Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture

The collective of teachers, object of professional representations: proposition of a reading framework

Christian Germier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1508>

DOI : 10.4000/questionsvives.1508

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2014

ISBN : 978-2-912643-45-2

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Christian Germier, « Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1508> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1508

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture

The collective of teachers, object of professional representations: proposition of a reading framework

Christian Germier

Introduction

- 1 Depuis plusieurs années, des recherches en sciences de l'éducation de plus en plus nombreuses font état d'une dimension qu'il devient difficile de qualifier encore de « nouvelle », à savoir la dimension collective du travail enseignant (voir entre autres, Tardif et Lessard, 1999 ; Tardif & Levasseur, 2004 ; Maroy, 2006 ; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif 2007 ; Amigues 2003, 2009, Piot, 2009). Cette dimension est fortement inscrite aujourd'hui dans les référentiels de la profession enseignante (Mérini & Ponté, 2009). Le travail collectif des enseignants peut revêtir des formes diverses. Dans l'enseignement secondaire, il se concrétise institutionnellement sous la forme d'équipes d'établissement, de filière ou de classe. C'est-à-dire qu'il accompagne structurellement l'organisation des enseignements et la mise en œuvre des curriculums. À chaque niveau, correspond un groupe d'enseignants dont le leadership revient à un individu formellement identifié : proviseur, coordonnateur, professeur principal. Mais il arrive également qu'à certains projets, qu'à certaines prescriptions, les formes courantes de travail collectif, celles qui sont la norme, ne répondent pas de manière jugée satisfaisante par les enseignants. C'est notamment le cas quand l'injonction prend la forme d'un dispositif à implanter. Se constituent alors des collectifs informels, composés d'enseignants volontaires (Marcel, 2006) qui accomplissent des tâches sans que ces dernières leurs soient clairement et officiellement, ou en tout cas, institutionnellement, dévolues.

- 2 Cette contribution a pour objet de construire théoriquement, tout en l'éprouvant empiriquement, un cadre de lecture, sinon d'analyse, des représentations professionnelles des enseignants des lycées agricoles¹ à propos du « collectif ». L'étude prend place dans le contexte de l'appropriation de la prescription du dispositif d'accompagnement personnalisé présenté *infra*. Nous croisons donc dans cet article les notions de représentations professionnelles et de collectif d'enseignants. Nous cherchons à décrire, expliquer et comprendre les représentations que les enseignants construisent du collectif, à travers un cadre de lecture qui se construit au fil de l'analyse.
- 3 Dans les deux premières parties de ce texte, nous poserons les apports théoriques qui nous paraissent indispensables à l'exploitation de la notion de représentation professionnelle et nous définirons et caractériserons l'objet des représentations étudiées : le collectif d'enseignants. Nous préciserons ensuite le contexte de la prescription des dispositifs d'individualisation et particulièrement celui dit d'« accompagnement personnalisé » (désormais AP). Cette partie sera suivie de la présentation de la méthodologie d'enquête et des résultats. La discussion mettra en exergue l'extrême complexité du système de représentations professionnelles dans lequel s'insèrent les représentations du collectif d'enseignants. C'est au cours de cette discussion que sera proposé un cadre de lecture pour la saisie des représentations professionnelles des professeurs concernant l'objet « collectif d'enseignants ».

Problématique

- 4 Dans le champ des sciences de l'éducation, le collectif a souvent été envisagé sous l'angle de son travail, de son activité ou de son appréhension de certaines tâches (Grangeat, 2008). Il est alors une réponse organisationnelle à une situation problème ou à une velléité de monter des projets. Mais la constitution de collectifs, la contribution de certains enseignants ne sont pas des réponses systématiques : il y faut des conditions organisationnelles, psychologiques et sociales. Cependant, qu'ils y participent ou pas, les enseignants bâtissent et partagent des représentations des collectifs s'appuyant, à leur propos, sur des connaissances (lorsqu'ils en ont l'expérience) et/ou sur des croyances (lorsqu'ils n'y prennent pas part). Ces représentations leur permettent d'objectiver le « collectif » et justifient les discours et les attitudes à son égard. Nous formulons dès lors deux hypothèses.
- 5 La première hypothèse pose que les représentations professionnelles construites par les enseignants sur le collectif s'élaborent autour de deux axes : son mode de construction sociale au sein de l'établissement et sa fonction psychologique.
 - Le premier axe, le mode de construction de ce collectif, s'étire alors entre deux pôles : une forme structurée caractérisée par une place importante du rôle et du poids de l'établissement d'une part, et une forme informelle s'appuyant sur la marge de manœuvre que les acteurs s'octroient ou se voient octroyer (Marcel, 2006), d'autre part. A une extrémité donc une forme imposée au collectif de l'extérieur, à l'autre une forme auto-générée. Nous suggérons ici qu'entre ces deux pôles le curseur peut occuper toutes les positions intermédiaires.
 - Le second axe, la fonction psychologique du collectif, se trouve en tension entre un pôle protecteur et un pôle émancipateur. Le premier se caractérise par le rôle rassurant du collectif, ce dernier autorisant certaines activités bien déterminées (et bien [re] connues) sans que celles-ci ne constituent des sources de déstabilisation. Le second permet aux

acteurs de définir et de construire eux-mêmes le cadre dans lequel leur activité se développe, fondée sur leur pouvoir d'agir (Clot, 2008).

- 6 La seconde hypothèse envisage un lien entre le rôle et la place des représentations du collectif et le système, plus large, des représentations professionnelles. Ainsi, les représentations du métier (valeurs, normes, règles), de l'établissement (comme espace de négociation), du dispositif (efficacité), de la prescription (contraignante, innovante), etc. participent, en arrière-plan, aux prises de position et aux attitudes des enseignants vis-à-vis du collectif.

Les représentations professionnelles du collectif

Des représentations sociales aux représentations professionnelles

- 7 Le concept de représentation professionnelle est issu de la théorie durkheimienne des représentations collectives remise en avant par Moscovici en 1961 sous le terme de « représentations sociales ». Cet auteur définit ces dernières comme « des “théories”, des “sciences collectives” *sui generis*, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel » (p. 48). Elles se caractérisent par leur mouvement incessant au sein des groupes sociaux et transparaissent derrière les paroles, les gestes, les attitudes... Moscovici décrit deux processus, bien connus aujourd'hui, de construction et d'utilisation des représentations sociales :
 - L'objectivation articule les formes et l'agencement des connaissances sur l'objet des représentations en s'appuyant sur la « propriété de rendre concret l'abstrait » (Jodelet, 1984, p. 373).
 - L'ancrage installe la représentation dans le système déjà existant des représentations. Il donne ainsi à l'objet et à sa représentation leur signification et leur utilité (p. 373).
- 8 Piaser (1999) précise que les représentations sociales se caractérisent par quatre fonctions : une fonction cognitive (connaissance sur l'objet), une fonction identitaire (positionnement par rapport à l'objet), une fonction d'orientation des conduites (action sur l'objet) et une fonction de justification (attribution de sens). Fraysse (2000) montre la pertinence de l'étude des représentations pour comprendre les manières d'agir et de communiquer au sein d'un groupe. Ainsi, Doise (1986, p. 85) définit-il les représentations sociales comme des « principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux ».
- 9 En appui sur la caractérisation donnée par Piaser en 1999, Piaser et Bataille (2008, p. 44) précisent : *“Professional representations are a specific part of social representations regarding two special characteristics: the groups of representation carriers and the objects being studied belong to the same professional sphere”*².

