

Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe

Vincent Dupriez



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/tfe/1492>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Vincent Dupriez, « Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1492>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.

© Tous droits réservés

Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe

Vincent Dupriez

Introduction

- 1 Le travail collectif des enseignants représente aujourd'hui un élément clé des grands récits relatifs aux établissements scolaires. A l'interface entre l'activité des enseignants au sein des classes et les projets d'établissement, le travail collectif est convoqué pour nourrir cette dynamique et construire de la cohérence dans le projet éducatif des établissements scolaires. Mais, si le travail collectif est aujourd'hui devenu une norme dans la plupart des textes relatifs au métier d'enseignant et aux établissements scolaires, il faut bien convenir que les traces d'un tel travail dans l'activité quotidienne des enseignants sont parfois difficiles à trouver. Dans ce sens, le travail collectif des enseignants peut être rapproché du récit mythique : c'est une histoire qu'on nous raconte, qui commence à s'inscrire dans l'univers scolaire, qui est porteuse d'un projet symbolique, mais qui n'est pas complètement vraisemblable.
- 2 Partant d'un tel point de vue, l'objectif de ce texte est de discuter quelque peu certaines représentations relatives au travail collectif. Je le ferai en attirant l'attention sur l'origine du récit et sur la place qu'il occupe au c ? Ur d'une reconfiguration des systèmes éducatifs et de leur mode de gouvernance. Dans la foulée, j'attirerai l'attention sur la distance qui existe entre un modèle normatif de l'établissement scolaire qui accorde une place importante au travail collectif des enseignants, et des données de recherche empirique qui semblent montrer la place réduite qu'il représente, au sein des établissements. Je veillerai enfin à souligner les conditions qui semblent aujourd'hui être les plus favorables à l'implantation d'un travail collectif dans les établissements scolaires.

Vers une reconfiguration des systèmes éducatifs

- 3 L'option fondamentale qui inspire la première partie de ce texte est la suivante : l'invitation et les prescriptions au travail collectif des enseignants s'inscrivent dans le cadre d'une reconfiguration des systèmes éducatifs et de leur gouvernance (cf. notamment Périsset, dans cet ouvrage). Depuis une vingtaine d'années au moins, il faut bien constater, dans le secteur de l'enseignement tout comme dans d'autres domaines de l'action publique, un processus de déconcentration et de décentralisation, adossé à un triple critique du rôle de l'Etat dans les secteurs concernés (transports, services, éducation, ...).
- 4 Cette triple critique (cf. notamment Affichard, 1997) s'appuie sur les arguments suivants :
 - Les décisions prises par les autorités centrales, à partir de catégories standardisées pour l'ensemble du territoire, seraient inadéquates au regard des réalités locales et de besoins spécifiques, mieux appréhendés par les acteurs locaux ;
 - La structure centralisée serait inefficace, peu encline à l'innovation et exposée à des dérives bureaucratiques ;
 - La structure centralisée serait inefficace, c'est-à-dire peu à même d'atteindre ses objectifs, à un coût optimal.
- 5 Une telle critique des structures publiques (surtout si elles sont centralisées) n'est pas neuve. Ce qu'il importe ici de saisir, c'est que si elle a été souvent explicitement exprimée pour des services tels que le transport ou la poste, elle a également alimenté une critique du rôle de l'Etat dans le domaine de l'éducation. Soulignons également que dans le domaine de l'enseignement, cette critique très large a souvent été conjuguée avec des revendications plus spécifiques au champ de l'enseignement, notamment l'importance d'une autonomie locale sur le plan des choix pédagogiques. Nous y reviendrons plus loin. Mais, retenons à ce stade, que dans le secteur scolaire, tout comme dans d'autres champs de l'action publique, on a pu observer au cours des 20 dernières années une critique de l'appareil bureaucratique ou, dans ce cas, de l'Etat éducateur. Cette critique a conduit à valoriser un modèle plus déconcentré et décentralisé de régulation scolaire, dans lequel l'Etat garde un rôle-clé, mais occupe conjointement le champ avec des opérateurs éducatifs, publics ou privés, rendus davantage autonomes et responsables de l'offre éducative spécifique qu'ils proposent.

