

## Coopération versus coordination : le travail collectif école-collège en tension

*Cooperation versus coordination: the collective working elementary school - middle school in tension*

Chloé Lecomte

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/703>

DOI : 10.4000/ree.703

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Chloé Lecomte, « Coopération versus coordination : le travail collectif école-collège en tension », *Recherches en éducation* [En ligne], 38 | 2019, mis en ligne le 01 novembre 2019, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/703> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.703>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Coopération versus coordination : le travail collectif école-collège en tension

Chloé Lecomte<sup>1</sup>

## Résumé

*L'institutionnalisation de l'action collective école-collège signe la singularité de la politique de l'éducation prioritaire dans la lutte contre les inégalités socio-scolaires. Apparue en 2014, la prescription de constituer des « collectifs de travail » enseignants relève d'un nouveau mode de régulation. Des dispositifs de travail collectif sont censés favoriser l'auto-régulation entre pairs des organisations et des pratiques pédagogiques « les plus efficaces » dans la réussite des élèves. À partir d'une enquête ethnographique dans deux réseaux d'éducation prioritaire, l'article rend compte des effets situés du travail collectif prescrit sur le développement de la coopération et la construction des accords interprofessionnels entre les enseignants des écoles et de collège.*

Depuis sa promulgation en 1981, la politique éducative spécifique de réduction des inégalités scolaires d'origine sociale est jalonnée de « relances » écrites au rythme des alternances gouvernementales (Robert, 2009). Les politiques successives de l'éducation prioritaire sont en effet tenues pour comptables de l'échec démocratique que représente la persistance, voire l'augmentation du niveau de disparités territoriales et sociales de réussite des élèves (Cnesco, 2016).

La dernière relance d'ampleur engagée en 2014 par la politique de Refondation de l'éducation prioritaire n'aura pas mis fin au scénario de la réforme permanente (Bongrand, 2014). Alors que la cartographie des réseaux d'éducation prioritaire arrive à échéance, leur révision est reportée par Jean-Michel Blanquer, nouveau ministre de l'Éducation nationale du président Macron, qui annonce dans la foulée une réforme de l'éducation prioritaire pour l'automne 2020, devançant ainsi la publication du dernier rapport de la Cour des comptes faisant état du constat d'échec réitéré de quarante ans de politique de discrimination positive (Cour des comptes, 2018).

Présentée comme un changement de paradigme du principe de « territorialisation » des politiques publiques, cette réforme laisse entrevoir une possible révision du label « éducation prioritaire ». Ces réseaux d'éducation prioritaire (REP), dont la moitié sont des réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+), articulés autour d'un collège et des écoles s'y rattachant, sont caractérisés par un écart de réussite scolaire de plus de 10% entre les élèves qu'ils scolarisent et les autres élèves de France. Le classement en éducation prioritaire confère à ces établissements et à leurs élèves d'origine sociale majoritairement défavorisée l'allocation de ressources spécifiques de la part de l'échelon central. Sa remise en question signifierait un changement de paradigme vis-à-vis de cette obligation, à laquelle pourrait se substituer un pilotage par les résultats au nom du credo de l'évaluation performative dont le ministre actuel ne fait pas mystère<sup>2</sup>.

En tant qu'instrument d'action publique, la carte de l'éducation prioritaire « organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires » (Lascombes & Le Gales, 2004, p.13 ; Robert, 2009). Elle est soutenue par une conception de la régulation, inspirée par un référentiel politique à l'œuvre depuis les années 1980 qui a pu être qualifié de New public management au regard de la diffusion d'une rhétorique et de la mise en œuvre de nouveaux principes de gouvernance de l'action publique éducative (Mons, 2007). Ce paradigme régulateur s'incarne dans un mode opératoire d'orientation et de contrôle des conduites des acteurs (Maroy, 2005, 2008) qui demeure inchangé par-delà les réformes successives de l'éducation prioritaire. Il signe la singularité de la politique de l'éducation prioritaire mise en place en 1981 dans le contexte d'un

<sup>1</sup> Doctorante, Laboratoire « Éducation, Cultures, Politiques » (ECP), Université Lumière Lyon 2.