Les représentations des collectifs

- 10 Ainsi, les professeurs construisent-ils un certain nombre de représentations des collectifs, que ces derniers soient présents ou pas dans leur établissement. L'obligation de mettre en œuvre les prescriptions oriente les acteurs vers des options stratégiques qui mettent en tension l'individu et le collectif, l'individu et l'organisation, les collectifs et l'organisation. Ainsi les représentations construites à propos de l'établissement et notamment de

l'efficacité de l'action des personnels d'encadrement, orienteront-elles les représentations du collectif (Grangeat, 2008). Par ailleurs, les conceptions du métier viennent interférer dans la construction de l'image du collectif, particulièrement quand la tâche prescrite remet en cause les normes de métier établies et partagées. Parmi ces normes, celles de l'organisation du travail autour de la discipline, du format du cours et de l'organisation en classe peuvent se voir remises en cause par le risque d'« un dessaisissement des professeurs de ce qui fait la spécificité de leur travail didactique, à savoir l'enseignement à tous les élèves » (Marchive, 2010, p. 370).

- 11 Des choix s'imposent donc, qui seront guidés par les représentations que l'enseignant et ses pairs construisent, entre autres, du collectif qui prendra (ou devrait prendre) en charge la tâche : quelle organisation ? Quel gain envisager ? Quelle prise de risque ? Pour quelle efficacité ? Par ailleurs, nous précisons que la position occupée par l'individu – ici l'enseignant – (« dans » le collectif *versus* « hors » du collectif), influencera la représentation qu'il a élaborée de celui-ci (Jodelet, 1984).

L'objet des représentations : le collectif d'enseignants

- 12 Le travail enseignant ne se résume pas au travail d'enseignement (Tardif & Lessard, 1999 ; Marcel, 2004). Autour du « cœur de métier » que constitue l'enseignement d'une discipline s'agrège un certain nombre de tâches qui renvoient pour certaines d'entre elles aux dimensions collectives du métier. Ainsi, de plus en plus, les professeurs sont-ils invités à participer à l'élaboration de projets, à la construction de programmations au sein d'équipes de filières ou de disciplines, à la mise en place collective de dispositifs prescrits ou à leur initiative. Nous distinguerons ici deux types de collectifs cités *supra* : les collectifs institutionnels (que nous nommerons « équipes », terme figurant dans les textes officiels) et les collectifs informels (auquel nous conserverons la dénomination de « collectif »). C'est à ce second type de collectif que nous nous intéressons ici.

Caractéristiques des collectifs

- 13 Nous avons précédemment distingué les collectifs des équipes. Nous en venons maintenant à mieux caractériser cette notion de « collectif » en retenant quatre traits que nous empruntons à la littérature sur le sujet :
 - Le collectif est informel et sa création relève de ses membres, qui sont volontaires (Marcel, 2006). Il n'a d'existence que dans le contexte d'une tâche commune à réaliser. Cette tâche peut être auto-prescrite ou correspondre à une attente du système ou de l'organisation. L'émergence du collectif correspond dès lors à la volonté de réduire l'écart entre le prescrit et le réalisable (Trognon, Dessagne, Hoch, Dammerey, & Meyer, 2004). En ce sens, il constitue un espace de régulation où les prescriptions descendantes et remontantes se rencontrent (Six, 1999).
 - Le collectif « n'est pas réductible à une sorte d'agrégation de ses membres » (Marcel, 2006, p.86) et de ce fait constitue un acteur à part entière dans l'organisation. « Ainsi substantialisé et personnifié, le collectif paraît d'emblée doté d'un certain nombre de capacités d'action et de propriétés efficientes » (Kaufmann & Trom, 2010). Nous rajouterons à cette potentialité d'agir la possibilité d'un développement de connaissances communes et faisons l'hypothèse d'une identité propre.

- Le collectif est autonome par rapport aux équipes, aux projets en cours et à la hiérarchie administrative. Il élabore lui-même, plus ou moins explicitement, ses règles et son mode de fonctionnement (Reynaud, 1999), dans une dynamique de négociation, en s'appuyant sur des valeurs partagées par ses membres. Ces règles lui permettent d'organiser son activité (Mérini, 2007).
- Le collectif a une fonction psychologique (Clot, 2008). Il peut constituer pour certains des individus qui le composent une protection contre les contraintes voire les abus de l'organisation et/ou l'inconsistance ou la rigidité de la prescription en ce sens qu'« il autorise à s'affranchir des règles » (Clot, 2010). Il est aussi le cadre dans lequel chacun peut se développer professionnellement.

La place des collectifs dans les établissements

- 14 L'implantation de formes de travail collectif des enseignants peut rencontrer différents obstacles, certains d'ordre structurel (fonctionnement en classes fermées, emplois du temps...) et d'autres d'ordre culturel, en lien avec les représentations du métier (Barrère, 2002 ; Dupriez, 2010). Le travail des collectifs n'échappe pas à ces résistances. Sur le plan structurel, en effet, aucune heure de concertation ou de réunion n'est prévue sur les fiches de service des enseignants du secondaire, aucun mode de pilotage particulier n'est envisagé *a priori*. Par ailleurs la division du travail (disciplines, enseignement/vie scolaire, administratif/pédagogique) et le pilotage par le niveau administratif et les équipes de direction n'accordent que peu d'espace aux collectifs (Barrère, 2002). Sur le plan culturel, rappelons que, recrutés sur des bases disciplinaires, les enseignants sont peu enclins à remettre en cause la structure cellulaire de leur activité principale, l'enseignement, même s'ils admettent que certaines formes de collaboration sont nécessaires à l'exercice du métier (Tardif & Lessard, 1999). Les collectifs tels que nous les avons caractérisés n'échappent pas à ces résistances générées par le système lui-même. Toujours en rapport avec le contexte culturel, rappelons que le travail des collectifs est un travail situé. Malgré l'injonction à l'initiative locale prescrite par les politiques éducatives publiques, tous les établissements ne se valent pas en matière d'engagement de la direction et des personnels dans les projets ou les initiatives novatrices (Draelants & Dumay, 2011). Il convient donc, quand on aborde les questions de la constitution et de la fonction de collectifs informels, de pointer le rôle de la culture de l'établissement³ qui peut constituer aussi bien un levier pour l'action qu'une cause de résistance (Draelants & Dumay, 2011). Il conviendra à cet égard d'apprécier la marge de manœuvre laissée aux professeurs pour se constituer en collectif(s), et leurs prédispositions à s'y regrouper. Notons enfin que le contenu de la prescription peut rencontrer (ou pas) les préoccupations des enseignants.