L'émergence de modes de régulation post-bureaucratiques

- 6 Maroy (2005) a rendu compte d'une telle évolution en attirant l'attention sur les logiques bureaucratiques et professionnelles qui prévalaient jusqu'il y a peu dans les modes de régulation des systèmes éducatifs, et sur l'évolution observée dans presque tous les pays du monde vers des modes de régulation post-bureaucratiques. Dans les modèles bureaucratiques, la règle (l'imposition d'un manuel scolaire, d'un contenu strict à enseigner, d'horaires de travail, des modalités d'usage de la dotation horaire, ...) représente le principal instrument de régulation. Soulignons toutefois que le recours à la standardisation a toujours connu des limites et que la régulation par la règle était de facto combinée à une reconnaissance des compétences des enseignants, lesquels, au sein des classes notamment, bénéficiaient le plus souvent d'une grande liberté dans la définition

de leur travail et notamment des choix pédagogiques à opérer. Dans un tel modèle bureaucratique, signalons également que le travail collectif des enseignants est une notion incongrue. La division bureaucratique du travail conduit en effet à un système éducatif organisé sous la forme d'une juxtaposition de multiples cellules : des classes dans lesquelles les élèves sont rassemblés (en fonction de leur âge et de leurs résultats antérieurs) dans un local, avec un professeur (dont le diplôme l'autorise à enseigner à ce groupe d'élèves) invité à respecter un programme, en fonction des plages-horaires qui lui sont attribuées.

- 7 Dans un tel modèle, la coordination entre le travail des multiples enseignants n'est pas à assurer localement ; elle repose principalement sur les programmes, rédigés pour être articulés entre eux. Bien entendu, un tel modèle est aussi un mythe. Et les enseignants ont toujours transgressé les programmes, tout comme ils ont souvent veillé localement (le plus souvent, au sein de leur établissement) à garantir une coordination du travail éducatif, au-delà de la coordination bureaucratique assurée par les programmes. Mais, dans un tel environnement, la concertation entre enseignants et le travail collectif local représentaient en quelque sorte une forme de résistance à l'institution, particulièrement présente auprès des enseignants « rebelles », sur le plan pédagogique notamment.
- 8 Aujourd'hui, avec l'émergence de modèles post-bureaucratiques, la règle ne disparaît pas, mais elle perd de sa puissance comme instrument de régulation. A côté de la règle, qui définit les processus attendus, l'autorité publique s'appuie sur la définition d'« outputs », de « targets » ou de standards. Il s'agit en quelque sorte de définir, comme cela a été fait dans d'autres secteurs d'activité, ce qu'on attend des opérateurs scolaires, et de s'assurer ensuite que ces objectifs sont effectivement atteints. Dans le champ scolaire, ces outputs correspondent le plus souvent (ce qui est réducteur d'ailleurs) à des objectifs d'apprentissage des élèves, dont l'atteinte est appréhendée à travers des tests standardisés de mesure de performances. Dans un tel environnement, si l'Etat prend moins de place comme opérateur de formation, il garde toutefois un rôle central dans la définition des objectifs de formation, dans les dispositifs d'évaluation de ces objectifs, et dans la répartition des ressources à répartir entre les opérateurs.
- 9 On doit en fait distinguer deux variantes (Maroy, 2005) de régulation post-bureaucratique : une logique de contractualisation ou d'Etat évaluateur (plutôt observable en France) et une logique de quasi-marché (davantage présente en Angleterre, par exemple). Dans le premier cas, la source d'interpellation face aux opérateurs et aux professionnels, c'est l'autorité publique qui, à travers un corps d'inspecteurs ou d'agents intermédiaires, fait pression sur les opérateurs (des établissements ou ensemble d'établissements) tenus pour responsables des résultats obtenus. Dans le second cas, le rôle de l'autorité publique est davantage d'informer les clients scolaires en diffusant des informations relatives à la qualité des établissements. La pression sur la qualité est censée trouver ici son origine dans le comportement de parents avertis, libres de choisir un établissement et susceptibles de pousser les établissements vers une amélioration de leurs pratiques. Dans les deux cas, il y a bien affirmation de l'autonomie des établissements et appui sur les résultats des écoles, mais la configuration d'acteurs et la source de pression sont clairement distinctes.
- 10 Ces nouveaux modes de régulation façonnent donc un espace institutionnel caractérisé par une redistribution des rôles entre l'autorité politique centrale et les responsables locaux. Au sein des établissements, invités à devenir plus autonomes que précédemment, le travail collectif devient un leitmotiv. Alors qu'historiquement, le travail collectif des

