

Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles

Caroline Letor



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1458>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Caroline Letor, « Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1458>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles

Caroline Letor

- 1 Lorsque l'institution scolaire contraint les enseignants à travailler ensemble, elle emprunte une logique bureaucratique faite de normes, obligations et procédures. Cette injonction contient aussi l'idée de produire une plus grande cohérence et efficacité de l'action pédagogique au sein des établissements scolaires. S'en dégage une vision organisationnelle basée sur un travail collaboratif entre enseignants et une coordination rapprochée de la part de la direction, en lien avec le projet d'établissement. Elle attend en même temps que ce travail s'inscrive dans une logique professionnelle où les enseignants s'associent et constituent de « véritables équipes de travail ». Le travail collaboratif lorsqu'il se joue sur le registre professionnel implique des relations de coopération qui, selon Alter (2009), ne poursuivent d'autres intérêts que celui de créer du lien et de l'appartenance collective. Ces moments de coopération ne répondent donc pas spécifiquement aux attentes institutionnelles et organisationnelles. Elles peuvent se développer, à leur rencontre, en marge ou, au mieux, dans le sens du projet d'établissement. A partir de l'analyse secondaire de données recueillies par entretiens et observations dans 16 établissements de l'enseignement primaire en Communauté française (Belgique), nous voudrions explorer les rapports entre ces espaces de travail collaboratif qui, à la fois, agissent sur des modes affinitaires et collectifs d'un « entre soi », de travailler en et pour son établissement scolaire (organisation), tout en représentant et répondant à l'institution scolaire. Dans cette contribution, nous cherchons d'abord à mettre en évidence la présence de moments de coopération entre enseignants pour ensuite, lever quelques tensions auxquelles est soumis le travail collaboratif enseignant lorsqu'il répond à la fois à des logiques bureaucratiques, professionnelles et organisationnelles.

Introduction

- 2 L'objet de cet article s'inscrit dans la continuation de nos recherches sur le travail de collaboration en établissement scolaire et sur la possibilité, sous certaines conditions, de produire des apprentissages collectifs contribuant à une plus grande cohérence et continuité dans les enseignements (Bonami, Letor & Garant, 2010). Nous y avons constaté que les préoccupations des enseignants lorsqu'ils travaillent ensemble ne sont pas spécifiquement celles que poursuit la voie hiérarchique (Letor et Bonami, 2007) : ils visent davantage à développer des projets avec leur classe qu'à intégrer les demandes faites par la direction ou l'inspection. Quant aux objets de discussions, les questions personnelles et familiales (une recette de cuisine, la vie de famille, un match de foot) apparaissent comme les plus souvent traitées. Ces moments de collaboration semblent à première vue du temps perdu. Pourtant, suivant Alter (2009), c'est là que le travail collaboratif trouve son authenticité : dans des échanges d'objets, d'informations, de temps que les individus donnent, reçoivent et rendent « gratuitement ». Ces échanges ne s'apparentent ni à du commerce ni à du troc. Ils ont pour principale fonction de créer du lien et de l'appartenance collective. Cette idée n'est pas étrangère aux objectifs poursuivis par l'injonction à collaborer prégnante dans les politiques scolaires, qui a pour ambition de générer au sein des établissements scolaires des équipes voire des communautés de pratique. Certes, la coopération, tel que Alter la définit, ne répond pas directement à la recherche d'efficacité présente dans la promotion du travail collaboratif. Elle semble a priori incompatible avec l'application procédurière d'une injonction à se concerter qui emprunte la voie bureaucratique avec ses contraintes formelles (comptes-rendus, planification de réunions...). Elle crée de l'entre soi et des liens qui intègrent les individus dans une communauté. Si les rapports entre les visées professionnelles, organisationnelles et institutionnelles du travail collectif enseignant ont déjà été investigués (Letor et Bonami, 2007, Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif, 2007), la mise en évidence de lieux et de moments de coopération l'ont moins été. Ces moments répondent à des logiques propres inscrites dans les pratiques collectives des enseignants que nous voudrions explorer, considérant a priori qu'elles font sens et qu'elles peuvent sous certaines conditions contribuer à un plus grande qualité des pratiques enseignantes. Ces registres de travail collectif s'entremêlent aux moments où les enseignants travaillent ensemble en établissement scolaire : le premier repose sur des relations de « coopération » visant à créer du lien entre professionnels, le second correspond à de la « collaboration » répondant une certaine efficacité organisationnelle. Ces deux registres sont enclavés dans un troisième, un cadre formel et bureaucratique fait de « réunions » et de « comptes rendus ». Le travail partagé agit entre les préoccupations des enseignants, celles de l'établissement et de l'institution scolaire. Pour mieux asseoir ces intuitions, nous développons notre problématique à partir de cadre socio-organisationnel avant de décrire la méthodologie employée et d'analyser nos observations en établissements scolaires.