Modalités de travail des collectifs

- 15 Selon les auteurs, les modalités de travail des collectifs se déclinent avec des nuances (voir entre autres Rogalski, 1994 ; Marcel, Dupriez, Perisset-Bagnoud & Tardif, 2007 ; Corriveau, Lator, Périsset-Bagnoud & Savoie-Zajc, 2010). Marcel et al. (2007) distinguent trois modalités de travail : la coordination, définie comme un ordonnancement des actions et/ou des perceptions individuelles, la collaboration caractérisée comme le partage d'objectifs ou de projets s'appuyant sur des échanges d'informations et planifiant l'opérationnalisation des actions de chacun, et la coopération, niveau supérieur en quelque sorte, où des enseignants assument conjointement une activité. Ces modalités de

travail ne sont pas exclusives les uns des autres (Grangeat, Rogalsky, Lima & Gray, 2009) et Piot (2009), par exemple, a montré comment les enseignants qui coopèrent – au sens de Marcel et al. (2007) –, construisaient, en préparant collectivement et en intervenant conjointement, des images opératives (Ochanine, 1978) de la tâche qui se coordonnaient « pour » et « dans » l'action.

Le contexte de la prescription des dispositifs d'individualisation

- 16 Depuis la fin des années 80, notamment avec la loi d'orientation de 1989⁴ à tous les degrés des systèmes éducatifs, l'injonction à l'individualisation et à la personnalisation de l'enseignement, à l'accompagnement de l'élève dans son parcours scolaire et préprofessionnel, s'est imposée dans les instructions officielles (Beillerot, 2003 ; Frégné & Trollat, 2009 ; Suchaut, 2009 ; Wavelet, 2007). Des dispositifs se sont multipliés, dans un premier temps pour venir en aide aux élèves en difficultés, puis, depuis peu, sous la forme d'accompagnement pour tous les élèves. La réforme des lycées de 2010 impose la mise en place dans les établissements d'un dispositif d'AP dont les objectifs visent une meilleure orientation de chaque élève, un soutien et un approfondissement disciplinaire, le développement de compétences méthodologiques. Concernant l'enseignement agricole, la note de service du 13 juillet 2011 rappelle que le dispositif contribue au parcours de réussite de l'apprenant, est obligatoire pour tous les élèves et qu'il s'agit de répondre à des besoins individuels identifiés. À partir de là, les équipes ont toute latitude pour s'organiser comme elles l'entendent, sur la base d'un diagnostic préalable et en tenant compte du public accueilli dans l'établissement. Notons par ailleurs que s'il s'impose à tous les élèves et si le texte officiel le dévolue à l'équipe, le dispositif d'AP n'est pas prescrit à chaque professeur. Ainsi, au sein d'une équipe, certains enseignants participeront à sa mise en place et à son fonctionnement, d'autres pas, sur la base du volontariat, mais, dans la réalité sur la base des « sous-services » des uns et des autres (Inspection de l'Enseignement Agricole, 2011). De fait, cette caractéristique induira des tensions dans les établissements et aura des conséquences sur la constitution et le travail des collectifs d'enseignants qui auront à réinterpréter, reformuler et reproblématiser la prescription (Lantheaume, 2008) en fonction du contexte de l'établissement.

Orientations épistémologiques, outils et terrain d'enquête

- 17 La visée de ce travail est heuristique et méthodologique. Nous tentons à partir de cette enquête de décrire, d'expliquer et comprendre les représentations professionnelles des enseignants concernant les collectifs qui s'approprient et mettent en œuvre dans et par un travail commun la prescription du dispositif d'AP dans les lycées agricoles. Nous considérons les éléments du discours de ces enseignants sur leurs pratiques collectives comme des indicateurs de leurs représentations des collectifs concernés par le travail prescrit de l'AP. Notre travail aboutit à la proposition d'un cadre de lecture pour ces représentations professionnelles, cadre construit au fil de la recherche.

Le recueil et le traitement des données

- 18 L'analyse qui sera exposée ici prend appui sur une enquête par questionnaire sur les pratiques collectives d'appropriation de la prescription du dispositif d'AP et de sa mise en œuvre. 267 enseignants de LEGTA⁵ ont répondu en ligne à 39 questions fermées et une ouverte leur permettant d'ajouter des commentaires, entre le 26 novembre et le 08 décembre 2013⁶. 114 enseignants ont produit un commentaire plus ou moins long. Certains d'entre eux ont laissé une adresse de courriel afin que le chercheur puisse éventuellement les contacter pour un entretien ultérieur. Le questionnaire a donc été complété avec six entretiens d'enseignants choisis sur la base des commentaires qu'ils avaient laissés (nous avons sélectionné les commentaires les plus discriminants), après que le questionnaire a été traité et analysé.
- 19 L'analyse des données recueillies par questionnaire s'est effectuée en trois étapes. D'abord le questionnaire a subi un tri à plat qui a permis de caractériser l'échantillon et a donné les premières tendances. Dans un second temps, le test d'indépendance du χ^2 a fait apparaître les croisements de variables significatifs. Enfin, des commentaires, traités manuellement, se sont dégagées des catégories, c'est-à-dire « une série de thèmes, de principes ayant une unité » (Moscovici, 1961) et s'appliquant à une zone particulière de l'activité enseignante : l'appropriation de la prescription par le collectif. Les quatre catégories dégagées sont : le contexte, l'organisation, la perception, les pratiques. Les entretiens, traités également manuellement sont venus parfois éclairer, parfois enrichir notre interprétation des résultats de l'enquête ; ils ont aussi apporté des éléments situés.

L'échantillon

- 20 L'échantillon de cette enquête est composé d'enseignants ayant plutôt une bonne expérience (75 % ont une ancienneté générale supérieure à 10 ans) et étant installés dans leur établissement depuis plus de 4 ans (70 %). Les disciplines représentées sont majoritairement des disciplines générales. 63 % d'entre eux enseignent de la seconde à la terminale et 61 % déclarent occuper une à plusieurs responsabilités pédagogiques (professeur principal, coordonnateur de filière ou coordonnateur de projet).
- 21 91 % des enseignants interrogés déclarent que l'AP est mis en œuvre dans leur établissement. Une majorité d'enseignants (63 %) signale la présence de plusieurs dispositifs⁷ d'individualisation des parcours. Lorsque la présence de plusieurs dispositifs est indiquée, c'est l'association AP-tutorat (35 %) qui est majoritairement mise en œuvre. Les personnels impliqués dans la coordination des dispositifs sont significativement les proviseurs adjoints (67 %) et les professeurs principaux (55 %). 12 % des enseignants signalent des formes de pilotage partagé, proviseurs adjoints-professeurs principaux. En outre, dans presque un quart des cas, ce sont des enseignants volontaires qui assument cette tâche (24 %).

Résultats et analyses

- 22 C'est la tâche à réaliser et sa prescription qui justifient l'existence du collectif. Les représentations de ce dernier sont donc, de fait, influencées par les représentations de ce

couple prescription-tâche. Mais elles le sont également par les autres représentations professionnelles en place et par la manière dont elles interagissent avec elles.