enseignants illustre une forme de résistance à la division bureaucratique du travail, il devrait aujourd'hui être présent dans tous les établissements et devenir un mode de coordination du travail permettant de relier le travail en classe de chaque enseignant avec le projet de l'établissement. Mais le travail collectif n'est pas le seul ingrédient nouveau ; il s'inscrit dans une redéfinition plus large de ce qui est attendu des établissements.

Travail collectif, autonomie et projet : le modèle de « l'établissement mobilisé »

- 11 En effet, le pendant d'un relatif relâchement de la régulation par la règle, c'est la nécessité de redéfinir le rôle des établissements scolaires, invités à devenir des lieux de coordination locale et de construction d'un projet éducatif, à la fois adossé au projet « national », mais simultanément propre à une équipe et à un environnement spécifiques.
- 12 Un tel modèle, avec bien entendu des variations diverses, peut clairement être identifié d'une part dans la littérature grise internationale (publications de l'OCDE, de l'UNESCO, de la Banque mondiale, ...), mais aussi dans les documents nationaux (textes de Loi, circulaires, ressources pour les professionnels ...) de la plupart des pays industrialisés. Quelques constantes peuvent être identifiées à travers de tels documents :
 - Le chef d'établissement est invité à s'investir dans le domaine pédagogique et à être l'instigateur (voire l'animateur) d'un travail pédagogique au sein de son établissement ;
 - Les enseignants sont invités à travailler collectivement, à collaborer voire à coopérer (c'est-à-dire travailler ensemble face aux élèves) ;
 - L'identité (à construire) et la culture d'établissement apparaissent comme des notions-clés, susceptibles de favoriser une dynamique de projet et un sentiment d'identification à l'établissement ;
 - Enfin, le projet d'établissement apparaît comme un dispositif symbolique et opérationnel, qui précise, à travers des actions spécifiques, les orientations de l'équipe éducative.
- 13 Cette littérature fait par ailleurs souvent référence à des travaux de recherche (issus de la *school improvement research* et de la *school effectiveness research*) qui valorisent une telle conception de l'établissement. La recherche sur l'efficacité des établissements a en effet montré (avec toutefois des effets de taille modeste, et des différences importantes entre les recherches) que la coopération entre enseignants, la vision commune d'un projet d'école et une direction centrée sur le pédagogique (plutôt que sur l'administratif) sont des caractéristiques davantage présentes dans les établissements efficaces.
- 14 En somme, on peut incontestablement identifier dans la plupart des pays occidentaux une redéfinition normative des établissements scolaires. Les acteurs sont appelés à se mobiliser pour construire collectivement un projet cohérent, en réponse simultanément aux exigences de l'autorité politique de tutelle et aux besoins de leur environnement éducatif local. La distance demeure grande cependant, dans le monde francophone en tout cas, entre l'injonction au projet et au travail en équipe, et les pratiques effectives au sein des écoles. C'est en tout cas ce que montrent des recherches récentes qui cherchent à identifier et à comprendre la nature du travail coopératif entre enseignants dans le champ scolaire (e.a. Marcel, Dupriez, Périsset et Tardif, 2007 ; Barrère, 2002).