<sup>2</sup> Atelier Action publique 2022. Service de l'Éducation, Communiqué de presse, 2 août 2018, En ligne [www.gouvernement.fr](http://www.gouvernement.fr)

système scolaire massifié, afin de répondre à l'enjeu socio-politique majeur de lutte contre l'échec socio-scolaire et de promotion de l'égalité de réussite (Henriot-van Zanten, 1990 ; Heurdière, 2011). Ce mode de régulation opère par la coordination prescrite de l'action de l'ensemble des acteurs (enseignants, animateurs socio-scolaires, parents d'élèves, etc.) concernés par l'action éducative à l'intérieur des frontières de la « zone », puis, depuis 1998, du « réseau » d'éducation prioritaire. « L'institutionnalisation » de l'action collective (Thoenig & Duran, 1996) est donc la question fondamentale que pose la politique d'éducation prioritaire à l'action publique. Or, si ce mode de régulation mérite aujourd'hui notre attention, c'est en raison de l'apparition de nouvelles modalités de coordination qui cherchent précisément à dépasser cette question en prescrivant l'auto-régulation de l'action collective.

## 1. Du travail collectif inter-degrés au « collectif de travail » prescrit

Si l'action collective se caractérise à ses débuts par une dynamique partenariale locale impliquant un grand nombre d'acteurs (Henriot-Van Zanten, 1988), dès les années 2000, l'ouverture partenariale perd de son importance (Lorcerie, 1994) au profit de la coordination entre les enseignants des écoles primaires et du collège (Bongrand & Rochex, 2016). En effet, depuis 1977, la discontinuité supposée des méthodes d'enseignement est réputée aggraver les écarts de réussite scolaire dans le passage du primaire au secondaire (IGEN & IGAENR, 2014). Par ailleurs, à la fin des années 1990, le recentrage sur les difficultés d'apprentissage des élèves conduit à investir les pratiques pédagogiques des enseignants en tant qu'enjeu de premier plan pour lutter contre l'échec scolaire (Moisan & Simon, 1997). En 2014, la politique de Refondation de l'éducation prioritaire identifie les pratiques pédagogiques comme le facteur clef de la réussite scolaire, et fait du travail collectif des enseignants l'un des principaux leviers qui, avec la formation, favorisent cette évolution pédagogique<sup>3</sup>. La coordination école-collège se déploie au travers d'un arsenal sans précédent dans l'histoire des politiques de l'éducation prioritaire.

Les enseignants des classes de cours moyen et de sixième font partie d'un même cycle d'enseignement (le cycle 3, dit « de consolidation ») et partagent pour la première fois un curriculum commun impliquant une répartition entre les trois niveaux de classe. La « continuité » école-collège est l'objet du projet de réseau qui doit en assurer la mise en œuvre effective<sup>4</sup>. Le nouveau « conseil école-collège » qui réunit les enseignants et leur hiérarchie locale afin d'impulser des actions collaboratives inter-degrés, vient concurrencer l'instance suprême de régulation historique qu'est le comité de pilotage du réseau, la gouvernance du réseau se resserrant en pratique autour d'une co-direction du chef d'établissement et de l'inspecteur de circonscription du premier degré, épaulée par l'inspecteur pédagogique référent (IGEN & IGAENR, 2015).

Ces outils de régulation de l'action collective inter-degrés sont complétés par l'apparition d'un nouvel instrument en vue d'améliorer la performativité des méthodes d'enseignement via l'appel à constituer des « collectifs de travail ». Leur tâche consiste à « chercher les meilleures manières de favoriser la réussite de tous les élèves »<sup>5</sup>. La constitution de ces collectifs de cycle 3 repose sur deux types de dispositifs : les concertations « en équipe » et « des échanges de pratiques et d'enseignants entre les établissements »<sup>6</sup>. Ces prescriptions sont interprétées localement selon des formes variées (observations croisées, co-enseignement, etc.) mais elles sont facilitées dans

<sup>3</sup> « La refondation de l'éducation prioritaire est essentiellement pédagogique. Le travail conduit en appui sur les travaux de la recherche et des inspections générales, sur les comparaisons internationales et sur les temps de partage entre tous les acteurs de cette refondation ont montré l'importance de travailler sur l'ensemble des paramètres qui concourent à faire évoluer les pratiques et organisations pédagogiques pour la réussite de tous. » (Circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014, *Refondation de l'éducation prioritaire*, B.O. n°23 du 5 juin 2014).