- 23 Le traitement du questionnaire montre que quatre enseignants sur cinq déclarent que la prescription est difficile à mettre en œuvre même s'ils sont une majorité (58 %) à considérer qu'elle est un soutien. Elle est jugée claire (79 %), justifiée (76 %) mais contraignante (52 %). Elle induirait une charge de travail supplémentaire pour les enseignants considérée comme normale (68 %). Enfin nous préciserons ici que les enseignants interrogés disent qu'elle laisse une grande marge de manœuvre aux enseignants (74 %) et aux équipes (75 %) et qu'elle porterait une forte incitation au travail collectif (61 %). Mais, lorsque les réponses construisent une perception positive de l'AP (56 %), seuls 22 % des enseignants trouvent sa mise en œuvre facile.
- 24 Il semblerait donc que les professeurs se trouvent dans la situation compliquée de savoir ce qu'ils doivent faire, tout en ayant tout à construire face à une prescription réduite à sa simple expression : des orientations plus que des objectifs et un cadre horaire pour les élèves ; quelques ressources sont proposées. Ils auraient apprécié « plus de précisions pour la mise en œuvre » (com. ens. 67)⁸ et regrettent le « peu de consignes données par le ministère » (com. ens. 95). Devant cette réalité, ils sont minoritaires à travailler collectivement : 42 % le font lors des phases de préparation et 22 % au moment de la mise en œuvre. Cependant, il semblerait que le bilan de l'AP se fasse collectivement dans 25 % des cas et de manière mixte (individuellement et collectivement) pour 53 % des enseignants. Bien que le travail collectif ne soit pas la forme de travail majoritairement mise en œuvre et que la perception de la mise en place du dispositif prescrit soit globalement négative, les réponses au questionnaire traduisent des perceptions et des prises de position plus nuancées vis-à-vis du collectif susceptible de se charger du dispositif.

Croyances sur le collectif

- 25 Nous nous intéressons dans cette section aux enseignants qui déclarent ne travailler collectivement, ni lors des phases de préparation de l'AP (58 %) ni lors de la mise en œuvre dans la classe du dispositif (78 %) ni au moment de bilan de l'AP (22 %). « À titre personnel, explique un enseignant, je ne prends pas part au dispositif collectif [...]. J'organise les séances d'aide personnalisée selon ma propre conception et en fonction des difficultés ressenties ou réelles des élèves » (com. ens. 60). C'est pourquoi nous estimons que leurs déclarations sur leurs pratiques et leur appréciation du dispositif d'AP reflètent un ensemble de « croyances », plus que de connaissances construites dans et par la pratique, sur le collectif. Quand bien même verraient-ils fonctionner des collectifs dans l'établissement, leurs représentations ne seraient fondées que sur l'interprétation d'un réel perçu. Très majoritairement et logiquement, s'ils préparent seuls, ils interviennent seuls (à 93 %). Cette « non-expérience » du collectif – dans le contexte particulier de la prescription que nous étudions – les amène à bâtir une vision contrastée et imprécise de celui-ci. Ainsi ils envisagent significativement le collectif comme un espace où l'on échangerait des informations et où l'on connaîtrait mieux ses collègues. Mais cette connaissance ne permettrait pas une meilleure coopération, pas plus qu'elle n'apporterait une amélioration de l'inter ou de la pluridisciplinarité : « On passe beaucoup de temps à en parler, mais sur le terrain pas de cohésion d'équipe, chacun fait à son idée » (com. ens. 69) ; « C'est un dispositif pas toujours facile à mettre en place quand tous les collègues ne

sont pas prêts à coopérer, à parler de leurs pratiques par crainte d'être jugés ou par souci de ne pas partager ce qui marche (chacun pour soi ») (com. ens. 74).

- 26 À ce niveau, il nous faut distinguer deux profils d'enseignants : ceux qui ne travaillent pas collectivement parce qu'ils ne le souhaitent pas et ceux qui ne le peuvent pas parce qu'empêchés par le fonctionnement de leur établissement ou la distance imposée par leurs collègues. En effet à ces deux profils correspondent des représentations du collectif sensiblement différentes. Ainsi pour illustrer les prises de position du premier groupe, nous retiendrons ce que nous dit Carole⁹ : « Mais d'autres restent réfractaires hein, clairement, c'est-à-dire que eux, finalement, ils sont là pour faire passer des contenus, et que euh, ils ont pas à prendre en compte l'éducatif quoi, 'fin voilà. Y a encore des profs qui sont, et ça c'est un jugement hein que je porte hein, qui sont arc-boutés sur ces fondamentaux-là, voilà ». Quand bien même ils considèrent que la prescription leur laisse une grande autonomie et les oblige à travailler collectivement, ces enseignants qui préparent et agissent seuls ne perçoivent pas le collectif comme un « allant de soi », une condition *sine qua non* pour travailler la prescription. La variable « phase de bilan » de l'action renforce cette analyse et propose même une configuration extrême. En effet 22 % des enseignants de l'échantillon déclarent effectuer le bilan toujours seuls. Dans leur cas, il existe une très forte association entre les modalités de bilan et celles de préparation et de mise en œuvre – respectivement ($\chi^2(1, N=59) = 53,2 ; p < .001$) et ($\chi^2(1, N=59) = 49,4 ; p < .001$). Ce groupe de 22 % constituerait un noyau dur d'enseignants, au sein de ceux qui préparent et agissent seuls, qui attribue au collectif un caractère inefficace pour l'opérationnalisation de la prescription, et qui considère par ailleurs – et c'est le seul groupe dans ce cas – qu'elle n'oblige pas au travail collectif ($\chi^2(1, N=59) = 20,9 ; p < .001$). En appui à cette représentation du collectif, ces enseignants sont centrés sur la classe et leur discipline, sur le caractère cellulaire de leur travail : « Il me semble qu'un travail en classe ou en petit groupe est tout aussi efficace » (com. ens. 250).
- 27 Si les enseignants du second groupe ont en commun une représentation plutôt positive du collectif, elle s'origine dans deux contextes différents. Pour autant, nous notons qu'ils attribuent l'inefficacité du collectif à des causes externes : une organisation déficiente et l'absence de dynamique de travail collectif. En effet, pour certains, c'est l'organisation de l'établissement qui ne laisse pas de place au collectif. Le poids de la direction et des équipes est alors prégnant soit par leur volonté de maîtriser la mise en œuvre du dispositif (« Il peut y avoir une certaine pression de la part des membres de l'équipe de direction pour que tous les élèves suivent les dispositifs d'individualisation au même moment » (com. ens.70), soit par leur désengagement (« Bah la direction oui, oui, c'est ça, c'est-à-dire qu'elle nous dit euh... : "faisons appliquer les programmes, y a deux heures par semaine" euh, voilà, mais pour le reste démerdez-vous quoi. Euh... » ; « nous, on veut plus déployer de moyens... on n'a pas les moyens de déployer plus euh... d'argent, de je ne sais quoi » ; « enfin d'argent, sans doute hein, mais pas de volonté non plus d'eux quoi. Donc maintenant, c'est obligatoire... » (Carole). Après une expérience positive de travail collectif qui a fini par dysfonctionner, Carole observe que « ça demande vraiment une orchestration au niveau de l'établissement euh... il faut que ça ait du sens quoi. Il faut que ça soit orchestré par une équipe euh... une équipe euh... de direction. De manière à faire du trans euh... trans-équipe, trans-discipline, *trans...* ce que vous voulez ».
- 28 Pour d'autres, c'est la dynamique collective qui est en panne : « On se trouve très souvent confrontés à des collègues plutôt individualistes ce qui rend difficile le travail d'équipe » (com. ens. 38). Ces professeurs n'en ont pas moins une représentation positive du collectif