Du modèle normatif au point de vue des acteurs

- 15 Pour mieux saisir cette tension entre la prescription d'une part et les pratiques et représentations des acteurs d'autre part, je présente ci-dessous des données issues d'une double enquête par questionnaire réalisée par le GIRSEF (fournir nom complet en note) en 1999 auprès de 125 chefs d'établissement et 3600 enseignants d'écoles secondaires catholiques¹. Qu'est-ce qui ressort de cette double enquête²? Lorsqu'on s'adresse aux chefs d'établissement en leur demandant ce qui est important ou ce qui serait idéal, il est clair que leurs réponses s'inscrivent en continuité avec le modèle que nous avons présenté ci-dessus. Par rapport à la question de la coordination dans l'établissement (tableau 1), les directeurs considèrent que ce qui est le plus important c'est que « les enseignants échangent entre eux et définissent un projet de travail commun ».

Tableau 1 : La coordination dans l'établissement, selon les directeurs

	Moyenne	Ecart type
Il est important que les enseignants échangent entre eux et définissent un projet de travail commun.	35.2	14
C'est au chef d'établissement à superviser le travail des enseignants et à veiller à la complémentarité entre le travail de chacun.	19.9	10.1
Chaque enseignant en tant que travailleur qualifié sait comment mener son travail, tout en respectant le cadre réglementaire.	18.2	12.2
Les programmes et les directives écrites représentent l'essentiel pour assurer la définition des tâches de chacun et la cohérence de l'ensemble des tâches.	16.1	10.2
C'est à l' inspection à aider chaque enseignant dans la définition de ses modalités de travail.	10.6	6.8

- 16 (100 points à répartir entre les 5 propositions - N = 124)
- 17 D'autres mécanismes de coordination reposant sur la supervision (par la direction ou l'inspection) ou le recours aux programmes sont moins valorisés. De même, lorsqu'une autre question évoque le rôle idéal d'un directeur, ils considèrent largement que « le rôle prioritaire du chef d'établissement devrait être de s'impliquer dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante ». Les autres rôles correspondant à des tâches de gestion ou de responsable des relations internes et externes sont nettement moins valorisés. Mais quand on se réfère au temps réellement consacré par le directeur à une série de tâches, il apparaît que s'il consacre effectivement un temps significatif à des tâches d'administration ou d'organisation pédagogique (définition du projet d'établissement, attribution des classes aux professeurs, ouverture de cours et d'options, ...), il est par contre très peu disponible pour des tâches d'animation pédagogique, telles

que l'animation pédagogique de l'équipe enseignante et le suivi du travail des enseignants.