<sup>4</sup> « La continuité école-collège est au cœur du projet de réseau en appui sur le cycle de consolidation grâce au conseil école-collège. » (Ministère de l'Éducation nationale, *Refonder l'éducation prioritaire. Un référentiel pour l'éducation prioritaire, 2014*, p.7).

<sup>5</sup> « Dans tous les niveaux d'enseignement se développeront des collectifs de travail qui, avec l'appui de la formation, permettront aux personnels de chercher les meilleures manières de favoriser la réussite de tous les élèves. » (*ibid.*).

<sup>6</sup> *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013*, JORF n°0157 du 9 juillet 2013, Article 57.

les REP+ par la diminution du temps de service d'enseignement qui libère un volume d'heures affectées à ce type de projets.

Cette somme de dispositifs et de prescriptions peut être regroupée sous l'expression de « travail collectif ». Au regard du foisonnement sémantique auquel elle a donné lieu (Tardif et al., 2007), précisons d'emblée que dans cet article, le « travail collectif » désigne la coordination prescrite. Au cœur de cette nébuleuse de travail collectif apparaissent de nouvelles modalités de coordination qui prescrivent l'auto-régulation collective des organisations et des pratiques pédagogiques des enseignants.

### ■ **Problématisation des rapports entre coordination et coopération**

Nous faisons l'hypothèse qu'en institutionnalisant un « collectif de travail » enseignant de cycle 3, le travail collectif inter-degrés s'inscrit dans un nouveau mode de gouvernance de l'action collective en éducation prioritaire. La prescription par la régulation « de contrôle » (Reynaud, 1988) de l'auto-régulation de l'organisation pédagogique du travail, entre groupes professionnels enseignants, nous semble relever d'un principe de « régulation des régulations ». Mais l'action collective suppose une forme générale d'accord, au sein de régimes d'actions communs (Boltanski & Thévenot, 2008 ; Thévenot, 2006). Or, la régulation autonome se construit, par définition, selon des modalités qui lui sont propres.

Dans la perspective théorique de l'activité adoptée dans cet article (Dujarier et al., 2016), la régulation autonome de l'action collective correspond à la « mobilisation coordonnée des hommes et des femmes » (Davezies, 1993, p.8) requise par le travail. Celui-ci est l'« activité », concept forgé pour rendre compte du fait que le travail « réel » ne se réduit pas à la stricte exécution de la tâche ou au travail réalisé (Amigues, 2009) mais qu'il est une « activité » de création permanente « qui dépend de ce que l'opérateur comprend de sa propre situation réelle du travail » (Wisner, 1995, p.147, cité par Clot, 2008, p.47). L'activité peut être appréhendée par des « renormalisations » individuelles (Schwartz & Durrive, 2009) qui consistent à « actualiser » et à « personnaliser » (Schwartz, 2016, p.170) les normes antécédentes d'une situation de travail pour pouvoir agir, à l'issue d'un arbitrage entre les normes d'autrui et les siennes propres. La « coordination » des activités singulières (Dejours, 2000, p.218) se produit ainsi au cœur de l'expérience quotidienne du travail qui, de fait, comporte intrinsèquement une dimension collective. La régulation opère par le « genre professionnel » (Clot, 2008), un répertoire générique des manières de faire et de concevoir le travail. La fonction du « collectif de travail », défini comme un collectif de « règles de métier » (Cru, 1988) est de réguler par le débat l'organisation du travail en actualisant et en réalisant les compromis sur les normes collectives du genre professionnel. Ces compromis donnent lieu aux « renormalisations collectives » (Schwartz, 2014) c'est-à-dire à des réorganisations collectives du milieu de travail.