Problématique

L'établissement scolaire : lieu de coordinations

- 3 Affirmer que le travail collaboratif constitue une nouvelle forme du métier enseignant serait sans doute abusif dans la mesure où il est le fait quotidien d'enseignants qui ont pour habitude de travailler ensemble. Cela fait partie du métier (Tardif et Lessard, 1999). Néanmoins, l'intérêt qui est porté aujourd'hui au travail collaboratif véhicule de nouvelles significations. En Belgique francophone, le travail de concertation est consigné dans la loi portant sur l'organisation de l'enseignement fondamental¹. Ce décret, assorti de quelques circulaires², prévoit que les enseignants se concertent soixante heures par an et que les chefs d'établissement veillent à l'organisation des réunions selon les normes imposées³. Cette mesure est intimement liée aux axes pédagogiques promulgués par l'ensemble des réformes entreprises dans les années nonante. Le législateur fait explicitement le lien entre le travail de concertation et les décrets concernant "la promotion d'une école de la réussite"⁴ ainsi que l'acquisition de socles de compétences par les élèves⁵. La concertation est présentée comme un dispositif de mise en œuvre du projet d'établissement⁶ et fait partie d'un ensemble de mesures pédagogiques⁷ visant à garantir la continuité dans les apprentissages et la mise en place d'une pédagogie différenciée. Cette idée de créer de « véritables équipes⁸ » associée à celle de projet renvoie à celle d'« établissement mobilisé » (Dupriez, 2003⁹) défini dans le courant anglo-saxon de la *school effectiveness* pour lequel l'établissement scolaire devient un lieu de coordination d'un travail collectif entre enseignants, fédérés par une direction centrée sur l'animation pédagogique de son équipe et orientée vers l'amélioration des pratiques pédagogiques et des acquis des élèves. Il ressort de la lecture de ces textes que l'établissement scolaire, avec à son chef, la direction, devient une unité de mise en œuvre et d'opérationnalisation des réformes (Letor et Bonami, 2007).
- 4 Cette mise en avant de l'établissement comme lieu de coordination privilégié de l'action pédagogique en général et de la collaboration en particulier, bouscule les logiques organisationnelles du système éducatif caractérisé traditionnellement par le croisement de configurations bureaucratiques et professionnelles (Bidwell, 1965, Bonami, 1998). Les premières sont caractérisées par l'importance du contrôle de la hiérarchie, une division des tâches par standardisation des procédures (horaires, programmes) et une coordination qui repose sur la standardisation des qualifications (titres requis). L'injonction à la concertation, avec son caractère obligatoire, ses procédures (planification et rapports de réunion) et ses mesures de vérification (par l'inspection) en est une illustration. Les configurations professionnelles privilégient une division horizontale du travail qui laisse une autonomie importante aux opérateurs (l'enseignant dans la classe), une égalité dans la prise de décision (collégialité au sein de l'équipe pédagogique) et un contrôle important par les pairs. L'analyse des textes montre que les logiques¹⁰ qui caractérisent le système éducatif restent présentes : l'invitation à travailler ensemble joue sur les *logiques bureaucratiques* dans la manière d'enjoindre les enseignants à travailler ensemble (60h à prester, rapports et planification des réunions, contrôle par l'inspection) sur les *logiques professionnelles* lorsqu'elle les invite à travailler en équipe de manière collégiale et autonome. Cependant, l'injonction au travail collaboratif recourt à une *logique entrepreneuriale*, typique des petites structures lorsqu'elle fait appel à la

supervision directe du travail collaboratif par la direction. Cette logique est présente dans l'idée d'un établissement mobilisé et est renforcée lorsque le travail collaboratif s'inscrit dans le projet d'établissement. Dans ce cadre, le travail collaboratif prend des allures organisationnelles. En quelques mots, l'injonction à collaborer emprunte des voies bureaucratiques pour enjoindre les enseignants à développer des actions collectives aux logiques professionnelles, qui s'inscrivent dans un cadre organisationnel aux logiques entrepreneuriales.

- 5 L'on peut comprendre l'irritation¹¹ de certains enseignants au moment où nous présentons dans les écoles avec notre objet de recherche. D'un statut de travail informel, laissé au libre choix de l'enseignant, travailler ensemble devient dans les textes qui font loi, un travail formalisé et orienté à des finalités définies par le système éducatif (efficacité) et par l'organisation (projet d'établissement). Nous nous attachons à comprendre les logiques mises en jeu lorsque les enseignants entreprennent de partager des idées, des espaces, du matériel avec leurs collègues dans un contexte d'injonction à travailler ensemble.

Cadre théorique

L'établissement scolaire : lieu de collaboration et de coopération

- 6 Le modèle de collaboration que véhicule l'injonction, est celui d'un travail d'équipe coordonné par une direction attentive aux conditions de réalisation ainsi qu'aux finalités que poursuivent le système (efficacité et équité) et l'organisation (une action pédagogique cohérente, la continuité dans les apprentissages, l'image de l'école ...). Savoie-Sajc et Dionne (2001) s'inspirant de Little (1990) classent les formes de collaboration sur une échelle d'interdépendance. Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnou et Tardif (2007) conçoivent le travail partagé en trois niveaux emboîtés. Le premier, la *coordination*, se réfère à l'agencement d'actions en vue d'un but commun. Elle implique un ajustement réciproque des actions des uns et des autres. Le second renvoie à la *collaboration* et à une interdépendance entre les opérateurs ainsi qu'un partage de temps et d'espace ainsi que de ressources communes. Elle repose sur une communication fonctionnelle à la recherche d'efficacité. Le dernier renvoie à la *coopération* qui suppose une dépendance réciproque et un ajustement des activités. La distinction que nous introduisons ne se réfère pas à une échelle de qualité du travail partagé mais se base sur une distinction quant à la nature des relations qui s'y développent. Collaborer correspond étymologiquement à une forme de travail tandis que les actions de coopération, si elles s'y manifestent, fondent les échanges humains de toutes sortes. Tenir la porte à un inconnu constitue un acte d'échange de service, apparemment gratuit, qui contribue à créer du lien social. Les deux phénomènes n'appartiennent pas au même registre. C'est peut-être lorsqu'elle se donne à voir dans la sphère du travail, que la coopération donne à la collaboration, un caractère d'authenticité que l'on retrouve dans l'expression « de véritables équipes pédagogiques ».
- 7 Pour Alter (2009), la coopération entre professionnels est présente sur le lieu de travail mais les finalités que ceux-ci poursuivent, ne correspondent pas toujours à celles de l'organisation. Ils ont leur propre idée de l'efficacité et définissent la qualité de leur travail sur la base d'une conception locale et empirique, qui ne correspond qu'en partie à celle que se fait la hiérarchie. Dans ce cadre, partager le travail est recherché - ou évité - non pas parce qu'il sert des objectifs définis en amont mais parce qu'il fait partie du