- 18 Cet avis est partagé par les enseignants qui considèrent que « le suivi du travail des enseignants » est la tâche la moins prioritaire pour les directions ; « l'animation pédagogique de l'équipe enseignante » apparaît pour sa part en 7^{ème} position, par ordre de priorité, sur une liste de 11 propositions.
- 19 Lorsqu'on demande aux enseignants ou à leurs directeurs, dans quelles circonstances les enseignants sont enclins à « agir ensemble », il apparaît que c'est davantage autour d'activités conviviales que pour des motifs de travail (réfléchir à la vie de l'école, coordination pédagogique, ...) que les enseignants manifestent cette inclination. De même, la capacité d'action collective des enseignants est considérée, à nouveau tant par les chefs d'établissements que par les enseignants, comme plus faible que la confiance, la franchise ou l'entraide entre collègues.
- 20 Le questionnaire adressé aux enseignants leur demandait par ailleurs d'évaluer le nombre d'heures de travail avec des collègues. Il apparaît que, lors de la semaine qui précédait l'enquête, les professeurs (travaillant à temps plein) avaient consacré en moyenne 1,45 heures à du travail avec des collègues, ce qui correspond à 4 % de leur temps de travail moyen. Au cours du trimestre écoulé, ils avaient consacré 6,83 heures à des réunions pédagogiques avec des collègues enseignants, en dehors des conseils de classe (destinés à une évaluation périodique du travail des élèves).
- 21 En résumé, les données empiriques issues de cette enquête par questionnaire attirent l'attention sur la difficulté à rendre opérationnel le modèle normatif de « l'établissement mobilisé ». Le temps de travail collectif des enseignants reste faible et l'investissement du chef d'établissement dans l'animation pédagogique des enseignants est modéré. Un tel constat n'empêche pas les chefs d'établissement à se référer de manière positive au schéma normatif et à considérer qu'il faudrait davantage d'échanges entre enseignants et un rôle plus pédagogique pour le chef d'établissement. Au regard de ces données, la difficulté ne réside ainsi pas tellement dans le changement des représentations, mais davantage dans le changement des pratiques. L'environnement institutionnel dans lequel s'est réalisée cette étude est pourtant a priori un environnement favorable. Les écoles catholiques en Belgique sont des unités décentralisées qui, bien que bénéficiant de subventions publiques, bénéficient d'une autonomie importante dans la gestion du personnel, dans le choix des méthodes et des supports pédagogiques et dans la construction des épreuves d'évaluation. La logique bureaucratique y est moins présente que dans l'enseignement public et il y a de toute évidence une certaine tradition d'engagement des enseignants et de mobilisation collective au service de l'établissement. Mais, malgré cet environnement favorable, les données collectées mettent en évidence la faiblesse du travail collectif et la difficulté à construire de manière concertée un projet pédagogique.
- 22 A ce titre, ces écoles se rapprochent d'ailleurs des collèges français à propos desquels Derouet (2000) déclarait que la figure du compromis en justice, c'est-à-dire la construction collective et argumentée d'un projet local, est un processus qui a toujours été minoritaire et a sans doute aujourd'hui disparu. De tels résultats de recherche font ainsi apparaître les limites des discours prescriptifs et exigent un approfondissement de la réflexion pour tenter de mieux comprendre les ressorts de l'action coordonnée dans les établissements scolaires. Comme le relèvent Clement et Vandenberghe (2000), « *the plea for collegiality (especially in the recent past) is very often of a prescriptive nature and not based on*

the description of what is actually going on in schools » (Clement et Vandenberghe, 2000, p. 84).

Les conditions favorables au travail collectif

- 23 Toutefois, il faut également acter que le travail collectif est parfois une réalité, et que, sous certaines conditions, non seulement il est présent dans les établissements scolaires, mais il est aussi susceptible d'influencer les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans une enquête récente qui portait sur un échantillon d'enseignants du primaire et du secondaire, issus de toutes les provinces canadiennes, Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009) ont constaté que le travail collectif des enseignants est influencé par trois types de facteurs : la satisfaction à l'égard de l'établissement, le sentiment de compétence des enseignants et leurs préoccupations pédagogiques. La collaboration entre enseignants semble être plus intense chez les enseignants qui sont davantage satisfaits de leur établissement, ont un sentiment de compétence élevé et sont préoccupés de la formation des élèves. Parmi ces trois variables, c'est le rapport à l'établissement qui constitue le facteur le plus important pour rendre compte de la collaboration entre les enseignants. À lui seul, ce facteur explique 16,8 % de la variance observée sur l'échelle de collaboration. Et, parmi les facteurs organisationnels, la satisfaction relative aux relations avec les autres membres de l'équipe-école est de loin la variable dont l'influence est la plus forte. La satisfaction à l'égard de l'organisation du travail (autonomie professionnelle, responsabilité, charge de travail) influence aussi de façon statistiquement significative l'intensité du travail collectif entre enseignants, mais dans une moindre mesure que la qualité des rapports sociaux dans l'école.
- 24 Si la satisfaction par rapport à l'établissement est une condition favorable à l'investissement dans du travail collectif entre enseignants, il est toutefois certain que ce n'est pas une condition suffisante. Mais, à vrai dire, les chercheurs manquent encore cruellement de données permettant d'identifier les conditions favorables au travail collectif, de même que l'influence du travail collectif sur le travail individuel de chaque enseignant. Un certain nombre d'étude de cas (cf. notamment Marcel, Dupriez, Périsset et Tardif, 2007 ; Dumay, 2009) ont été menées dans différents pays et permettent de poser à titre d'hypothèse quelques balises dans cette discussion.
- 25 J'ai notamment développé ailleurs (Dupriez, 2007) l'hypothèse d'un certain Isomorphisme entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les pratiques organisationnelles (et le travail collectif en est une) au sein des établissements et des systèmes éducatifs. Le raisonnement est simple : certaines conceptions et pratiques éducatives requièrent, plus que d'autres, de la collaboration entre enseignants. La présence plus ou moins intensive de telles conceptions et pratiques aide à comprendre pourquoi certains systèmes éducatifs, d'une part, et pourquoi certains établissements, d'autre part, sont plus ouverts au travail collectif des enseignants. De telles pratiques peuvent être identifiées à partir des trois catégories suivantes :
- 26 **Education ou instruction ?** Une première grande bifurcation correspond aux objectifs mêmes qui animent un système scolaire et qui sont plus ou moins appropriés par les acteurs locaux. La tradition française par exemple a historiquement mis l'accent sur le rôle d'instruction dévolu à l'institution scolaire. L'objectif majeur est de former des êtres instruits, futurs citoyens de la République. C'est donc fondamentalement l'intelligence et le sens civique de chacun que le maître sollicite, davantage que des individus construits

