, VERONIQUE Daniel (dir.) (2005). – *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris: PUF, 276 p.

BLIEZ-SULLEROT Nicole et MEVEL Yannick (2004). – *Récits de vie en formation: l'exemple des enseignants* (préface de Régis Malet), Paris: L'Harmattan, 286 p.

BELKAÏD Malika Lemdani (2004). – *Transhumer entre les cultures: récit et travail autobiographique* (postface de Daniel Haméline), Paris: L'Harmattan, 200 p.

BESSE Jean-Marie (dir.) (2005). – *Des psychologues à l'école?* Paris: Retz, 280 p.

CROS Françoise (dir.) (2005). – *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie: une priorité européenne?* Paris: L'Harmattan, 240 p.

GISPERT Hélène (dir.) (2004). – *L'école et ses contenus: recherches historiques sur le XIX^e et le XX^e siècles*, Paris: L'Harmattan, 164 p.

LAWN Martin et NOVOA Antonio (coord.) (2005). – *L'Europe inventée: regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris: L'Harmattan, 236 p.

NIDEGGER Christian (coord.) (2005). – *PISA 2003: compétences des jeunes romans: résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9^e année*, Neufchâtel: IRDP, 202 p.

POCHON Luc-Olivier et MARECHAL Anne (éds.) (2004). – *Entre technique et pédagogie: la création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation*, Neuchâtel: IRDP (Suisse), 187 p.

PAQUAY Léopold (dir.) (2004). – *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*, Paris: L'Harmattan, 330 p.

PERRAUDEAU Michel (2005). – *Le métier d'enseignant en 70 questions*, Paris: Retz, 152 p.

ZAY Danielle (dir.) (2005). – *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, Paris: PUF, 327 p.

SUMMARIES N° 49

COLLABORATIVE WORK?

FROM EDUCATIONAL REFORMS TO TEACHING PRACTICES

Régis MALET, Estelle BRISARD – Collaborative work in French and English secondary schools

In France as in England, teachers are incited to adopt more concerted working practices. This encouragement – or possibly injunction – significantly takes on different forms in each country and has been interpreted and implemented in different ways by teachers and schools in each context. The great differences in French and English teachers' responses to more collaborative working practices can be linked to differences in their collective professional identities as well as in their professional environments. This paper offers a multi-level (cultural, political and organizational) analysis of secondary French and English teachers' mode of commitment to collective working practices.

Pascale GARNIER – Collective dynamics and evolution of the job of elementary school teachers

This paper analyses the changes in the practice of elementary school teachers induced by the increase and diversification of other adults' presence in their classes. These contributions involve some very contrasting expectations as regards coordination of action and they deeply affect the teachers' collective professional culture, particularly the conceptions of their versatility. In addition, this growing importance of the collective dimensions of the job is closely linked with the teachers' personal commitment it requires.

176

Marc-André DENIGER *et al.* – Decentralization and new school governance in Quebec: Teachers' opinion on School Governing Boards

This paper expounds some conclusions drawn from a survey on School Governing Boards, the new structure of political participation of primary and secondary public schools in Quebec. After situating the origin of this new model of school governance and describing its specificity, we will discuss the quality of the political representation of the teaching staff, their motivation for participating in the School Board, their opinions on decentralization, the powers devolved to the School Board and the anticipated and perceived outcomes of this new local authority of school governance.

Thierry KARSENTI – Developing the collective professionalism of prospective teachers through ICT's: the results of two experiments carried out in Quebec

This paper presents the results of two projects in which respectively 1417 and 117 prospective teachers from Quebec (Canada) participated. Our results show that it is possible to develop a culture of collaboration through the use of ICT's. However, the analysis also indicates the need to be cautious in the use of electronic forums to encourage collaboration. This tool does indeed allow for very rich communication among student-teachers, but this is more closely

linked to a “forced collegiality” rather than a true culture of collaboration. Conversely, the use of electronic discussion groups seems to favour the growth of a more sustained collaboration among teachers.

Monica GATHER THURLER, Philippe PERRENOUD – The collaboration between teachers: should pre-service training be ahead of teaching practices?

The collaboration between professionals is more present in the theory than in the teaching practice. During pre-service training, should one stick to the present state of the profession, anticipate its predictable evolutions or even attempt to influence them? In professional training, the reference practices are various, evolutionary and subject to controversy. If collaboration becomes in spite of all a stake of training, other issues can be raised as regards what sort of identity, what relationship to others and to the organization, what skills and knowledge should be developed beyond incantation or coercion, which both would only involve unsatisfactory effects?