métier : il est source d'apprentissage (des outils, des savoir-faire, des informations), de soutien professionnel (partager les joies et difficultés du métier), de plaisir (de bons moments passés ensemble) et de sentiment d'appartenance (une équipe, un groupe).

- 8 Les pratiques de collaboration prescrites au sein des établissements scolaires se trouvent au cœur d'une tension entre un modèle de collaboration tourné vers l'efficacité, extrinsèque aux enseignants et celui d'un travail collectif tourné vers le métier, intrinsèque aux préoccupations enseignantes. Dans ce chapitre, nous souhaitons explorer la tension entre ces deux registres : celui qu'emprunterait une vision organisationnelle aux logiques entrepreneuriales qui cherche à coordonner les conditions de collaboration et celui, des échanges sociaux et professionnels, sur lesquels reposent la coopération.
- 9 Pour comprendre les relations de coopération en organisation, en particulier celles qu'entretiennent des commerciaux d'agences bancaires, des consultants de bureaux de conseil ou des infirmiers en hôpitaux, Alter (2009) mobilise la théorie du don/contre don (Mauss, 1923-1924/1991). Ce phénomène d'échange a été mis en évidence lors de l'étude des échanges dans des tribus de Mélanésie, de Polynésie et d'Amérique à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle. Selon l'auteur, cette forme d'économie primitive permet de comprendre nos échanges modernes parce qu'elle touche des dimensions archaïques des rapports sociaux. Les expressions entendues lors de nos entretiens « j'ai l'impression de donner beaucoup », « il renvoie l'ascenseur » illustrent ce phénomène. Dans ces échanges, la valeur matérielle du don a peu d'importance, que cela soit donner un objet, une information, un geste, une attention, de la confiance... Sa valeur est essentiellement symbolique et affective (que vaut « accorder la main de sa fille » ou « un coup de main » ?). Pourtant, ces échanges peuvent donner lieu à des dépenses (un mariage, un spaghetti, un « pot »). Dans tous les cas, l'instant est mis en scène. Sa fonction principale est de créer du lien : le don oblige le donataire à recevoir et à rendre, c'est-à-dire de donner à son tour. Cependant, le donataire ne rend pas toujours au donateur mais peut le faire à quelqu'un de sa communauté (tribu, famille, réseau d'amis ou de collègues). Pour cette raison et en raison de la valeur difficilement estimable du don, il n'y a pas d'équivalence dans le don/contre don et aucun retour possible à la situation initiale. Les boucles de don/contre don conduisent à inclure les protagonistes dans des échanges sans fin : un endettement mutuel à long terme. Ces liens sont de nature essentiellement affective et sociale quels que soient les enjeux stratégiques que poursuivent les acteurs. Suivant la proposition d'Alter (2009), nous prenons au sérieux les émotions qui accompagnent ces phénomènes et les considérons comme des indicateurs pour analyser les moments de travail partagés retenus.

Éléments de méthodologie

- 10 Ce chapitre repose sur une analyse secondaire de données d'une recherche qui vise à comprendre les processus psychosociaux qui permettent aux équipes éducatives de travailler ensemble dans une visée d'amélioration de leurs pratiques. Dans une première étude, une analyse des entretiens (n=37), des observations et des traces recueillies a été menée auprès de 16 équipes enseignantes provenant d'établissements scolaires de l'enseignement primaire appartenant aux principaux réseaux¹² d'enseignement en Belgique francophone, réputés pour leurs pratiques effectives de collaboration. Pour l'analyse qui est proposée ici, les notes d'observations et les transcriptions d'entretiens (n=37) ont été revisités intégralement de manière à identifier des moments d'échanges et

de les analyser au regard des indicateurs de coopération et notamment des facteurs psycho-émotionnels que Alter (2009) a mis en évidence. L'idée est de caractériser ces moments d'échange et de soulever les tensions auxquelles ils sont soumis lorsqu'ils se développent en établissement scolaire. Certains extraits ont été choisis afin d'illustrer les résultats des analyses sous forme de vignettes, reprenant quelques citations d'enseignants et directions¹³.