aussi à partir d'expériences et d'émotions personnelles. La tradition anglo-saxonne, et dans une large mesure scandinave, s'appuie sur une autre conception du rôle de l'école. Si celle-ci est bien un lieu d'apprentissage, l'école est aussi un lieu de vie où toutes les facettes des individus sont sollicitées et trouvent à s'exprimer. Et il est très clair que si les connaissances à transmettre peuvent, au prix de certaines réductions, être segmentées en disciplines et sous-disciplines à assumer par des enseignants spécifiques, l'éducation et l'accompagnement de l'enfant pris dans sa globalité requièrent un travail plus intégré, qui ne peut reposer sur l'addition simple d'un certain nombre de savoirs.

- 27 **Apprentissages contextualisés ou décontextualisés ?** Par ailleurs, il est frappant de voir à quel point le débat sur la contextualisation des apprentissages renaît périodiquement dans le champ de l'éducation. Sous des formes contrastées et revendiquées par des acteurs différents, cette question représente probablement l'axe central (et stable) de propositions telles que la pédagogie du projet, les approches interdisciplinaires et l'enseignement des compétences. Ce qui est questionné, c'est la nature artificielle des savoirs scolaires, à la fois segmentés en disciplines et déconnectés de l'environnement social qui leur donne sens. Les approches contextualisées, dans une posture critique face à cette déconnexion, vont au contraire plaider pour un enseignement qui prépare les élèves à faire usage de leurs connaissances pour comprendre et agir dans leur environnement. Et tout déplacement vers une approche par compétences, vers une approche interdisciplinaire et vers une pédagogie du projet, pour ne citer que celles-là, va nécessairement s'accompagner de transformations dans la division du travail à l'école et requérir un travail davantage concerté entre les enseignants. Car il est bien difficile pour un enseignant d'assumer à lui seul une démarche interdisciplinaire ou l'acquisition de compétences professionnelles de haut niveau.
- 28 **Des pratiques pédagogiques convergentes ou divergentes ?** Enfin, la conception du travail pédagogique a également des conséquences sur le caractère plus ou moins collégial du travail éducatif. En des termes très simples, il est utile de différencier ici les pratiques pédagogiques qui fondamentalement s'appuient sur une seule voie de travail et d'acquisition de connaissances de celles qui ouvrent la voie à une diversité de possibilités. Regroupons ici, car elles en sont des illustrations schématiques, le recours à l'exposé magistral et la pédagogie par objectifs. De tels dispositifs d'enseignement suscitent très peu d'imprévisibles en situation de classe et permettent de conduire chaque séquence d'enseignement en fonction des savoirs à transmettre et du dispositif méthodologique conçu par l'enseignant. D'autres dispositifs pédagogiques tels que la pédagogie du projet, l'apprentissage par résolution de problèmes ou encore tout dispositif laissant une large place au conflit socio-cognitif créent inévitablement une beaucoup plus grande incertitude sur la conduite des situations d'enseignement. Dans une certaine mesure, rien n'exclut qu'un enseignant seul assume de tels dispositifs dans sa classe, indépendamment des pratiques de ses collègues, mais il semble cependant que de telles pratiques pédagogiques sont plus fréquentes dans les écoles où il existe de manière structurée des lieux d'échange entre enseignants et d'analyse collective des pratiques de chacun.
- 29 En somme, l'hypothèse est que plus un établissement (ou un système scolaire) définit ses objectifs en termes d'éducation, valorise l'appropriation de savoirs contextualisés et développe des dispositifs pédagogiques laissant de la place aux apports des élèves, plus cet établissement (ou ce système) s'appuiera sur du travail collectif et de la coopération entre enseignants³. Dans ce sens, il y a bien une relation significative entre les formes de l'action éducative et les formes organisationnelles.