En quoi ces apports théoriques nous permettent-ils de problématiser la prescription de l'auto-régulation que nous prenons comme objet d'étude ? Nous nous donnons pour opérateur analytique le syntagme coopération/coordination, que nous définissons comme suit : la coordination et la coopération sont deux modes de régulation de l'organisation collective du travail. Du côté de la coordination, les règles de l'organisation du travail sont prescrites par la tâche et s'exercent par les modalités de travail collectif. Du côté de la coopération, l'organisation du travail est régulée par le genre professionnel en tant qu'instrument du collectif de travail. Le développement, possible ou impossible, de la coopération est défini comme le processus de réalisation d'accords de l'organisation du travail.

Ainsi, notre recherche a pour objet l'étude des effets situés du travail collectif prescrit et de ses modalités de coordination sur le développement de la coopération et la construction des accords interprofessionnels entre professeurs des écoles et de collège.

## 2. Méthodologie d'enquête

### ■ Deux dispositifs locaux de travail collectif en REP+

La démarche de recherche est fondée sur une enquête ethnographique (Payet, 2016) dans deux REP+ que nous appellerons Sure et Rouel, situés dans l'agglomération d'une métropole française. Dans ces réseaux, l'incitation à construire une culture pédagogique commune du cycle 3 s'est traduite par deux dispositifs locaux de travail collectif inter-degrés qui constituent l'objet de notre enquête. Afin de faciliter la compréhension de la méthodologie d'enquête, nous décrivons succinctement les éléments de contextualisation nécessaires à la compréhension des situations étudiées.

Tableau 1 - Modalités de coordination de deux dispositifs locaux de travail collectif inter-degrés en REP+

	Co-enseignement	Observations « croisées »
REP+	Sure	Rouel
Déclinaisons locales	Co-enseignement en classe de 6 <sup>e</sup> de binômes enseignants CM2-6 <sup>e</sup> Remplacement en classe de CM2 par des professeurs de collège	Observation réciproque en classe de binômes ou de triplettes enseignantes CM2-6 <sup>e</sup>
Prescription locale	Favoriser l'adaptation des élèves à la 6 <sup>e</sup>	Favoriser le développement de pratiques d'enseignement plus explicites
Périodicité sur l'année scolaire	Quatre heures hebdomadaires, durant un trimestre	Une journée
Nombre d'enseignants concernés	8 professeurs des écoles de CM2 11 professeurs de collège de 6 <sup>e</sup> principalement de maths et de français	18 professeurs des écoles de CM2 9 professeurs de collège de 6 <sup>e</sup> principalement de maths et de français
Participation	Volontaire	Obligatoire
Temps de réunions alloué aux enseignants pour le dispositif durant l'année scolaire	Deux demi-journées de préparation du binôme Trois réunions de bilan avec les pilotes du réseau	Deux journées de formation Une réunion de bilan avec les pilotes du réseau

### ■ Méthodologie d'observation participante

En tant qu'outil méthodologique, l'observation participante prolongée d'un milieu de travail (Avril, Serre, & Cartier, 2015 ; Peneff, 2009) participe de la constitution de la problématique qui vise à appréhender les évolutions d'un processus de coopération, du point de vue des réalités vécues par les acteurs, à travers le temps et la diversité des situations de travail auxquelles ils sont confrontés par les prescriptions de travail collectif. Le fil rouge de notre méthodologie d'enquête est l'observation de l'activité enseignante dans la mise en œuvre des dispositifs de travail collectif prescrits. Son cadre spatio-temporel est ainsi délimité par l'observation, durant une année scolaire, de l'ensemble des situations de travail, institutionnalisées ou informelles, en rapport avec ces dispositifs.

Outre l'observation, le matériau empirique a été recueilli dans le cadre de notre thèse en cours par deux autres « modes de production » des données (Olivier de Sardan, 1995), que sont les

entretiens semi-directifs et le « vécu » du contexte de travail des enseignants. Ce partage du vécu des acteurs issu de l'immersion prolongée dans les deux terrains d'enquête produit un matériau empirique contextualisant les situations de travail observées et contribue à la prise en compte des spécificités des configurations scolaires locales.