Analyse des données

Coopération et/ou collaboration en établissements scolaires

- 11 Le travail de collaboration prescrit est, dans la plupart des écoles visitées, formalisé en heures de réunions. Pour les directions¹⁴, ce n'est pas évident. Elles font part des divergences entre le travail de collaboration tel qu'elles l'organisent et la coopération telle qu'elle se manifeste. Les expressions rapportées (« les problèmes et les conflits ne coïncident pas avec la rigidité des réunions » ou « les enseignants n'attendent pas la réunion de concertation pour se dire quelque chose ») traduisent cette distance entre ce qui est fait et ce qui est attendu. Ces moments d'échanges ne concernent pas toujours le travail enseignant : « On parle beaucoup mais travaille peu » se plaint un directeur. « Ils discutent, préparent des leçons, se mettent d'accord mais il y a peu de remises en question » regrette une directrice. Les directions expriment également le malaise qu'elles vivent entre ces deux modalités : « Je n'aime pas l'expression -réunion de concertation-, cela induit une idée de contrôle », opine un directeur. L'aspect rigide et bureaucratique est perçu par certains comme un frein : « on se concertait davantage avant la concertation », « maintenant, ils prestent leurs heures ». Certaines tensions sont identifiables : entre formes, objets et finalités du travail partagé lorsqu'il se décline en collaboration formalisée et définie par la voie hiérarchique, d'une part, et, d'autre part, la coopération qui permet aux acteurs de suivre leurs intérêts personnels et professionnels. Pour comprendre ces tensions, nous examinons comment se traduit la coopération en établissement scolaire empruntant la caractérisation qu'Alter établit à propos des échanges de coopération.
- 12 **Donner est un acte choisi**
- 13 Suivant Alter (2009), coopérer est un acte volontaire, un acte choisi : un geste qui vient de soi, un don. La valeur de la chose donnée n'est que secondaire et n'a d'importance que dans la mesure où elle permet la création de liens. C'est ce qui ressort des entretiens et des observations dans cette école où le caractère choisi des échanges entre enseignants a fait l'objet de débats.
- 14 Vignette 1

La direction de l'école Marguerite-Yourcenar¹⁵, au moment de sa nomination, avait formulé le dessein de généraliser la pédagogie par projet, développée alors par le sous-groupe d'enseignants en charge des élèves de 5 à 8 ans. Aujourd'hui, elle regrette d'avoir imposé ce projet à l'ensemble des enseignants. Comme elle l'a expérimenté : « la collaboration ne s'impose pas », nous dit-elle en entretien privé. L'enseignant de 6^e année est particulièrement sensible à son espace de liberté. « Chacun doit prendre ses responsabilités » déclare-t-il lors d'un entretien collectif où nous remarquons le regard entendu fait de respect mais aussi d'amertume que l'enseignant et la direction échangent. Pourtant, ce dernier n'est pas réticent à travailler avec des collègues puisqu'il participe activement à la rédaction de « défis lecture » au sein d'un réseau inter-écoles. Il nous fait part de leur méthode de travail : « on discute sur les problèmes didactiques (français) ou d'organisation pratiques des défis. On se concerta constamment. Mais on ne parle pas que d'école : c'est une passion commune qui nous motive. »

- 15 Ce cas illustre l'aspect volontaire de travailler avec certains collègues sur certains projets. Derrière l'expression « respect des personnalités », se glisse sans doute le caractère choisi de des relations. Les logiques professionnelles qui régissent le travail enseignant permettent de comprendre l'importance accordée aux espaces d'autonomie et à l'association des individus selon les affinités, les conceptions pédagogiques ou les intérêts poursuivis. Ce sont les logiques qui prévalent lors d'associations par cooptation et par échanges de services, de biens ou d'informations. Au-delà de la coordination des actions, cet élan de coopération comprend une part d'émotion. La passion, dans le cas de l'enseignant de sixième, le plaisir d'être ensemble, la motivation pour un projet particulier ou celle de transmettre ce que l'on connaît dans d'autres cas, poussent les enseignants à s'engager dans des projets collectifs. La direction dans le cas présenté, a accepté de leur laisser de plus grandes zones d'autonomie au détriment peut-être de son projet d'école. Dans ce cas, le travail de collaboration met de côté, du moins en partie, la mise en œuvre d'un projet organisationnel laissant place aux finalités professionnelles et collectives des enseignants. Nous assistons à un couplage partiel de la coopération entre enseignants dans le projet de collaboration organisationnel. Par contre, dans le cas de l'école de-la-Côte (vignette suivante), nous assistons à un dialogue de sourds entre les visées de la direction et les motivations des enseignants.

- 16 Vignette 2

La direction de l'école de-la-Côte¹⁶ est confrontée à une perte sensible d'élèves. Sous la pression exercée par le pouvoir organisateur et les parents, elle propose divers projets pour faire revivre son établissement (projet d'écriture, de comédie musicale...). A cette fin, elle organise minutieusement les réunions de concertation. Lors de notre entretien privé, elle nous fait part de son désarroi et se plaint de la « culture individualiste » qui règne dans son école. Elle nous avertit de la réticence générale des enseignants à s'engager dans des projets collectifs. Quel n'est pas notre étonnement lorsque nous arrivons – en retard – à notre rencontre avec les enseignants du premier cycle : ils nous demandent de reporter l'entretien prévu. Ils veulent en « profiter » : « c'est la première fois que nous avons l'occasion de nous concerter. Enfin, nous allons pouvoir travailler. » Le projet entrepris consiste à réaliser une ligne du temps commune au cycle d'enseignement. Un enseignant commence une recherche documentaire pendant que d'autres entrevoient l'agencement matériel dans le couloir qui donne accès aux classes. A la fin de l'heure, ils se répartissent le travail et fixent une date pour se revoir. Deux éléments attirent notre attention : la direction au moment de nous introduire, reste près de la porte, en retrait. Par ailleurs, une certaine complicité faite d'excitation et de connivence est perceptible entre enseignants. Il y a un certain empressement comme si le temps leur était compté.