Naila BALI – The link between theory and practice in the training of Tunisian physical training student-teachers: trainers’ and trainees’ conceptions

From an epistemological and educational point of view, this study analyses the conceptions of the link between theory and practice that biophysics and physical training teachers and their student teachers have, in Tunisian Superior Institutes of Sport and Physical Training. The results of this empirical research have revealed the near lack of functional link between the teaching-learning of biophysics and the teaching-learning of gymnastics. The discussion on these results focuses on the consequence of this dichotomy which has repercussions on the student teachers’ training.

Jean HOUSSAYE – An approach of activity leaders in children’s holiday camps

The author, a holiday camp director, considers a holiday camp as a legitimate place for research. He has set out to study the representations of the activity leaders he works with, by giving them a questionnaire at the beginning and at the end of the season, centred on three aspects: an activity leader’s qualities, the functions of the holiday camp, the sharing of power between the actors of the holiday camp. Through the analysis of these answers, he attempts to justify the holiday camp as a privileged place for the exercise of the children’s decision-making power.

¿TRABAJAR JUNTOS?

DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS A LAS PRÁCTICAS

Régis MALET, Estelle BRISARD – **Trabajar juntos en la enseñanza media en Francia y en Inglaterra**

Tanto en Francia como en Inglaterra, se les incita a los docentes a desarrollar formas de trabajo más concertadas. Sin embargo, esta instigación, incluso a veces esta exhortación a una colegialidad reforzada se expresan bajo formas específicas en los dos países, y los docentes y más ampliamente los colectivos de establecimiento se las apropian de manera diferente según identidades profesionales, marcos de la institución y recursos organizacionales específicos. Se analizan aquí las formas de implicación de los docentes de la enseñanza media francesa e inglesa en sus dimensiones culturales, políticas y organizacionales.

Pascale GARNIER – **En la escuela elemental: dinámicas colectivas y recomposiciones del oficio**

Este artículo analiza las transformaciones del ejercicio del oficio de docente en las escuelas elementales, transformaciones inducidas por la multiplicación y la diversificación de las intervenciones de otros adultos en las clases. Estas intervenciones son objeto de esperas muy contrastadas tratándose de coordinación de la acción e influyen profundamente en la cultura profesional colectiva de los maestros, más particularmente en las concepciones de su polivalencia. Además, esta creciente importancia de las dimensiones colectivas del oficio está profundamente unida a la movilización personal de los docentes que requiere.

178

Marc-André DENIGER *et al.* – **Descentralización y nuevo gobierno escolar en Quebec: el punto de vista del cuerpo docente sobre los Consejos de Establecimiento**

Este texto expone algunas conclusiones de una encuesta sobre los consejos de establecimiento (CE), la nueva estructura de participación política de las escuelas públicas primarias y medias de Quebec. Después de situar el origen de este nuevo modelo de gobierno escolar y delimitar su especificidad, discutiremos de la calidad de los mecanismos de representación política del cuerpo docente, de sus motivaciones para participar en los CE, de sus opiniones sobre la descentralización, los poderes atribuidos a los CE y sobre los efectos anticipados y atribuidos a esta nueva instancia local de gobierno escolar.

Thierry KARSENTI – **Desarrollar el profesionalismo colectivo de los futuros docentes mediante las TIC: balance de dos experiencias llevadas a cabo en Quebec**

Este texto presenta los resultados de dos proyectos a los que tomaron parte respectivamente 1417 y 117 futuros docentes de Quebec (Canadá). Nuestros resultados muestran que es posible favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración mediante las TIC. Sin embargo, los análisis efectuados indican igualmente la necesidad de manifestar prudencia en la utilización de foros electrónicos de discusión para favorecer la colaboración. Este instrumento

permite por cierto intercambios muy interesantes entre los futuros docentes, pero estas colaboraciones se aparentan más a una colegialidad obligada que a una verdadera cultura de colaboración. Al contrario, el uso del grupo electrónico de discusión parece facilitar el desarrollo de una colaboración más constante entre los docentes.

Monica GATHER THURLER, Philippe PERRENOUD – Cooperación entre docentes: ¿la formación inicial tiene que adelantarse a la prácticas?

La cooperación entre profesionales está más presente en los discursos que en las prácticas. En formación inicial ¿hay que reflejar el estado de la profesión? ¿anticipar sus evoluciones previsibles? ¿incluso intentar orientarlas? Las prácticas de referencia en formación profesional son varias, evolutivas y expuestas a controversia. Si a pesar de todo la cooperación es lo que está en juego en la formación, se plantean otras preguntas: ¿qué identidad?, ¿qué relación con los otros y la organización?, ¿qué competencias, qué conocimientos hay que desarrollar, más allá del encantamiento o de la obligación que uno u otra no producirían más que efectos insatisficentes?