Schéma 1 - Source et mode de production des données dans l'observation participante

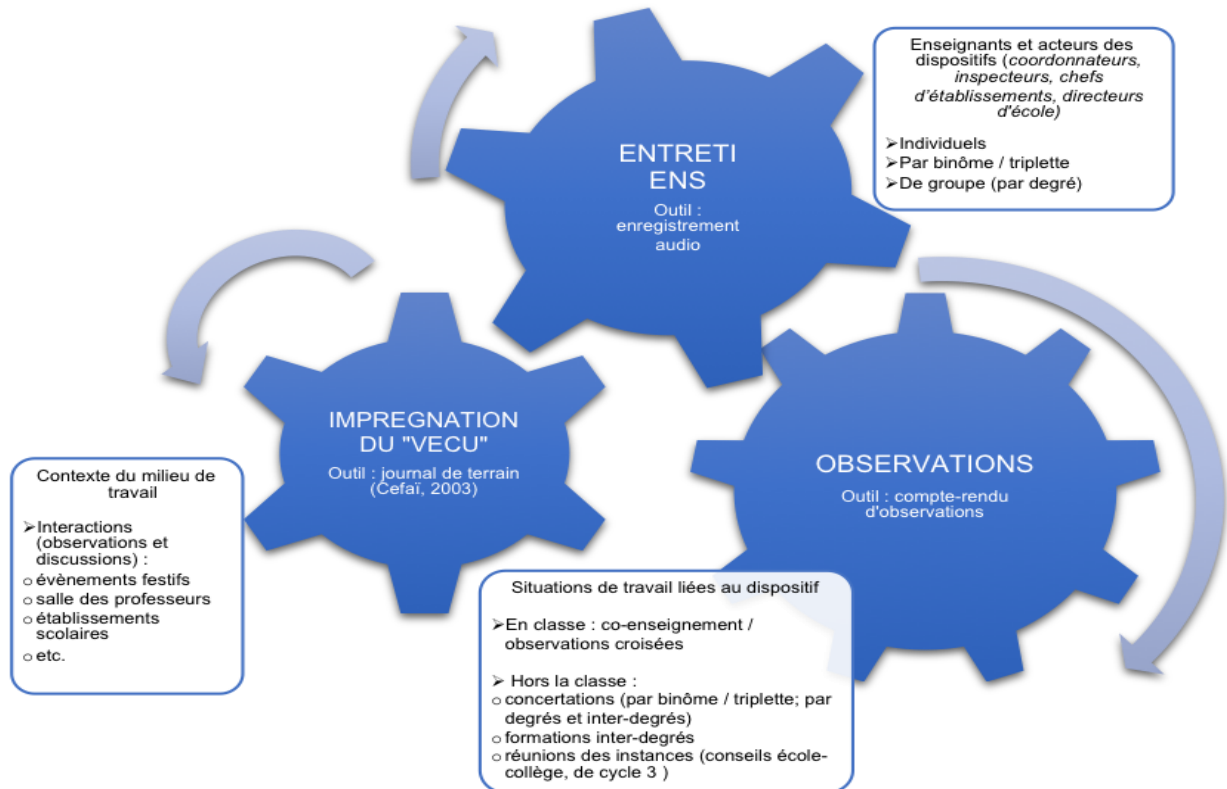


Tableau 2 - Binômes et triplètes enseignants enquêtés (N = 29)

Binômes	Ancienneté	REP+ de Sure	REP+ de Rouel	Nombre d'enseignants enquêtés
Expérimentés	> 7 ans	6 binômes	2 binômes	16
Mixtes (expérimentés + débutants)	> 7 ans + < 3 ans	2 binômes	1 triplète	7
Débutants	< 3 ans	/	2 triplètes	6