- 17 Dans ce cas, le travail de collaboration prend des allures de clandestinité et se développe en marge des réunions organisées par la direction. Pour Alter (2009), la clandestinité des échanges est une manifestation d'échanges. Cet acte choisi n'est pas coutumier comme l'auteur le souligne. Il prend des allures de situation exceptionnelle que l'on retrouve ici dans l'expression « c'est la première fois » et que l'on pouvait ressentir dans l'excitation des enseignants d'avoir « enfin » du temps pour eux. Nous avons l'impression que les finalités de la direction et celles des enseignants se croisent sans se rencontrer ; qu'ils poursuivent leur trajectoire indépendamment au point que la direction ne reconnaît pas la propension au travail collectif des enseignants et que les enseignants ne reconnaissent pas les espaces de collaboration que la direction met en place.
- 18 **Donner et recevoir se mettent en scène**
- 19 Suivant Alter (2009), le don, comme le fait de recevoir, se met en scène. On ne donne ni ne reçoit sans marquer une pause qui met l'échange en évidence. Cet acte s'accompagne d'emphases, d'explications, de justifications qui mettent en valeur l'engagement qu'il représente. Dans les écoles, les réunions sont souvent l'occasion d'un café partagé, d'un morceau de tarte et exceptionnellement d'un verre de champagne. Cette mise en scène est parfois plus subtile : un silence, un temps d'arrêt, un regard (voir vignette suivante) au moment d'échanger un document, une idée, une information. Certaines directions ont compris l'importance de soigner le côté cérémonial des réunions.
- 20 Vignette 3

A l'école des-Sentiers, la directrice, très enthousiasme, propose sans cesse aux enseignants des projets, des informations, des outils, des livres. Lors d'un entretien, elle nous explique qu'avant son arrivée, les réunions étaient ennuyeuses ; elle se résumait à de la distribution de courrier et d'avis administratifs. Elle a fait de son bureau une salle de réunion - « c'est plus convivial » - et prend soin d'y servir un goûter. Les réunions qu'elle organise depuis son arrivée sont intenses - « parfois ils se sentent noyés », nous dit-elle. Elle leur communique « les idées qu'elles reçoit, qu'elle lit ou entend. Elle n'hésite pas à distribuer des leçons qu'elle voudrait voir développer : « Je donne les textes et je souligne au fluo des phrases intéressantes (rire). Je leur donne et ils en font ce qu'ils veulent. Ce ne sont que des pistes. Mais bon, ils ont beaucoup de travail, ils n'ont pas le temps de lire alors je leur donne en leur disant : ben voilà ».

- 21 Au-delà de la mise en scène évidente (goûter préparé, justifications explicitées, phrases soulignées au fluo), le don se manifeste, dans ce cas, dans des expressions qui amenuisent apparemment le geste. C'est sans doute le cas de cette expression dite avec empressement - « ce ne sont que des pistes », rehaussant paradoxalement son importance. Quand la réponse ne correspond pas à celle attendue, la déception se fait ressentir, notamment dans le dépit présent dans « ils en font ne se ce qu'ils veulent » ; quand elle est effective, un soulagement heureux est exprimé. Lorsque le don est accepté, il se manifeste par la gratitude du donataire, au moins un plaisir évident. Dans le cas des écoles, la position du donneur, s'il s'agit de la direction, est particulière. Le don s'établit dans une relation hiérarchique. L'équipe enseignante peut reconnaître le geste comme un don ou comme une injonction venant de la hiérarchie, c'est-à-dire en dehors d'une relation de collégialité. Dans le premier cas, rendre signifie faire perdurer le lien, tandis que dans le second, il notifie l'acceptation de la norme institutionnelle.
- 22 **Accepter c'est créer le lien**
- 23 Alter (2009) attire l'attention sur les trois moments du don/contre don : donner, accepter et rendre. Chacun de ces gestions contribue à créer du lien symbolique et affectif. Ils signifient quelque chose : le fait de refuser un don par exemple, n'est pas neutre : c'est rompre le lien ou de déclarer les hostilités. Accepter un don c'est donc compromettre les protagonistes dans une relation, ou dans le cas suivant, dans un projet commun.
- 24 Vignette 4
- 25 L'enseignant de 6è de l'école des-Sentiers (voir vignette précédente) ne cache pas son ambition de marquer l'école de son empreinte : il propose à la direction et à ses collègues une technique d'évaluation des élèves « simple et pratique ». L'analyse de cet outil ne résiste pas à l'analyse : inscrit dans une perspective de maîtrise des savoirs (suite d'exercices à difficultés croissantes), il le présente en réunion comme un outil d'évaluation différenciée : « Cela nous permettra d'identifier rapidement si les compétences de base sont maîtrisées par les élèves ». Malgré les divergences flagrantes entre les perspectives pédagogiques actives que la direction tente de développer dans l'établissement, celle-ci, à notre surprise, accepte la proposition, insistant sur son lien plausible avec une approche différenciée des élèves. La direction ne cache pas en entretien privé sa perplexité - « il faut nous donner du temps, ne pas aller trop vite » - mais aussi sa satisfaction de voir des initiatives émerger.
- 26 Il est possible de lire dans le geste de l'enseignant une réponse aux sollicitations de la direction d'installer une vision pédagogique particulière (apprentissage actif et