Naila BALI – Articulación “teoría-práctica” en la formación de los estudiantes para docente de educación física tunecinos: concepciones de los formadores y de los formados

Este estudio analiza desde el punto de vista epistemológico y didáctico las concepciones de la articulación teoría-práctica por parte de los docentes de biomecánica y de gimnasia y por parte de sus estudiantes para docentes tunecinos matriculados en los Institutos Superiores de Deporte y de Educación Física. Los resultados de la investigación empírica llevada a cabo con estos últimos muestran la casi ausencia de articulación funcional entre enseñanza – aprendizaje de la biomecánica y el de la gimnasia. La discusión de estos resultados trata de la consecuencia de esta dicotomía que va a repercutirse sobre la formación de los estudiantes para docentes.

Jean HOUSSAYE – Un enfoque de los animadores en centros de vacaciones para niños

Teniendo en cuenta que el centro de vacaciones para niños es un lugar fundado de investigaciones, el autor, director de centro de vacaciones, se propone enfocar las representaciones de los animadores con quienes trabaja. Les presenta, al principio y al final del centro, un cuestionario centrado sobre tres aspectos: las cualidades de un animador, las funciones de un centro de vacaciones, el reparto del poder entre los actores del centro de vacaciones. A través del análisis de estas respuestas, intenta demostrar que los centros de vacaciones son el lugar privilegiado para el ejercicio del poder de decisión para los niños.

ZUSAMMENFASSUNGEN N° 49

ZUSAMMENARBEITEN?

VON DEN LEHRREFORMEN ZU DEN LEHRTÄTIGKEITEN

Régis MALET, Estelle BRISARD – **Zusammenarbeit in der Sekundarstufe in Frankreich und in England**

In Frankreich wie in England werden die Lehrer dazu angeregt, konzertiertere Lehrtätigkeiten zu entwickeln. Jedoch hat diese Anregung, manchmal sogar diese Aufforderung zu einer verstärkten Kollegialität spezifische Erscheinungsformen in jedem Land und wird von den Lehrern und von den Schulen anders interpretiert, was auf spezifische berufliche Identitätsformen, institutionelle Rahmen und Organisationsmittel zurückzuführen ist. Die verschiedenen Formen des Engagements der französischen und englischen Lehrer für die Sekundarstufe werden in diesem Artikel in ihrer kulturellen, politischen, organisationellen Tragweite analysiert.

Pascale GARNIER – **In der Grundschule: kollektive Dynamik und Wandel des Berufs**

Folgender Artikel analysiert die Veränderungen im Beruf des Grundschullehrers als Folge der Vermehrung und der Diversifikation der Mitwirkungen von anderen Erwachsenen in den Klassen. Man setzt auf diese Mitwirkungen kontrastreiche Erwartungen, was die Koordinierung der Aktion betrifft und die Mitwirkungen modifizieren stark die kollektiven beruflichen Gewohnheiten der Lehrer insbesondere die Auffassungen von ihrer Vielseitigkeit. Außerdem ist diese zunehmende Wichtigkeit der kollektiven Tragweite des Berufs mit dem persönlichen Engagement der Lehrer, das sie erfordert, eng verbunden.

180

Marc-André DENIGER *et al.* – **Dezentralisierung und Schulsteuerung in Quebec: Der Standpunkt der Lehrer über Schulkonferenzen**

Dieser Text erklärt einige Schlussfolgerungen von einer Untersuchung der Schulkonferenzen (SK), der neuen Struktur einer politischen Teilnahme der öffentlichen Schulen in Quebec. Nachdem wir den Ursprung dieses neuen Modells von Schulsteuerung definiert haben und seine Spezifität erfasst haben, diskutieren wir über die Qualität der politischen Vertretung der Lehrer, ihre Motivation, an den SK teilzunehmen, ihre Meinungen, über die Dezentralisierung, die den SK übertragenen Macht und die mutmaßlichen, dieser neuen örtlichen Instanz von Schulsteuerung eigenen Wirkungen.