- 30 La seconde hypothèse exprimée brièvement ici, et qui s'appuie notamment sur les recherches développées par Xavier Dumay (2009), c'est que le travail collectif des enseignants n'aura une incidence réelle sur le travail des enseignants que s'il porte directement sur les pratiques professionnelles quotidiennes des enseignants, c'est-à-dire sur les actions pédagogiques spécifiques qu'ils réalisent au sein des classes. Plusieurs études de cas réalisées notamment par Dumay, et assez proches du cadre théorique du néo-institutionnalisme, attirent en effet l'attention sur la cohabitation dans les systèmes éducatifs de plusieurs niveaux de discours et de rationalité. Les enseignants semblent ainsi à même de mobiliser une diversité de références discursives, les une faisant office de « croyances conventionnelles » exprimées de manière plus ou moins consensuelle dans l'école et/ou le système éducatif, les autres renvoyant aux pratiques effectives au sein des classes, potentiellement déconnectées de telles croyances. Si cette analyse est correcte, l'enjeu devient dès lors de développer un travail collectif, faisant fi des discours conventionnels, mais ancré dans le travail quotidien des enseignants, dans les gestes professionnels qu'ils posent, dans les difficultés qu'ils rencontrent face à leurs élèves ... Et l'enjeu « organisationnel » en devient probablement celui-ci : comment, et à quelles conditions, rendre visible face aux pairs le travail pédagogique de chacun, que l'histoire des systèmes éducatifs a veillé à isoler derrière un découpage du travail et les parois des classes ? Comment, également, partir des difficultés rencontrées par chacun pour en faire l'objet d'une réflexion et de propositions collectives ?

Conclusion

- 31 Le travail collectif des enseignants est appréhendé dans ce texte comme une caractéristique parmi d'autres, dans un mouvement plus large de reconfiguration des systèmes éducatifs et de leur gouvernance. Tandis que pendant longtemps le travail collectif a sans doute représenté une forme d'engagement personnel des individus, voire de résistance face aux normes bureaucratiques de l'institution scolaire, il fait aujourd'hui partie d'un arsenal de prescriptions et est devenu un outil de gestion des systèmes éducatifs, visant notamment à responsabiliser les équipes éducatives face aux objectifs qui leur sont assignés. Dans ce contexte, les recherches récentes ont montré à quel point la transition entre la prescription et les pratiques quotidiennes est loin d'être automatique. Au contraire, toute porte à croire que la collaboration entre enseignants relève d'une alchimie complexe, fondée notamment sur une confiance suffisante envers ses collègues, sur un sentiment de compétence élevé et la préoccupation d'une amélioration de son travail pédagogique. Mais, la dernière hypothèse proposée dans ce texte ramène également le travail collectif sur le terrain des pratiques enseignantes, en posant que le travail collectif ne peut se développer (et avoir des effets) que s'il porte sur le travail et les préoccupations quotidiennes des enseignants, en d'autres mots que s'il permet d'articuler le travail dans l'établissement avec le travail dans la classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Affichard, J. (Ed.) (1997). *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination : les principaux cadres d'analyse*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481-497.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad) venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Derouet, J.-L. (Ed.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Dumay, X. (2009). *La coordination du travail dans les établissements d'enseignement primaire*. Thèse de doctorat non publiée en sciences psychologiques et de l'éducation. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 23, 3-18.
- Dupriez, V. (2007). Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de la division du travail à l'école, *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 58, 3-15.
- Klette, K. (1997). Teacher Individuality, Teacher Collaboration and Repertoire-Building: some Principal Dilemmas. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(2), 243-256.
- Lessard, C., Kamanzi, P.C. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens . *Education et Sociétés*, 23(1), 59-77.
- Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset, D. & Tardif, M. (Eds.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 49, 3-27.

