



Travail et formation en éducation

7 | 2010

Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche

Présentation

Jean-François MARCEL, Thierry Piot et Vincent Dupriez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1363>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Jean-François MARCEL, Thierry Piot et Vincent Dupriez, « Présentation », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 08 mars 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1363>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Présentation

Jean-François MARCEL, Thierry Piot et Vincent Dupriez

- 1 Les évolutions du travail enseignant se sont traduites par l'émergence d'un espace professionnel intermédiaire entre la classe et l'établissement. Si dans le quotidien du travail enseignant, cet « entre-deux » est progressivement en train d'être investi (nous le qualifierons de métissé par la classe et par l'établissement), la recherche en éducation rencontre beaucoup plus de difficultés pour s'en emparer, au point que nous avons parlé d'un « angle mort » scientifique. L'objectif de ce numéro thématique est d'explorer et de contribuer à structurer cet « angle mort ».

Etudier le travail enseignant

Les évolutions du travail enseignant

- 2 Dans un contexte de développement de l'autonomie des établissements et de professionnalisation des enseignants, la principale caractéristique réside dans un « déplacement » : nous sommes passés d'un travail individuel dans la classe (un enseignant face à ses élèves avec un savoir scolaire en jeu prescrit par des curriculums précis et nationaux) à un travail beaucoup plus diversifié (Tardif et Lessard, 1999, Maroy, 2005). Dans la classe, se sont développées des pratiques collaboratives (avec différents enseignants ou intervenants) mais, surtout, hors de la classe se sont déployées des pratiques collectives (différentes formes d'équipes pédagogiques mobilisant différentes modalités de coordination). Ces pratiques collectives, au-delà de leur spécificité, ont eu un rôle majeur dans la chaîne de la prescription et ces collectifs d'enseignants se sont érigés en intercalaire entre la prescription descendante (beaucoup moins précise au demeurant avec l'apparition des programmes scolaires finalisés par les compétences) et les différentes actions des enseignants concernés. Il est important de préciser que ce nous avons qualifié de « travail partagé » des enseignants (Marcel, Piot et Tardif, 2009) ne correspond pas à un second travail se développant parallèlement à celui de la classe. Il s'agit bien d'une nouvelle configuration du travail enseignant qui, suivant une tendance d'ailleurs assez généralisée dans les évolutions du travail depuis une vingtaine d'années,

voit se développer une dimension collective relativement nouvelle comme le précise le texte conclusif de Michel Sonntag. Elle rompt ainsi définitivement avec la belle image de Mickaël Hubermann qualifiant l'enseignant de « loup solitaire ». Ainsi les pratiques professionnelles des enseignants ne se limitent plus aux pratiques d'enseignement mais incluent des pratiques de collaboration, de concertation, de planification et de conception collectives, etc.

« L'angle-mort » des recherches sur le travail enseignant

- 3 Ces évolutions du travail enseignant ne vont pas sans questionner la recherche en éducation, aussi bien ses cadres théoriques que ses méthodologies. Faut-il adapter les cadres traditionnels de cette recherche ou en convoquer (voire en élaborer) de nouveaux permettant d'appréhender cette nouvelle organisation du travail enseignant ?
- 4 En fait, nous pourrions aisément dichotomiser les cadres théoriques et les méthodologies les plus fréquemment mobilisés : les uns se centrent sur les pratiques d'enseignement en se circonscrivant le plus souvent à l'espace-classe, les autres étudient l'établissement en évitant, plus ou moins explicitement, les pratiques dans la classe. Leurs contributions ne sont pas négligeables mais leur dissociation ouvre comme une sorte « d'angle mort » scientifique qui ne permet pas d'étudier dans sa globalité le travail enseignant, tel qu'il se déploie dans les classes et les établissements. Il n'est donc pas surprenant que ce numéro thématique de *Travail & Formation en Education* réunisse les contributions de chercheurs qui travaillent dans ce sens depuis plusieurs années (Amigues, 2004 ; Marcel et Piot, 2005, Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif, 2007 ou Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L., 2010).

Les « entre-deux » du travail enseignant

- 5 Le travail enseignant se trouve caractérisé par un double entre-deux, un entre-deux « empirique » émergent de ses évolutions (mais en cours de métissage) et un entre-deux scientifique qui s'apparente à un « angle mort », peu exploré par la recherche qui s'avère en difficulté pour l'investir à partir de ses cadres habituels.