■ **Une opération continue de triangulation des données**

Nous nous limiterons ici à l'administration « empirique » de la preuve sur la base exclusive d'extraits d'entretiens. Mais l'analyse qui en est faite et les développements interprétatifs se fondent aussi sur les observations et l'imprégnation du vécu. Ce principe de triangulation des données issues des différents modes de production est mis en œuvre à chaque étape de la recherche. Qu'il s'agisse du recueil, du traitement ou de l'analyse des données, celles-ci sont constamment rapportées les unes aux autres. Nous en donnerons une brève illustration. Dans les entretiens, les enseignants sont invités à commenter des « épisodes » observés en classe et

en réunion par le chercheur et qui leur sont rapportés à l'oral ou à l'écrit (incidents, controverses, attitudes, etc.). Les entretiens sont à leur tour interprétés au regard des éléments contextuels issus de l'imprégnation du vécu. Par exemple, le contexte d'une gestion de classe « difficile » est rapporté aux réticences de certains enseignants à montrer leur travail. Ces interactions entre les données guident les opérations réalisées sur le matériau tout au long de cette recherche. Procédant d'une démarche de type semi-inductive (Kaufmann, 2014), le traitement de ce matériau consiste à le trier en fonction des hypothèses interprétatives formulées durant l'observation participante (Becker, 2003). La comparaison entre les extraits par recherche d'occurrences et de « cas négatifs » (Lejeune, 2014), entendus comme conditions restrictives à la validité générale d'une proposition, permet d'éprouver et de vérifier la validité de ces hypothèses.

### 3. « Montrer son travail », une étude des rapports coordination / coopération et de leurs effets

Dans les « observations croisées » et le co-enseignement, les temps de concertation étant de faible volume horaire, la coordination repose sur la mise en visibilité des manières de travailler, l'ajustement par mimétisme et des discussions supposées intervenir en classe. Dans quelle mesure ces modalités de coordination sont-elles favorables ou défavorables au développement de la coopération ? Il s'agit donc d'examiner les termes d'une convergence ou d'une discordance entre coordination et coopération et d'en saisir les effets. L'analyse est empiriquement fondée sur les renormalisations enseignantes des situations de travail collectif.

#### ■ *Convergence coordination / coopération sur le plan individuel*

A Sure, l'enseignant dirige simultanément son activité de co-enseignement en direction de l'élève et du pair enseignant. « Montrer » son travail est l'occasion de « démontrer » l'efficacité et la justesse de son enseignement. La visibilité des manières de faire apparaît comme une façon privilégiée de jeter les bases d'un compromis pédagogique.

Cléa, professeure des écoles (T15)<sup>7</sup>

*« Au départ, on s'est vraiment centré sur les élèves en se disant : si on est là, à côté d'eux, ça les rassurera et ils resteront au travail. Après, effectivement je pense qu'on a vite vu, vite compris que c'était sur la pédagogie du prof qu'il fallait intervenir. Mais ça, c'est beaucoup plus compliqué... Et je pense que tous les profs qui sont venus dans nos classes, eux, ont compris beaucoup de choses. Donc c'est quand même l'aspect hyper intéressant du projet. Quand ils viennent dans nos classes, ils trouvent que c'est très bien d'avoir plus d'une heure de cours, qu'effectivement on a le temps de faire des choses, que c'est très bien d'avoir sa salle de classe parce qu'on peut afficher des choses, parce que les élèves ont leurs habitudes. »* (Sure, co-enseignement)

Cette renormalisation est aussi à l'œuvre dans le REP+ de Rouel. Les enseignants qui sont tour à tour sujet, puis objet de l'observation, privilégient l'ajustement en situation et la mise en visibilité des manières de travailler pour construire des compromis.

Dorian, professeur de technologie (T10)

*« La vision de comment ça se passe en primaire m'a permis de mieux comprendre certaines choses, je suis peut-être plus patient aussi, le fait de savoir... Par exemple s'ils nous tutoient, ce n'est pas forcément une provocation. Pendant des années, ils ont été formatés comme ça, il faut aussi qu'ils prennent le temps de passer à la suite. [...] Je voulais montrer ma démarche avant tout, voir comment se passait un cours de technologie parce que s'il y a un point où ça pourrait être utile, c'est justement d'aligner un peu les pratiques. Et du coup, j'ai axé sur ma démarche, sur le schéma d'un cours, pour que l'élève s'y retrouve. »* (Rouel, observation croisée)

<sup>7</sup> Titulaire 15<sup>ème</sup> année.