NOTES

1. Rappelons qu'en Belgique francophone, l'enseignement catholique est subventionné par les pouvoirs publics, est gratuit et scolarise dans l'enseignement secondaire plus de la moitié des élèves correspondant à cette tranche d'âge.
2. Plus d'informations sur cette recherche sont proposées dans le texte suivant : Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 23, 3-18.
3. Signalons également, même si nous ne pouvons le développer ici, qu'au-delà de l'intensité, c'est probablement en parallèle l'objet du travail collectif qui va varier, en fonction des priorités définies au sein des établissements et des systèmes éducatifs.

RÉSUMÉS

Le travail collectif des enseignants fait aujourd'hui partie des discours et récits relatifs au métier d'enseignant et à la vie des établissements scolaires. Il est une expression claire de cette référence à un entre-deux, au croisement de la classe et de l'établissement scolaire. Dans ce texte, l'auteur commence par situer les injonctions au travail collectif comme une expression d'un mouvement plus large de reconfiguration des systèmes éducatifs et de leur gouvernance. Il attire ensuite l'attention sur la distance qui existe entre le discours normatif plaidant pour des équipes éducatives « mobilisées » au sein de leur établissement et les données empiriques qui révèlent le plus souvent la relative rareté et précarité du travail collectif. En final, l'auteur s'intéresse aux conditions favorables au travail collectif et pose notamment comme hypothèse que le travail collectif des enseignants n'a une incidence réelle sur les pratiques enseignantes que si le travail entre enseignants porte, précisément, sur les pratiques pédagogiques au sein des classes.

Teachers' collective work and collegiality is nowadays part of the discourse and narratives relating to teachers' work and schools' culture. In this text, the author begins by situating the prescriptions to collective work as an expression of a broader movement redesigning educational systems and their governance. He then shows the distance between the normative discourse advocating educational teams and empirical data indicating most often the relative scarcity and insecurity of working together. In the final, the author discusses the conditions for collective work and suggests that collective work of teachers can have an impact on teaching practices only if collective work refers directly to instructional practices within classes.

El trabajo colectivo de los docentes es ahora parte del discurso y narraciones relativas al trabajo docente y la vida de las escuelas. En este texto, el autor comienza situando a los mandamientos para el trabajo colectivo como una expresión de un movimiento más amplio para rediseñar los sistemas educativos y su gobierno. A continuación, llama la atención sobre la distancia entre el discurso normativo valorizando el trabajo colectivo y los datos empíricos que muestran la relativa escasez y la inseguridad de trabajar juntos. En la final, el autor analiza las condiciones del trabajo colectivo y plantea la hipótesis de que el trabajo colectivo de los docentes tiene un impacto real en las prácticas de enseñanza solamente si dicho trabajo se refiere directamente a las prácticas de enseñanza dentro de las clases.

INDEX

Mots-clés : établissement scolaire, projet d'établissement, régulation, système éducatif, travail collectif

Palabras claves : centro educativo, regulación, sistema educativo, trabajo colectivo, trabajo docente

Keywords : school project, school system, teacher's work, teachers' cooperation

AUTEUR

VINCENT DUPRIEZ

GIRSEF, Université de Louvain