différencié). L'idée est peut-être maladroite (pédagogie de la maîtrise contre laquelle la direction se positionne) mais elle est reçue par la direction comme une réponse à sa proposition. Mauss (1923-1924/1991) attire l'attention sur le fait que ce n'est pas tant la valeur du bien qui crée le lien mais le geste. Ce faisant, l'enseignant et la direction entrent dans un jeu donnant-donnant. Si l'on suit Mauss, ce jeu contribuerait à créer ou renforcer un sentiment d'appartenance qui se traduirait dans le « nous » employé lorsqu'il/elle se justifie.

27 **Organiser la coopération ne suffit pas pour qu'elle se donne à voir**

28 La convivialité, la complicité ou encore l'amitié sont étroitement associées dans les échanges entre les protagonistes. A l'école-des-Champs, les enseignants passent de nombreuses heures ensemble. Certains s'invitent en fin de semaine ou vont passer leurs vacances ensemble. A l'école St-Maxime, l'équipe s'est constituée au fur et à mesure de l'extension de l'école. L'équipe aime raconter son histoire comme celle d'irréductibles enseignants soudés autour d'un projet pédagogique particulier. Par contre, dans d'autres écoles, les enseignants n'ont rien à se dire malgré l'organisation sophistiquée et volontariste de la direction.

29 Vignette 5

30 A l'école St-François, la direction développe un arsenal de techniques d'information : des annonces sur le tableau de la salle des professeurs, des affiches de couleurs, des mémos dans les casiers des enseignants, un cahier circulant de classe en classe. Dans cette petite école (6 classes primaires dédoublées et 3 classes maternelles), composée de deux implantations distantes de 200 mètres, la communication semble difficile. « L'info ne passe pas » se plaint la direction. L'analyse des entretiens met en évidence deux cultures pédagogiques distinctes : les enseignants « traditionnels », valorisant une pédagogie transmissive et les enseignants « innovants », valorisant une pédagogie constructiviste. Pour garantir un parcours cohérent aux élèves, deux filières d'enseignement ont été créées, les classes A sont tenues par des enseignants « traditionnels » tandis que les classes B, sont assurées par les enseignants « innovants ». Les réunions de concertation sont organisées par niveau d'enseignement entre enseignants des filières A et B. Les enseignants font le constat : « on n'a rien à se dire ».

31 La complicité, est d'abord une entente à la fois profonde et inexprimable. Elle se comporte une dimension cognitive qui s'étoffe au fur et à mesure qu'une base de connaissances communes s'instaure. Chacun sait que l'autre sait. Cette connaissance commune représente une économie de moyens. Dans certaines écoles, les enseignants déclarent être interchangeables et ne pas avoir besoin de parler pour se comprendre (école des-Champs, Athénée Marguerite de Yourcenar, école St-Jean-Baptiste). Cette connaissance commune constitue également un support de collaboration basé sur une confiance mutuelle où chacun des protagonistes suppose que l'autre connaît et respecte les règles instaurées. Dans ce contexte, si la collaboration est reconnue comme un facteur de production de connaissance commune, l'inverse est aussi vrai : la connaissance commune serait facteur de collaboration. Cette connaissance n'est pas que cognitive mais est faite de croyances, de sentiments, d'idéologies. Dans le cas des écoles, l'adhésion à des conceptions pédagogiques communes participerait à cette communauté de vue.

32 **Donner de soi**

33 Donner suppose donner un peu de soi, ce que à quoi l'on tient. Lorsque les commerciaux ou les enseignants donnent de leur temps pour seconder un collègue, ils doivent le

récupérer en allongeant leur journée de travail ou en travaillant plus vite. Donner a un coût et peut s'avérer une source de tracas, de conflits, de négociation, de justifications. Elle représente une charge mentale et émotionnelle qui complexifie le travail et met en danger l'organisation. C'est un problème auquel la direction de l'école St-maxime est confrontée.

34 Vignette 6

35 A l'école St-Maxime, le travail collaboratif est à la base du projet pédagogique depuis l'inauguration de l'école¹⁷. Il se concentre sur les ateliers (de jeux pédagogiques) que les enseignants de chaque cycle organisent chaque semaine ensemble. La direction se plaint du stress que ces ateliers, chers aux yeux de l'équipe pédagogique, engendre. « Ça ce n'est pas évident. Les enseignants sont en stress permanent. Quand ça ne va pas et que ça pète les plombs, c'est parce que, affectivement, ils s'enveniment mutuellement ». Lors d'un de nos entretiens avec l'institutrice de troisième année, récemment engagée, celle-ci nous fait part de son engouement devant le matériel produit par les enseignants : « quand j'ai ouvert les portes des armoires et que j'ai vu tout ce matériel, tous ces jeux... ». Pourtant, elle ne terminera pas l'année. Elle n'a pas « tenu le coup ». Au cours de l'année, trois institutrices se sont succédées.

36 Une situation comme celle-là est exceptionnelle mais pas unique. Dans les trois cas d'écoles où Bonami et al. (2010) identifient un travail collaboratif donnant lieu à des apprentissages collectifs et organisationnels, un travail important de déstabilisation / reconstruction de modes habituels d'agir est mis en évidence. Ce travail conduit les personnes à faire des choix importants et parfois douloureux comme le fait de « quitter l'établissement ».