Un entre-deux professionnel en cours de métissage

- 6 Par rapport à l'espace professionnel, nous pourrions tout d'abord identifier deux mutations importantes des systèmes scolaires :
- 7 Les savoirs et plus encore les rapports aux savoirs ont été bouleversés par l'arrivée d'Internet jusqu'à imposer la notion de « société de la connaissance ». Dès lors, le rôle de l'enseignant ne peut plus être le même car il a perdu l'exclusivité de la maîtrise des savoirs, il n'est qu'un des accès possible de l'élève au savoir. Dès lors aussi, sa classe ne peut plus rester cet espace clos « sanctuarisé » sur lequel son savoir lui permettait de régner en maître : il doit l'ouvrir, laisser entrer voire aller chercher d'autres sources de savoirs. Cette mutation a quelque chose de l'oiseau lyre de Prévert car « les murs de la classe s'écroulent tranquillement ».
- 8 La seconde mutation est l'orientation même de l'école qui, et ce n'est pas totalement indépendant de la question des savoirs mais ne s'y résume pas¹, a inversé l'ordre de ses

priorités. Si elle privilégiait l'émancipation des élèves (du moins intellectuelle au travers de savoirs « théoriques »), elle privilégie aujourd'hui leur insertion (professionnelle plus que sociale d'ailleurs).

- 9 Ces mutations ont eu deux répercussions importantes :
- 10 Le développement spectaculaire des formations professionnelles, depuis le lycée jusqu'à l'université² : ces formations s'émancipent pour partie des savoirs « théoriques » pour privilégier des « savoirs pratiques », bouleversement supplémentaire du rapport au savoir traditionnel de l'école.
- 11 La « contamination » des formations générales (héritières du modèle historique de l'école) par les formations professionnelles : la gestion des personnels dans les établissements a rapproché les enseignants (qui, assez souvent, interviennent dans les deux filières) mais, surtout, s'est imposée, pour les deux filières, la notion de « compétences ». Ainsi la tâche assignée à tous les élèves est de toute autre nature, il ne s'agit pas (ou ne suffit pas) qu'ils sachent, il faut qu'ils soient capables de faire. Les savoirs « théoriques » sont en tension avec les savoirs « pratiques » qui sont liés à l'action. Le rapport aux compétences (qui soulève des questions que nous n'instruirons pas ici) est fort différent du rapport aux savoirs.
- 12 L'organisation des établissements s'en est trouvée affectée. La verticalité rayonnante, matérialisée dans la France jacobine par l'axe « Ministère / classe » a explosé³ pour laisser place à une horizontalité première. Nous l'avons vu avec la classe qui s'ouvre (en premier lieu aux autres classes, aux autres enseignants avec l'apparition des équipes) mais ne le voyons aussi, et de manière interdépendante, avec l'établissement qui se voit doté d'une marge d'autonomie qui le contraint à un pilotage par « projet d'établissement ». Cet espace horizontal, dont nous avons décrit l'émergence, se voit donc polarisé par deux « logiques » historiquement dissociées et contraintes aujourd'hui à composer : celle de l'organisation et de la gestion et celle du pédagogique et de l'enseignement. La gestion ne peut plus négliger le pédagogique (mais la formation des cadres a un peu de mal à prendre en compte cette exigence) et le pédagogique ne peut plus ignorer la gestion (qu'il a souvent considérée comme lointaine). Les injonctions sont nombreuses et les collaborations, le partenariat, et le travail en équipe s'invitent au menu du travail enseignant.
- 13 Cela pose plusieurs problèmes. Ce nouveau temps professionnel est quantitativement important et nous avons pu montrer que les concertations constituaient un processus particulièrement chronophage. Or, ce processus est mal repéré par l'institution, mal évalué, peu valorisé, faiblement rémunéré. Il vient se « rajouter » aux anciennes tâches des enseignants et transforme le rapport des enseignants avec leur temps et leur espace de travail, limité auparavant à leurs classes pour la durée des cours et à la salle des professeurs pour les pauses et l'accès aux informations. A présent, ils doivent travailler dans un entre-deux, entre enseignants, dans une classe sans élève (les enseignants n'ont pas de bureau ni de salles dédiées au travail collectif), lors d'un temps hors enseignement.
- 14 Ici, la question identitaire n'est pas négligeable puisque si le « cœur » du métier reste symboliquement l'enseignement (et la relation pédagogique) le temps de travail alloué aux autres tâches (de collaboration professionnelle) se rapproche de plus en plus du temps consacré à l'enseignement. Cela avait même donné lieu, en France, à un projet ministériel (provisoirement reporté) d'assigner les enseignants dans l'établissement pour la durée de la semaine. De plus, la question identitaire se trouve relayée par la mise en