dans le sens où ils lui attribuent une utilité importante ; les commentaires qui vont dans ce sens sont nombreux, mais renvoient à une organisation plutôt souhaitée, voire idéalisée (Dupriez, 2010) que réelle : « L'individualisation nécessite un travail d'équipe ce qui n'est pas forcément le cas » (com. ens. 228) ; « Ça veut dire qu'il faut une cohésion d'équipe. Et la cohésion d'équipe euh... bah c'est pas toujours évident. Ça fait beau sur le papier quoi hein » (Véronique). Ainsi, « tout le travail pluridisciplinaire, interdisciplinaire, collégial devrait être fait en amont, en équipe » (com. ens. 158).

29 Tableau n° 1 : Significativité des appréciations portées par les enseignants déclarant des modalités de travail individuelles¹⁰.

Le collectif comme espace pour ↓	Modalité de préparation déclarée : individuelle (N=154)	Modalité de mise en œuvre déclarée : individuelle (N=209)	Modalité de bilan déclarée : individuelle (N=59)
mieux connaître les collègues	Oui (P = 0.05)	NS	NS
échanger des informations	Oui (P = 0.05)	NS	Non (P = 0.01)
construire des outils communs	Non (P = 0.01)	NS	Non (P = 0.001)
prendre en charge la prescription et faciliter la mise en œuvre	NS	NS	Non (P = 0.01)
mieux coopérer entre collègues	Non (P = 0.001)	Non (P = 0.001)	Non (P = 0.001)
améliorer l'inter et la pluridisciplinarité	Non (P = 0.001)	Non (P = 0.001)	Non (P = 0.001)
partager les mêmes objectifs que les collègues	NS	Non (P = 0.05)	NS

Les connaissances sur le collectif

- 30 Les enseignants qui ont une expérience du collectif et qui préparent collectivement, n'interviennent pas nécessairement conjointement. L'association va même significativement dans l'autre sens et ce commentaire l'illustre : « Nous avons monté le projet collectivement mais nous intervenons seuls devant les élèves » (com. ens. 55). Le passage d'une modalité de travail à une autre n'est donc pas automatique. Pour autant, on peut penser que le collectif prépare à l'intervention, quand bien même l'enseignant se présente-t-il seul devant les élèves ; il répartit les élèves dans des groupes – « Y avait six profs qui étaient disponibles de manière à pouvoir vraiment découper... euh, au mieux, euh la classe de trente » (Carole), il organise les tâches –, « notre AP offre une grande diversité, soutien en diverses disciplines, méthodologie, orientation, suivi des élèves, projet[...] nous acceptons d'intervenir auprès d'élèves que nous n'avons pas » (com. ens. 169), il travaille l'emploi du temps « et au niveau des S, on s'est partagé ça dans l'équipe enseignante par contre, sur toute l'année, ce qui rentre dans notre emploi du temps normal » (Pauline). Par contre, la quasi-totalité (96 %) déclare effectuer, au moins partiellement, un bilan collectif. Ce bilan est important, pour autant qu'il ne soit pas une formalité de fin d'année obligatoire. De telle sorte que s'opposent « la phase que je préfère, le bilan trimestriel où l'équipe et les jeunes font le point sur ce qui a fonctionné » (com. ens. 174) et le constat que « [nous] ne faisons pas de réels bilans (des échanges

«entre 2 portes») et je ne m'y retrouve pas personnellement » (com. ens. 55). Les échanges informels n'excluent donc pas une évaluation structurée de l'action. Ainsi, est attribuée au collectif la capacité à évaluer l'efficacité du dispositif dans une configuration organisée. L'expérience semble ici primordiale dans la formation des représentations professionnelles que ces enseignants bâtissent du collectif. C'est pourquoi nous les nommons « connaissances » dans la mesure où elles procèdent du vécu. Par ailleurs, le collectif constitue un espace professionnel et social qui doit fonctionner « sur la base du volontariat » (com. ens. 22) et où des professeurs se connaîtraient mieux mutuellement. « C'est très chronophage mais il existe un enrichissement mutuel » (com. ens. 255) ; « c'est un débat riche qui pourrait s'ouvrir dans le cadre d'un projet d'établissement par exemple ... » (com. ens. 124). Il permet de mieux préparer la coopération (notamment par la construction d'activités inter ou pluridisciplinaires). Les objets des interactions au sein du collectif sont des informations et des outils, mais aussi, à un autre niveau, des objectifs. Cette déclaration, majoritaire chez ces enseignants, pourrait renvoyer à un fonds de valeurs communes dans le cadre d'un dispositif clairement positionné sur et pour l'élève en tant qu'individu. Ainsi le collectif permettrait-il de mieux répondre à la prescription. Cette dernière est bien identifiée comme laissant une grande marge d'autonomie à l'équipe et obligeant à un travail collectif.

31 Tableau n° 2 : Significativité des appréciations portées par les enseignants déclarant des modalités de travail collectives (NS = non significatif).

Le collectif comme espace pour ↓	Modalité de préparation déclarée : collective (N=113)	Modalité de mise en œuvre déclarée : collective (N=58)	Modalité de bilan déclarée : collective (N=209)
mieux connaître les collègues	Oui (P = 0.05)	NS	NS
échanger des informations	Oui (P = 0.05)	NS	NS
échanger des outils	NS	NS	Oui (P = 0.01)
construire des outils	Oui (P = 0.01)	NS	Oui (P = 0.01)
faciliter la mise en œuvre	NS	NS	Oui (P = 0.05)
mieux coopérer	Oui (P = 0.001)	Oui (P = 0.001)	Oui (P = 0.001)
améliorer l'inter et la pluridisciplinarité	Oui (P = 0.001)	Oui (P = 0.001)	Oui (P = 0.001)
partager les mêmes objectifs que les collègues	NS	Oui (P = 0.05)	NS

En résumé, deux pôles de représentations

32 À la lecture des résultats, nous avons distingué deux catégories de représentations du collectif. La première catégorie ébauche une représentation floue d'un collectif perçu comme le moyen de mieux se connaître et d'échanger des informations ; le collectif ne correspond néanmoins pas, en termes organisationnel et professionnel, à une véritable structure de travail. Certains le rejettent, d'autres l'appellent de leurs vœux (« beaucoup de difficultés [...] mais un souhait collectif de... ») (com. ens. 209). La seconde catégorie se

rapporte à une vision professionnellement utile et constructive dans la mesure où elle permet de s'engager dans la prise en charge de la prescription. Il nous faut maintenant discuter ces résultats d'une part en resituant ces représentations dans le système des représentations professionnelles des enseignants et d'autre part en ébauchant un lien entre les représentations mises au jour et leur ancrage dans le positionnement et l'attitude envers et dans les collectifs. Ce sera l'occasion de proposer un cadre de lecture bâti en cours d'analyse.