Conclusions et perspectives

37 L'analyse de ces extraits fournit des indicateurs de la présence de coopération entre enseignants : ces moments répondent à un choix délibéré de la part d'enseignants d'échanger des éléments de leur travail. Ces échanges répondent aux exigences de collaboration dans le sens où ils participent à l'amélioration de leurs pratiques et à ce titre entrent dans un cadre professionnel. L'analyse de ces moments de travail partagé à travers la théorie du don contre don, nous permet de comprendre que coopérer est un acte choisi, hors norme ne se laissant pas enfermer dans la routine ; enfin, ils s'établissent dans un espace d'entre soi, fait d'engagement et d'intimité et de clandestinité. Ils reposent sur des facteurs affectifs tels que la fierté, la gratitude et la confiance.

38 Si ces moments entrent dans un cadre professionnel, ils ne se confondent pas pour autant avec la collaboration établie dans un cadre organisationnel ni dans la forme, ni dans les objets, ni dans les finalités. Organiser la collaboration renvoie à des espaces et des lieux formalisés qui ne rencontrent pas toujours celles que poursuivent les enseignants dans des espaces et des lieux privés. Le déploiement de techniques de gestion aussi efficaces soient-elles ne suffit pas à rencontrer les finalités professionnelles si une communauté minimale de connaissances, de valeurs et d'émotions, n'est pas établie. Dans les meilleurs des cas, l'on assiste à un travail coopératif qui répond à la fois aux finalités des individus, des sous-groupes et de l'organisation. La collaboration repose alors sur le tissu dense de coopération. Cette modalité, hors norme, n'est pas sans risque lorsque la frontière entre les relations privées et professionnelles est gommée. Elles peuvent perdre leurs finalités

professionnelles et glisser sur des relations essentiellement affinitaires. Les relations de coopération, chargées d'émotion sont sensibles au respect des conventions qui lient les protagonistes.

- 39 L'injonction à travailler ensemble entremêle ces registres lorsqu'elle invite les directions à organiser et à superviser la collaboration et qu'elle leur demande de les colorer d'authenticité. Lorsqu'elle croise des finalités professionnelles et organisationnelles, et de plus, emprunte la voie bureaucratique, elle place les directions et les équipes dans une voie exigeante. Elle oblige un acte, à la base, choisi. Elle invite à rationaliser des actes, à la base, affectifs. La direction se trouve alors dans une position particulière : d'une part, elle est un relais auprès des autorités, qui rend compte du travail collectif enseignant, elle se voit confier un rôle d'animateur et de leader d'une équipe dont elle fait partie. Cette position « entre deux » voire trois logiques est délicate dans le sens où elle risque d'ébranler les bases de la confiance instaurée. Par ailleurs, elle lui donne l'avantage de pouvoir y recourir pour comprendre et agir sur les actions individuelles et collectives des enseignants plus préoccupés par leur classe et les inscrire, tout en l'ajustant, dans une vision d'établissement.

BIBLIOGRAPHIE

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.

Alter, N. (2009). *Donner et prendre*. Paris: la découverte.

Bidwell, C.E. (1965). *the school as formal organization*. In March, J.G. *The Handbook of Organizations*. Chicago : Rand McNally

Bonami, M. (1998). *Stratégies de changement et innovation pédagogique*. *Éducation permanente*, 134, 125-138.

Bonami, M., Letor, C. & Garant, M. (2010). *Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes*. In Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. et Savoie-Zajc, L., *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*. p. 34-48.

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

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, N° 23) Louvain-La-Neuve : Université catholique de Louvain.

Letor, C. & Bonami, M. (2007). *La collaboration entre enseignants face aux injonctions de concertation et de projet au sein des établissements scolaires : le cas de l'enseignement fondamental en Belgique francophone*. *Pratiques et Formation*, 53, 9-25.

- Letor, C. (2007). La collaboration entre enseignants, facteur de réussite scolaire : une équation non évidente. In Frenay, M. et X. Dumay, Un enseignement démocratique de masse, une réalité qui reste à inventer. I6doc.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 81(4), 509-536.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Ed.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Mintzberg, H. (1990). *Le management*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec et Paris : Presses de l'Université de Laval.
- Savoie Zjac, L. & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin & D. Martin (Dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*, (pp. 139-164). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