œuvre d'une logique de bivalence des enseignants (la prise en charge de deux disciplines) facilitant la gestion de l'établissement mais ébranlant le vecteur principal de l'identité professionnelle de l'enseignant (du secondaire) : la discipline qu'il enseigne.

- 15 Cette rapide analyse a permis de mettre au jour l'émergence, dans le quotidien du travail enseignant, d'un nouvel espace professionnel se situant dans un entre-deux entre le niveau de la classe et celui de l'établissement. Cette émergence n'est pas une simple extension de l'espace professionnel antérieur car il se trouve structuré par deux logiques antagonistes, l'une ascendante, à dominante pédagogique, prenant sa racine dans la classe et concernant un travail plutôt individuel et une logique descendante à dominante organisationnelle, prenant sa racine dans la gestion de l'établissement et concernant un travail plutôt collectif. Dès lors, l'espace professionnel de l'enseignant n'est plus totalement pédagogique (même si cette dimension reste importante) ni, bien sûr, totalement organisationnel (même si cette dimension prend de l'importance). Les pôles de l'entre-deux constituent les sources de ce métissage et les caractéristiques de cet espace s'affirment progressivement depuis son émergence. Dès à présent, nous pouvons défendre que le travail enseignant est reconfiguré comme le théorise la notion de « travail partagé » (Marcel, Piot et Tardif, 2009).

L'entre-deux scientifique cantonné dans « l'angle mort »

- 16 Dès lors, le projet scientifique de connaissance du travail enseignant se trouve profondément questionné. Les recherches antérieures ont largement investi chacun des pôles : les savoirs enseignés, les relations pédagogiques ou les résultats des élèves pour un pôle classe strictement circonscrit, l'organisation, les relations inter catégorielles ou le climat pour un pôle établissement ignorant largement les pratiques d'enseignement. La radicalité de leurs éloignements théoriques et méthodologiques contribue à renforcer la béance de l'entre-deux, de l'outillage conceptuel permettant d'investir cet espace professionnel décrit dans le paragraphe précédent.
- 17 Si la contribution des recherches antérieures s'avère très réduite, elle n'épuise pas toute la difficulté de l'investissement des configurations actuelles du travail enseignant. Nous en citerons trois supplémentaires :
- 18 La première retrouve un débat historique des sciences humaines et nous nous bornerons à la mentionner puisqu'elle traverse tous les travaux sur l'action. Héritée de l'opposition entre une approche matérialiste qui envisage l'action et l'agent comme largement déterminés par des structures (sociales, culturelles, historiques, institutionnelles, techniques, etc.) et une approche humaniste privilégiant un acteur libre et autonome dans une action dont il assume la responsabilité. Cette opposition se retrouvera une nouvelle fois discriminante dans les choix théoriques effectués par les contributeurs de l'ouvrage.
- 19 La deuxième s'inscrit dans un débat plus récent concernant l'articulation entre action individuelle et action collective. S'il est à peu près unanimement admis que le collectif ne se réduit pas à la somme des individus, les caractéristiques de ce collectif restent en débat (le collectif apprend-il ? se développe-t-il ? peut-on parler de « sujet collectif » ? etc.). Or ce débat n'est pas sans conséquence pour un projet de connaissance du travail enseignant qui articule une dimension collective et une dimension individuelle.