Discussion

33 La notion de « collectif », telle que Marcel (2006) la définit, est une construction du chercheur pour nommer et caractériser ces regroupements informels d'enseignants volontaires qui prennent en charge un projet ou une prescription. L'intérêt de la notion est de proposer une caractérisation différente de la notion d'équipe, et notamment d'équipe pédagogique, qui s'en rapprochait dans les années 80 (Margueron, Busser, Ciosmak & Régnier, 1986) mais qui depuis s'est marquée institutionnellement. Pour autant, dans leurs commentaires et lors des entretiens, quelles que soient la nature et la configuration des groupes au travail, les enseignants qualifient leur activité de « travail d'équipe ». Pour eux le collectif est d'abord une équipe dans la mesure où il produit un certain travail d'équipe. Il n'est donc pas aisé de saisir de quelle équipe ils veulent parler. Souvent ce flou pour le chercheur est également un flou pour les enseignants. C'est pourquoi la caractérisation des collectifs (volontariat, capacité d'action, autonomie, fonction protectrice), permet de repérer un certain nombre de critères dans les représentations des enseignants, mais aussi un certain nombre de tensions qui agissent comme des organisateurs de ces représentations. Ces tensions orientent les discours et les attitudes des enseignants vis-à-vis des collectifs. Elles leur permettent de les décrire, d'en (re)construire une représentation et d'en extraire des éléments communicables (ancrage) et d'agir (objectivation). Nous repérons trois formes de tensions : configuration structurée (par l'organisation) *versus* configuration informelle (autosaisine par les enseignants), fonction protectrice *versus* fonction émancipatrice, efficacité pédagogique et didactique *versus* efficacité organisationnelle. Rajoutons qu'elles justifient des discours qualitatifs d'engagement ou de rejet du collectif. Dans ces deux phases, ancrage et objectivation, les représentations du collectif s'insèrent dans le système des représentations professionnelles et interagissent avec elles, qu'elles soient antérieures ou construites simultanément. De cette sorte, la perception et les prises de position à propos du collectif (qu'il existe dans l'établissement ou pas) qui met en œuvre l'AP interagissent avec les représentations du dispositif et de sa prescription, de la réforme du lycée de 2010 (dans laquelle s'inscrit le dispositif d'AP), de l'établissement et de son fonctionnement, du métier d'enseignant, elles-mêmes en interrelations. Cette complexité ne va pas sans rendre difficile la saisie des représentations du collectif dont certaines ne prennent sens que par rapport aux autres éléments du système. Nous proposons à la discussion un cadre de lecture, sous la forme du plan orthogonal qui suit, mettant en tension notre problématique avec le cadre théorique et les résultats exposés plus haut :

34 Figure n° 1 : Cadre de lecture des représentations professionnelles construites par les enseignants, portant sur le collectif

Configuration structurée versus configuration informelle

- 35 Nous avons défini le collectif comme une entité informelle (Trognon et al., 2004). Or, dans les représentations qu'ils ont du dispositif et du fonctionnement de l'établissement, les enseignants dans leur majorité font référence à l'équipe enseignante (de filière par exemple), d'une part, et à l'équipe de direction d'autre part. La constitution d'un collectif ne va donc pas de soi et quand il advient, les enseignants demandent que ce collectif soit soutenu sur le plan organisationnel – la volonté et la confiance de la direction sont souvent évoquées – (pécuniairement pour le pilotage, en heures de réunion...) et pédagogiquement par l'ensemble de l'équipe (reconnaissance du travail effectué en AP). Pour autant, les professeurs attachent une grande importance aux échanges informels, à la possibilité de se réunir et de travailler à plusieurs « quand on veut ». Ce sont ces derniers qui garantissent la liberté de s'organiser comme on l'entend. La question n'est donc pas tranchée. Un minimum de structuration, c'est-à-dire d'articulation avec la direction et avec l'équipe pédagogique assurerait une place au collectif au sein de l'établissement. D'un autre côté, le caractère informel du collectif préserverait la possibilité d'organiser les modalités de travail, de se coordonner, de collaborer ou de coopérer (Marcel et al., 2007) librement et de travailler les contenus du dispositif. On voit bien ici que la représentation très structurée de ce qu'est un lycée (hiérarchiquement et pédagogiquement) pèse sur les représentations du collectif « efficace ». La vision du collectif « électron libre » au sein de l'établissement ne semble opérative qu'à la marge parce que le risque d'une désocialisation vis-à-vis de l'organisation est trop grand. Il y faudrait vraisemblablement une culture d'établissement fondée sur des valeurs puissantes de liberté pédagogique et d'innovation, qui favoriserait des représentations positives du caractère informel du collectif. Le principe du « collectif » rebute d'ailleurs certains enseignants attachés à une forme scolaire bâtie sur la classe et la discipline ou

d'autres ayant une représentation dichotomique du travail dans un établissement : la pédagogie aux enseignants, l'organisation aux coordonnateurs, professeurs principaux et proviseurs adjoints. En fonction de la place du curseur entre « structuré » et « informel » le collectif ne remplira pas les mêmes fonctions et des représentations différentes de celui-ci en découleront.

Fonction émancipatrice *versus* fonction protectrice

- 36 Plus le collectif travaille dans une forme influencée par un modèle de fonctionnement structurellement marqué, plus la représentation du collectif tend vers une représentation rassurante pour certains professeurs dans la mesure où cette forme structurée réduit une part plus ou moins importante d'incertitude sur le plan organisationnel, voire pédagogique. La question de l'emploi du temps revient de façon récurrente dans les commentaires des enseignants. On peut en effet penser que face au déficit de prescription, des enseignants se reconnaissent davantage dans une représentation d'un collectif dont les normes, les valeurs mais aussi le fonctionnement sont proches de ceux de l'établissement ou de l'équipe. La perception de cette perte d'autonomie, au moins sur le plan organisationnel, est compensée par l'image sécurisante d'un cadre opérationnalisant. Le partage du temps et de l'espace piloté et réglé, parfois hors collectif, plus ou moins négocié avec lui, l'espace de travail circonscrit, l'enseignant peut se recentrer sur « ce qu'il sait faire » : enseigner une discipline à un groupe d'élèves, organiser du soutien, ou, et c'est là que la position des curseurs sur les axes est également importante, en fonction de la place qui lui est laissée, organiser les contenus avec ses collègues. C'est pourquoi le collectif, dans cette configuration « rassurante » peut prendre le visage d'une certaine efficacité pédagogique. Notons également, comme le rappelle Clot (2010), que le travail collectif peut s'organiser sans qu'il y ait de collectif de travail, puisqu'au final, individuellement, les enseignants concourent à l'œuvre commune de mise en place du dispositif d'AP. On retrouvera donc un peu du « collectif dans l'individu » (p. 145) mais ce collectif est pris en charge par l'établissement.
- 37 La marge de liberté laissée aux enseignants peut être grande. Le collectif prend alors en charge l'organisation et les contenus du dispositif, il interprète et négocie. Les représentations du collectif fonctionnant sous cette forme s'appuient sur, et nourrissent, des valeurs agrégées autour de la norme d'autonomie : la liberté de s'auto-organiser collectivement et celle de faire des choix pédagogiques. Dans le contexte du dispositif d'AP, qu'elle soit vécue ou souhaitée, la dimension collective prend souvent une tournure indispensable, voire obligatoire. C'est dans cet espace collectif en effet que la prescription est interprétée (au sens de Lantheaume, 2008) avant d'être mise en œuvre. Le collectif est alors espace et force de négociation. Sur les plans pédagogique et organisationnel, il s'attèle alors à faire la synthèse des projets, des envies et des convictions des uns et des autres. Sur le plan organisationnel, il va obliger à des compromis entre ses membres mais aussi avec l'administration et les autres formes collectives (équipes de classes, de filières...) de l'établissement. Dans cette configuration, pour remplir une fonction protectrice vis-à-vis de ses membres, le collectif doit jouir au sein de l'établissement de représentations positives. Cette reconnaissance par les pairs, mais aussi par la direction lui confère une légitimité qui assure à ses membres une forme de « satisfecit professionnel ».