NOTES

1. Décret "organisation de l'enseignement fondamental" du 13 juillet 1998
2. Notamment la circulaire 65 du 13 juillet 1998
3. Les chefs d'établissements sont tenus d'informer l'inspection de la programmation des réunions et de présenter les documents rendant compte de ces réunions. Il est précisé que sont exclues de la concertation, les activités liées à la préparation des leçons, à la correction des travaux et à la formation.
4. Décret "école de la réussite" du 14 mars 1995
5. Décret "missions" du 24 juillet 1997.
6. Marcel, Dupriez et Périsset-Bagnou, 2007, Corriveau, Letor, Périsset-Bagnou et Savoie-Zajc, 2010.
7. Plusieurs dispositifs sont mis en place tels que l'organisation des apprentissages en cycle, la limitation des redoublements, une organisation alternative des classes, l'introduction de l'évaluation formative.
8. A ce propos, la constitution de véritables équipes éducatives fait partie du projet pédagogique du réseau d'enseignement fondamental de la Communauté française.
9. Expression mobilisée par le même auteur au chapitre XX
10. Les configurations organisationnelles se réfèrent aux structures factuelles mises en place dans une organisation. Elles sont repérables dans les organigrammes, l'organisation concrète du travail. Nous appelons logiques organisationnelles, les principes qui fondent les décisions et les actions au sein de l'organisation. De nature subjective, elles se manifestent dans les intentions, les arguments ou les représentations de l'organisation.
11. Nous avons choisi de bannir le mot « concertation » au profit de l'expression « travailler ensemble » lors de nos entretiens avec les équipes enseignantes. Le terme concertation suscitait un émoi qui orientait les discussions uniquement sur la réception de la loi et non sur les conditions de travail collaboratif.
12. Pouvoir organisateur de l'enseignement : trois types de pouvoirs organisateurs se répartissent la quasi-totalité des établissements d'enseignement primaire en Belgique francophone : l'enseignement public de la Communauté française, l'enseignement public des

villes et provinces et l'enseignement confessionnel subventionné. Ces types de PO sont communément appelés « réseaux d'enseignement ».

13. Les extraits d'entretiens retranscrits sont mis entre parenthèses.

14. 5 des 14 établissements visités s'expriment spontanément sur la difficulté d'assumer un rôle de contrôleur des heures de concertation : « je n'aime pas le mot », « contrôler ce n'est pas mon job », « ce n'est pas un rôle que j'aime tenir : le contrôle, rappeler à l'ordre », « jouer au contrôleur, ce n'est pas pour moi ».

15. École primaire de la Communauté française, en milieu urbain. L'école est annexée à un important établissement secondaire. L'établissement comporte 370 élèves (public hétérogène) distribués en 5 classes maternelles et 13 classes primaires. Une « maison » rassemble les élèves du cycle classes du 5-8 ans où une pédagogie par projet est développée.

16. École communale, commune rurale en périphérie d'une ville commerçante importante, 350 élèves issus d'une population majoritairement aisée.

17. École libre en milieu rural, 220 élèves, population scolaire mixte composée de citoyens implantés « à la campagne » plutôt aisés et d'enfants d'agriculteurs locaux.

RÉSUMÉS

L'injonction au travail collaboratif entre enseignants contient l'idée de produire une plus grande cohérence de pratiques au sein de l'établissement scolaire. S'en dégage une vision organisationnelle du travail enseignant basée sur une coordination rapprochée de la part de la direction, en lien avec le projet d'établissement. Cette injonction emprunte également d'autres logiques : une logique d'institution faite de normes et d'obligations et une logique professionnelle, invitant les enseignants à s'associer et à constituer de « véritables équipes de travail ». Le travail collectif sur le mode professionnel correspondrait à des relations de coopération qui, selon Alter (2009), ne poursuivent d'autres intérêts que celui de créer du lien et de l'appartenance collective. À partir de l'analyse secondaire de données recueillies par entretiens et observations dans 16 établissements de l'enseignement primaire en Communauté française (Belgique), nous cherchons à mettre en évidence la présence de moments de coopération entre enseignants et à comprendre les tensions auxquelles est soumis le travail collaboratif lorsqu'il est traversé par ces logiques.

The injunction to collaborative work between teachers contains the idea of producing greater consistency in practices within the school. It exudes an organizational vision of the teaching work based on a close coordination from the direction, in connection with the project of the school. The injunction uses also other logics: an institutional logic made of standards and obligations and a professional logic, inviting teachers to join and set up "real work teams." The collective work on the professional mode would correspond to relations of cooperation which, according to Alter (2009), pursues not other interests than the creation of link and collective belonging. From the secondary analysis of data collected through interviews and observations in 16 schools of primary education in the French Community (Belgium), we seek to highlight the presence of moments of cooperation between teachers and understand tensions with the collaborative work is submitted once crossed by these logics.

La directive de travailler en forma colaborativa dirigida a los profesores contiene la idea de producir más coherencia entre las prácticas dentro el establecimiento escolar. Una visión organizacional emerge cuando se concibe el trabajo colaborativo bajo la supervisión directa de la dirección, en relación con el proyecto educativo del establecimiento. Esta norma sigue también otras lógicas : una lógica institucional basada en estándares y obligaciones y una lógica profesional, invitando a los profesores a trabajar en conjunto y formar “verdaderos equipos de trabajo”. El trabajo colaborativo en modo profesional correspondería a relaciones de cooperación que, según Alter (2009), persiguen no a otros intereses que de crear lazos y pertenencia colectiva. Basándose en el análisis secundario de datos recolectados a través entrevistas y observaciones en 16 escuelas primarias de la Comunidad francófona (Bélgica), intentamos poner en evidencia la presencia de momentos de cooperación entre profesores y comprender las tensiones a las cuales está sometido el trabajo colaborativo cuando esta atravesado por estas lógicas.

INDEX

Mots-clés : collaboration, coopération, lien social, organisation scolaire, pratiques enseignantes, théorie du don, théories organisationnelles

Keywords : collaboration, cooperation, gift theory, organisational theory, scholl organisation, social link, teacher practice

Palabras claves : collaboration, cooperation, lazo social, organización escolar, prácticas docentes, teoría del don, teorías organizacionales

AUTEUR

CAROLINE LETOR

Université catholique de Louvain