- 20 La troisième est plus spécifique au travail enseignant et concerne le statut et la place des savoirs enseignés. S'ils sont à faire découvrir aux élèves dans et par les pratiques d'enseignement (et sont donc premiers), ils sont « déjà là » entre enseignants et ne font plus l'objet de préoccupations majeures qui ciblent plutôt de l'ingénierie pédagogique (et sont donc seconds). La prise en charge de cette « migration » des savoirs enseignés, fortement caractéristique de l'espace professionnel en cours de métissage, soulève des questions épistémologiques particulièrement épineuses.
- 21 Nous avons qualifié d'en cours de métissage, l'espace professionnel tel qu'il avait émergé au sein des établissements. Il porte la trace des deux pôles de l'entre-deux mais les dépasse en les conjuguant progressivement. De la même manière un modèle théorique visant à appréhender le travail enseignant ne fera pas l'économie de s'ancrer doublement et de s'inscrire, à la fois, dans le prolongement d'un modèle d'étude du travail dans la classe et d'un modèle d'étude du travail dans l'établissement. Mais le rapprochement de ces modèles ne pourra pas se réduire à un simple trait d'union pour gommer l'entre-deux et, corollairement à l'espace empirique métissé, il ouvrira un nouvel espace scientifique, un espace qui prolongera les deux sources mais, de par leur articulation, les dépassera et accèdera à une autonomie relative.

Explorer et structurer un nouvel espace scientifique

- 22 Les articles de ce numéro thématique contribuent donc au projet d'exploration et de structuration d'un nouvel espace scientifique qui transcende les objets de recherche classiques que sont la classe (où s'actualisent les pratiques d'enseignement) et l'établissement scolaire, en tant qu'organisation scolaire possédant une certaine autonomie de décision, une unité fonctionnelle inscrite dans un contexte social et géographique et en tant que lieu d'exercice professionnel principal d'un collectif d'enseignants.
- 23 Les six premiers articles éclairent, par des enquêtes empiriques réalisées à partir d'observations, d'entretiens et de questionnaires, différentes facettes de l'espace symbolique entre la classe et l'établissement et s'efforcent de décrire et de comprendre comment s'y prennent les différents acteurs des organisations scolaires pour travailler ensemble. Ils indiquent les modalités et les conditions d'action ainsi que les résistances qui sont à l'œuvre au sein de collectifs de travail réels qui mêlent des statuts, des professionnalités et des subjectivités hétérogènes. Jean-François Marcel montre, en s'appuyant sur l'exemple des lycées agricoles français, que la coordination entre le niveau de la classe et celui de l'établissement requiert une certaine variabilité, selon que la coordination concerne des fonctions d'animation ou de pilotage (*Le travail de coordination dans les lycées agricoles français*). L'article de René Amigues, Christine Félix, Laurence Espinassy et Jean-Claude Mouton examine avec un grain très fin comment s'organise, s'oriente et se régule le travail collectif au sein d'une équipe pédagogique à laquelle appartiennent des acteurs aux statuts et aux missions différents, au sein d'un établissement scolaire qui fait partie du réseau « ambition réussite » (*Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ?*). Dans une perspective proche, Corinne Mérini, Serge Thomazet et Pascale Ponte analysent comment, dans les écoles primaires en France, se confrontent et s'articulent les expertises et les pratiques professionnelles croisées entre des enseignants de classe ordinaire et un enseignant spécialisé dans la prise en charge d'élèves en difficulté scolaire (*L'aide aux élèves en difficulté : un espace en*

collaboration sous tension). C'est à la collaboration et aux tensions plurielles entre différents groupes d'une même équipe pédagogique d'un établissement du cycle secondaire au Québec que s'intéresse l'article de Lise Corriveau, Michel Boyer et Nicolas Fernandez, en détaillant les enjeux induits par une compétition implicite et interne à l'établissement (*La collaboration inter - groupe dans une école secondaire : un espace méso à s'approprier*). De son côté, Thierry Piot, détaille comment une compétence collective peut émerger au sein d'un collectif de travail, à partir d'une orientation du travail à réaliser et à partir de l'utilisation d'outils d'organisation qui soient partagés, mêlant la dimension objective et la dimension intersubjective du travail dans l'entre deux entre classe et établissement (*Formaliser un processus de construction de pratiques professionnelles collectives au niveau d'un établissement de formation*). L'article de Caroline Letor montre combien, en complément et en articulation aux deux dimensions précédentes, la dimension subjective de l'investissement individuel, et notamment des facteurs socio-affectifs, doivent être pris en compte dans l'analyse de l'entre deux entre la classe et l'établissement (*Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelles, organisationnelles et professionnelles*).