Thierry Karsenti – **Die kollektive Professionalität der zukünftigen Lehrer durch die I- und K-Technologie entwickeln: Bilanz von zwei in Quebec gemachten Versuchen**

Dieser Text erklärt die Ergebnisse von zwei Projekten, an denen 1417 und 117 zukünftige Lehrer von Quebec (Kanada) teilgenommen haben. Unsere Ergebnisse zeigen, dass es möglich ist, eine Zusammenbaukultur mit der I- und K- Technologie zu entwickeln. Jedoch weisen die durchgeführten Untersuchungen auch auf die Notwendigkeit hin, vorsichtig zu sein, wenn man Internetteforen benutzt, um die Zusammenarbeit zu fördern. Zwar erlaubt dieses Mittel sehr reiche Austausche zwischen den zukünftigen Lehrern aber diese

Zusammenarbeit ähnelt eher einer gezwungenen Kollegialität als einer echten Zusammenbaukultur. Im Gegenteil erleichtert die Benutzung der Chat-Group anscheinend die Entwicklung einer tieferen Zusammenbau zwischen den Lehrern.

Monica GATHER THURLER, Philippe PERRENOUD – Zusammenbau von Lehrern: soll die Ausbildung in der Anfangszeit den Tätigkeiten zuvorkommen?

Die Zusammenbau von Fachleuten wird mehr in den Reden wahrgenommen als in den Tätigkeiten. Soll man sich in der Anfangszeit der Ausbildung an die Situation des Berufs halten, seine vorhersehbaren Entwicklungen vorsehen, ja sogar versuchen, ihnen eine Zielrichtung zu geben? Die maßgebenden Tätigkeiten in der Berufsausbildung sind verschiedenartig, entwicklungsfähig und umstritten. Wenn die Zusammenbau trotzdem in der Ausbildung auf dem Spiel stehen soll, soll man sich über andere Probleme Gedanken machen: welche Identität, welche Beziehung zu den anderen und zur Organisation, welche Fachkenntnisse, welche Kenntnisse sollen über die Zauberformel und den Zwang hinaus, die beide nur unbefriedigende Wirkungen erzielen würden, erweitert werden?

Naila BALI – "Theorie-Praxis" Beziehung in der Ausbildung der tunesischen Sportreferendare: Auffassungen der Ausbilder und der Ausgebildeten

Problematik der "Theorie-Praxis" Beziehung in der Ausbildung der tunesischen Sportreferendare durch die Auffassung der Ausbilder und der Ausgebildeten. Unter einem epistemologischen und didaktischen Aspekt werden in diesem Artikel die Auffassungen der Biomechanik- und Sportlehrer und ihrer an tunesischen Sporthochschulen immatrikulierten Studenten von der "Praxis-Theorie" Beziehung analysiert. Die Ergebnisse der bei ihnen gemachten empirischen Untersuchung zeigen, dass eine funktionelle Beziehung zwischen dem Lehren und dem Lernen in der Biomechanik und in dem Sport fast nicht existiert. Die Diskussion über diese Ergebnisse dreht sich um die Konsequenz von dieser Dichotomie, die sich auf die Ausbildung der Referendare auswirkt.

Jean HOUSSAYE – Eine Studie der Betreuer in Ferienzentren

Da der Autor, Direktor eines Ferienzentrums, das Ferienzentrum als einen legitimen Forschungsort betrachtet, hat er die Absicht, die Vorstellungen der Betreuer, mit denen er arbeitet, zu studieren. Am Anfang und am Ende des Aufenthalts legt er ihnen einen Fragebogen vor, der sich um drei Aspekte dreht: die Eigenschaften eines Betreuers, die Funktionen eines Zentrums, die Verteilung der Macht zwischen den Akteuren des Zentrums. Durch die Analyse der Antworten versucht er, zu beweisen, dass die Kinder ihre Entscheidungskraft am besten in einem Ferienzentrum ausüben können.

BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Publications - Vente à distance
19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 64 ou 65

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
N° 39 (2002) RR039			
N° 40 (2002) RR040			
N° 41 (2002) RR041			
N° 42 (2003) RR042			
N° 43 (2003) RR043			
N° 44 (2003) RR044			
N° 45 (2004) RR045			
N° 46 (2004) RR046			
N° 47 (2004) RR047			
N° 48 (2005) RR048			
Total			

Prix au numéro (tarif valable jusqu'au 31 décembre 2005)

France (TVA 5,5 %) : 15 € ttc

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des finances et du budget, Direction de la comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à **INRP** - Publications - Abonnements
19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 66 ou 63

Abonné : nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur (*s'il est différent*) : nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif valable jusqu'au 31 décembre 2005

France métropolitaine (TVA 5,5 %) : 34 € ttc

Corse, DOM : 32,90 € ttc

Guyane, TOM : 32,23 €

Étranger : 40 €

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des deux abonnements. Si vous êtes déjà abonné à la *Revue Française de Pédagogie*, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)

"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.