Efficacité pédagogique et didactique *versus* efficacité organisationnelle

- 38 La question de l'efficacité en termes d'organisation du dispositif d'AP et de réalisation des objectifs pédagogiques et didactiques tisserait la toile de fond de ce plan orthogonal. L'efficacité peut être envisagée sous deux angles : l'organisation du dispositif et du collectif d'une part et la qualité du travail auprès des élèves d'autre part. Pour organiser l'action, il faut s'organiser. Ainsi, pour de nombreux enseignants de l'échantillon, le premier frein au travail collectif autour de la prescription est le manque de moyens. Cette représentation d'un système éducatif qui s'appauvrit d'année en année pèse fortement sur les représentations du collectif en termes d'efficacité. Pour travailler ensemble, il faut, entre autres, du temps et de la formation. Il peut être alors tentant de se rabattre sur des configurations collectives fortement structurées par les responsables du pilotage, pour tenter d'être efficaces collectivement, dans le cadre de l'AP, là où c'est possible : l'organisation du soutien et de l'approfondissement disciplinaires. Ils renvoient donc une image d'un collectif d'enseignants amputé d'une partie du travail qui lui est prescrit : l'étayage méthodologique et l'aide à l'orientation. Ces deux derniers aspects sont renvoyés pour le premier vers les heures de cours (donc à la discrétion de chacun) et pour le second vers les conseillers principaux d'éducation et les proviseurs adjoints. Le choix de déléguer l'organisation de l'AP à l'établissement en recentrant la négociation sur les points qu'il est possible de discuter peut prendre l'apparence d'une certaine efficience (le dispositif fonctionne) mais peut limiter l'espace de liberté pédagogique, tout en lui conservant quelques « niches » pour que des collectifs réduits y travaillent. De cette façon, le cadre proposé peut permettre des formes de collaboration et de coopération entre les enseignants. L'efficacité perçue de la dimension organisationnelle rejaillit manifestement sur la représentation du collectif en termes d'efficacité. Cette représentation est alors ancrée dans un système représentatif organisé par les dimensions disciplinaires du métier et qui renvoie les dimensions organisationnelles vers les instances institutionnelles.
- 39 Ensuite une autre représentation d'un collectif efficace perce au travers du discours des professeurs. Sur les deux volets de l'organisation et de la pédagogie, elle est fortement associée d'une part à l'idée que le travail collectif fait partie du métier et d'autre part au niveau d'engagement des individus. Une forte implication, des convictions partagées pèseraient dans les phases de négociation avec l'encadrement. Ainsi le collectif efficace est celui qui réussit à obtenir les moyens pour atteindre ses objectifs pédagogiques et se trouve en situation de mettre en œuvre le dispositif tel qu'il l'a prévu. À ce niveau, compte tenu des expériences déclarées, nous dirons que cette représentation du collectif relève autant de la connaissance que de la croyance.
- 40 Enfin, sur un autre plan, et au-delà de la notion d'efficacité, les représentations des principes d'individualisation, d'une aide personnalisée pour tous les élèves infèrent la représentation d'un collectif utile *versus* inutile. Pour certains, individualiser, faire de l'accompagnement personnalisé a toujours fait partie du métier et participe à la construction d'attitudes et de propos bâtis sur la représentation d'une efficacité certaine. Pour d'autres, la mise en place de dispositifs *ad hoc* signe pédagogiquement la négation de la dynamique du groupe classe dans les apprentissages, professionnellement une brèche dans la représentation disciplinaire du métier, institutionnellement l'impuissance du

système à résoudre les difficultés des élèves et sociologiquement la montée des individualismes et des supposées formes de « préceptorat » qui l'accompagnent. Sans légitimité, la tâche est donc caduque et avec elle les collectifs qui pourraient la mettre en œuvre. Les enseignants représentatifs de ces prises de position adoptent alors des conduites d'évitement et de résistance. La prescription, par son caractère facultatif sur le plan individuel, facilite l'aboutissement de ces stratégies.

Conclusion

- 41 Au sein du groupe « enseignants de LEGTA », il n'y a pas consensus autour de l'objet « collectif » dans le contexte de la mise en œuvre de la prescription de l'AP. En fonction de la conception du métier de professeur de l'enseignement secondaire, de l'expérience, de l'appréciation du principe d'individualisation au sein de l'école, de la culture de l'établissement, de l'appréciation de la prescription, de la composition de l'équipe... différentes représentations se mettent en place. Notre approche des représentations professionnelles du collectif témoigne de la multiplicité des possibles et de la complexité de la question. Cette complexité tient à la quantité et à la diversité des éléments qui composent le système des représentations professionnelles, à la multiplication des interactions entre ces éléments et à leurs poids respectifs. Et comme les représentations professionnelles sur le collectif peuvent être plus ou moins puissantes dans le système des représentations professionnelles et constituer des principes organisateurs plus ou moins forts (Doise, 1986), les connaissances et les croyances, les jugements et les perceptions, occuperont une place plus ou moins centrale. Ainsi, si le collectif en lui-même ne peut être un préalable à l'action, une représentation puissante et positive de celui-ci peut exister préalablement et faciliter sa constitution pour réaliser la tâche. À *contrario*, une représentation peu étayée ou fortement négative pourra faire ralentir ou empêcher la résolution par un collectif des problèmes posés par la tâche et favoriser des stratégies individuelles ou d'évitement.
- 42 Plus que de rendre compte du maillage complexe au sein duquel sont insérées les représentations professionnelles du collectif, le cadre de lecture que nous proposons tente au contraire d'en écarter les mailles pour rendre intelligibles les différents principes qui organisent les prises de position autour du collectif. Nous avons bien conscience qu'il s'agit d'une simplification et que, comme dans tout modèle, ce principe simplificateur a ses limites. Pour autant, les quatre profils épistémiques décrits dans le plan peuvent constituer des éléments de repérage communs pour appréhender les représentations des groupes porteurs. À leur manière, ils rendent compte des représentations d'un collectif vécu, souhaité, ou tenu à distance, et expliquent et justifient les prises de position des enseignants. Ils mériteraient cependant d'être affinés dans le cadre de travaux empiriques ultérieurs pour une meilleure compréhension du travail collectif dans les établissements. Le travail doit donc se poursuivre.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité. *Skolê* (Hors-série, n° 1), 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (42), 11-26.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Boulet, M., & Mabit, R. (1991). *De l'enseignement agricole au vert savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2003). L'aide individualisée, une affaire à deux ! *Éducation et formations* (65), 39-43.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D., & Savoie-Zajc, L. (Dir.) (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales, définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Dir.). *L'étude des représentations sociales*. (pp. 81-94). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : PUF.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, (7), récupéré de : <http://tfe.revues.org/index1492.html>
- Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 651-676.
- Frétegné, C., & Trollat, A.-F. (2009). La formation individualisée : un objet de recherche ? *Savoirs* (21), 11-40.
- Grangeat, M. (2008). *Le travail collectif enseignant. Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche en formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Lille 1.
- Grangeat, M., Rogalski, J. Lima, L., & Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, (31), 151-168.
- Inspection de l'Enseignement Agricole. (2011). Évaluation de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme des lycées. Rapport d'Avril 2011.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale* (pp. 363-395). Paris : PUF.
- Kaufmann, L., & Trom, D. (2010). *Qu'est-ce qu'un collectif ? Du commun à la politique*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- Lantheaume, F. (2008). *Les enseignants des lycées professionnels face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Paris : INRP.
- Marcel, J.F. (2006). Le collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), 85-99.

- Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (Dir) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marchive, A. (2010). L'aide individualisée dans un collège RAR. Présentation et analyse critique. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 4(13), 369-384.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (155), 111-142.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse de la réalité. In Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Dir). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 35-47). Bruxelles : De Boeck.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2009). Le travail conjoint : exploration des modalités d'action. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (42), 43-65.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et éducation* (2), 63-72.
- Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Toulouse le Mirail.
- Piaser, A., & Bataille, M. (2011). Of contextualised use of « social » and « professional ». In M. Chaïb, B. Danermark & S. Selander (Eds.), *Social Representations and Transformation of Knowledge*, (pp. 44-54). London : Routledge.
- Piot, T. (2009). Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe. L'exemple des itinéraires de découverte au collège. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (42), 67-81.
- Reynaud, J.D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle*. Toulouse : Octares.
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, 157(4), 425-443.
- Six, F. (1999). L'activité de travail : « le problème c'est la tâche » ou la rencontre des prescriptions. Dans F. Six, *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*, (chap.5), (Notes de synthèses pour l'Habilitation à Diriger des Recherches non publiées). Université Charles De Gaulle, Lille III, France.
- Suchaut, B. (2009). L'aide aux élèves : Diversité des formes et effets des dispositifs. Communication aux 2^e rencontres nationales sur l'Accompagnement. St Denis, 4 et 5 avril 2009
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In J.F. Marcel (dir.) *Les pratiques enseignantes hors la classe*. (pp. 251-266). Paris : L'harmattan.
- Trognon, A., Dessagne, L., Hoch, R., Dammerey, C., & Meyer, C. (2004). Groupes, collectifs et communications au travail. E. Brangier, A. Lancy & C. Louche (Éd.), *Les dimensions humaines du travail: théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 415-449), Nancy : PUN.

NOTES

1. Les lycées agricoles constituent un contexte particulier dans la mesure où « [...] la connaissance des réalisations et des innovations de l'enseignement agricole [pourrait] être source de réflexion pour l'ensemble du système éducatif » (Boulet & Mabit, 1991).
2. « Les représentations professionnelles constituent une catégorie particulière de représentations sociales au regard de deux particularités qui les caractérisent : les groupes qui construisent ces représentations et les objets concernés appartiennent à la même sphère professionnelle » (notre traduction).
3. Nous entendons par « culture d'établissement » les formes organisationnelles, sociales et cognitives construites historiquement et localement au sein de l'établissement.
4. Le rapport annexé à la loi d'orientation du 10 juillet 1989 place « l'élève au centre du système éducatif » (MEN, 1989).
5. Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole.
6. Il s'agit des 267 réponses complètes concernant des enseignants de LEGTA. Ces 267 enseignants représentent 8 % des 3342 enseignants de LEGTA (source : Enseignement agricole). Tous avaient été contactés.
7. À côté des dispositifs obligatoires comme l'AP, il existe des dispositifs facultatifs : le tutorat, les stages de remise à niveau et les stages passerelles qui se déroulent hors emploi du temps.
8. Il s'agit du commentaire (question ouverte du questionnaire) laissée par l'enseignant n° 67. Tous les commentaires seront notés sous cette forme dans le corps du présent article.
9. Extrait d'un entretien. Les prénoms ont été changés pour préserver l'anonymat des enseignants ayant participé à cette phase.
10. Chaque case du tableau correspond à une hypothèse nulle du type : Il n'y a pas de différence significative entre le nombre d'enseignants préparant individuellement, qui déclarent que le collectif permet de mieux connaître les collègues et le nombre d'enseignants préparant individuellement, qui déclarent que le collectif ne le permet pas (case 2 ; 2). Les réponses « oui » et « non », suivies de la valeur du seuil de significativité (P), signifient le rejet de l'hypothèse avec l'orientation du sens ; l'indication signifie NS (non significatif), son acceptation.

RÉSUMÉS

Cet article traite des représentations professionnelles des enseignants à propos des collectifs de travail, lors du processus d'appropriation de la prescription des dispositifs d'accompagnement personnalisé, dans les lycées agricoles. Le travail collégial de prise en charge de la prescription peut être assumé par des collectifs informels composés d'enseignants volontaires. Les représentations professionnelles sur ces collectifs tiennent compte d'une part de leur mode de construction (informel *versus* structuré) et d'autre part de la fonction qu'ils remplissent (protectrice *versus* émancipatrice). Elles interagissent avec les représentations du dispositif à mettre en œuvre, du métier et de l'établissement. Cette contribution s'appuie sur les résultats d'un questionnaire (N=267) et sur des entretiens individuels. Un cadre de lecture des représentations du collectif, construit en cours d'analyse, est proposé et mis à l'épreuve.

This paper deals with the teachers' professional representations of collectives, while making their own the prescribed text about the device of personal support in the agricultural colleges. The collective work of taking charge of prescribed texts can be taken on by informal collectives of voluntary teachers. The representations of these collectives take their mode of construction (informal *versus* structured) into account and also their function (emancipating *versus* protecting). They interact with the representations of the device, of teaching, of the school the teachers work in. This contribution leans on the results of a questionnaire (N=267) and on individual interviews. A framework to read the representations of collectives has been built while analyzing data; it is proposed here and put to the test.

INDEX

Mots-clés : collectif d'enseignants, travail collectif, représentations professionnelles

Keywords : collective of teachers, collective work, professional representations

AUTEUR

CHRISTIAN GERMIER

Université de Toulouse Le Mirail, ENFA. UMR-EFTS