- 24 Deux articles interrogent la notion d'entre-deux de manière critique : la question que pose Vincent Dupriez est radicale puisqu'elle met en cause la réalité même de la notion de travail collectif (*Le travail collectif des enseignants, au-delà du mythe*), à partir de travaux menés en Belgique. Danièle Périsset Bagnoud analyse les tensions induites par le nouveau management des établissements scolaires au niveau de la professionnalisation des enseignants en s'appuyant sur une enquête réalisée en Suisse (*Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre deux en jachère*).
- 25 La conclusion de Michel Sonntag propose une synthèse critique des enjeux et des tensions que pose la structuration scientifique de l'espace symbolique et réel entre l'établissement et la classe, espace auquel chacun des articles apporte une contribution particulière. L'originalité du regard posé par l'auteur tient au fait qu'il met en perspective la place accordée au collectif dans le travail enseignant avec l'évolution du travail en général, et notamment avec l'évolution du travail dans les entreprises.

BIBLIOGRAPHIE

Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A.R. Machado (Ed.). *O ensino como trabalho : uma abordagem discursiva*. (pp. 35-54). Londrina : EDUEL

Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (Dir.) (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes Apprentissages individuels, compétences collectives et développement professionnel en organisation*. Bruxelles : De Boeck.

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.

Marcel, J-F. & Piot, T. (Dir) (2005). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP.

Marcel, J-F, Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M (Dir.) (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Marcel, J-F, Piot, T. & Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 42, 2. (Introduction au numéro).

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Nous pourrions rajouter la crise et la montée du chômage, l'élévation de l'âge de la scolarité obligatoire, le primat des qualifications, etc.
2. En France du bac professionnel au master (majoritairement professionnel même s'il a perdu cette spécification en regroupant – ou absorbant – la visée recherche).
3. La contribution des lois de décentralisation et de leurs répercussions dans la déconcentration a été fort importante mais nous ne pouvons le développer ici.

RÉSUMÉS

En partant de l'analyse des évolutions du travail enseignant, ce texte met en évidence l'émergence d'un espace professionnel intermédiaire entre la classe et l'établissement. Il montre que si, dans le quotidien du travail enseignant, cet entre-deux se voit progressivement investi, la recherche en éducation se trouve beaucoup plus démunie pour l'investiguer. En effet, cette recherche se trouve historiquement polarisée autour de recherches relevant du niveau de la classe et de recherches relevant du niveau de l'établissement.

Dès lors, pour extraire cet entre-deux d'une sorte d'angle mort de la recherche en éducation, la présente introduction indique comment chacune des contributions qui composent cette livraison vont s'attacher, théoriquement, méthodologiquement et empiriquement à investir cet entre-deux

Starting from the analysis of the evolutions of the work of the teachers, this article evidences the emergence of a professional space between the class and the school. It shows that if, during the daily work of the teacher this intermediate space receives a progressive investment, research in education becomes increasingly impoverished to be able to carry out investigations. In effect, this research is historically found to be polarised between research relevant to the level of the class, and that which is relevant to the organisational level.

Thenceforce, to remove this intermediary space from a type of blind spot of research in education, the present introduction indicates how each of the contributions making up this delivery will be attached theoretically, methodologically and empirically to invest in this intermediate space.

A partir del análisis de las evoluciones del trabajo docente, este texto pone de relieve la aparición de un espacio profesional intermediario entre el aula y el centro docente. Apunta que si este « entre-dos » va cobrando poco a poco protagonismo en el trabajo cotidiano del docente, la investigación en educación es hoy en día escasa para estudiarlo. En efecto esta investigación se ha enfocado históricamente hacia el nivel de la clase o hacia las investigaciones sobre el centro docente.

Por ello, para sacar este “entre-dos” de una especie de ángulo muerto de la investigación en educación, esta introducción indica cómo cada una de las contribuciones que componen esta entrega van a intentar teórica, metodológica y empíricamente estudiar este “entre-dos”

INDEX

Mots-clés : angle mort, entre-deux, espace professionnel, niveau de l'établissement., niveau de la classe

Palabras claves : angulo muerto, espacio profesional, nivel de la clase, nivel del centro docente, “entre-dos”

Keywords : blind spot, class-based research, intermediate professional space, organisational research.

AUTEURS

JEAN-FRANÇOIS MARCEL

ENFA, Université de Toulouse (France)

THIERRY PIOT

CERSE EA 965, Université de Caen Basse-Normandie

VINCENT DUPRIEZ

GIRSEF, Université de Louvain