Les enseignants renormalisent les situations de travail collectif en situations de coopération. « Montrer » son travail devient « voir », « donner à voir », « recevoir » et « savoir ». L'activité – au sens de travail « réel » – joue ici le rôle d'une « boîte de dialogue visuel » par laquelle les enseignants s'efforcent de construire le genre professionnel. Ce constat nous permet de qualifier le rapport coordination / coopération de convergent dans le sens où s'enclenche une dynamique de construction des accords.

Celle-ci se fonde quasi exclusivement sur l'ajustement visuel et l'administration de la preuve de l'efficacité de gestes professionnels par les effets qu'ils ont sur les élèves. En l'absence de discussions, et même si elles peuvent se tenir – difficilement – pendant la classe, le processus d'accord relève d'une démarche individuelle et non collective de réorganisation de ses propres pratiques pédagogiques.

Le déficit de « collectif » défavorable à la coopération est mis en évidence dans deux catégories de situations. Il s'agira d'abord d'examiner les difficultés rencontrées par les enseignants débutants pour exploiter l'interaction visuelle dans le dispositif d'observations croisées. Dans une seconde sous-partie, nous montrerons dans quelle mesure l'absence de temps institué freine la réappropriation des pratiques pédagogiques entre pairs expérimentés.

#### ■ **Convergence coordination / coopération sous conditions de ressources professionnelles**

Les triplettes débutantes du REP+ de Rouel, placées dans l'obligation de participer aux observations croisées, ne parviennent pas à renormaliser ce dispositif en raison de leur inexpérience pédagogique. La preuve de l'efficacité pédagogique qu'apporte le bénéfice visible pour l'élève n'est pas avérée au regard des difficultés de gestion de classe particulièrement aiguës en début de carrière et elles « polluent » le jugement qui porte dès lors moins sur les pratiques pédagogiques que sur la discipline. La mise en visibilité du propre travail n'est pas vécue comme légitime pour construire un accord. Au contraire, elle est perçue comme une évaluation, ce dont témoignent les inquiétudes liées à la visite et les réticences à participer à ces observations croisées.

Julien, professeur des écoles (T1)

*« Je suis jeune enseignant, j'ai encore le jugement... Quand je suis observé par mes supérieurs, j'ai encore la boule au ventre. Le jour où elle devait venir, j'étais anxieux, et je ne te dirais pas, quand je ne l'ai pas vue, j'étais un peu soulagé, voilà, c'est un petit stress en moins. »* (Rouel, observation croisée)

Alice, professeure des écoles (T1)

*« Moi, c'est surtout du point de vue que je n'étais pas sûre de moi, dans ma méthodologie, dans ma pédagogie et de me dire, enfin, je ne vais rien apporter. Déjà, en plus, on a la pression, la visite... Moi, en plus, je ne suis pas sûre de moi dans la manière dont je travaille, quand tu vois que tu as le regard extérieur, déjà c'est un peu gênant. Et puis de me dire, pour rien leur apporter ! »* (Rouel, observation croisée)

Pourtant, ces mêmes débutants disent apprécier lors de ces observations croisées les conseils prodigués par leurs pairs. De même, ils soulignent leur intérêt pour ce qu'ils ont vu dans l'autre classe. Mais, s'ils prennent la mesure des similitudes et des différences entre les pratiques professionnelles, ils disent leur impuissance à trouver des solutions pour combler cet écart, lorsqu'il leur paraît préjudiciable pour l'élève.

Alice, professeure des écoles (T1)

*« J'ai compris que mes CM2 seraient lancés dans un système complètement différent, qu'il faudra plus d'autonomie, moins mater. Mais comment les préparer à ça, je n'ai pas du tout de réponse. »* (Rouel, observation croisée)



Sous ce « régime » de coordination, la mise en visibilité du travail conditionne le développement de la coopération aux ressources professionnelles dont dispose chacun. In fine, ce qui compromet la coopération est le mode de coordination censé la faire advenir car il repose sur une interaction dans le huis-clos de la classe, en mobilisant fortement les capacités individuelles, et non collectives, d'auto-régulation. C'est en effet paradoxalement l'absence de maîtrise du genre professionnel qui constitue un obstacle pour participer au processus de coopération, ramené par ce dispositif de travail collectif à une construction individuelle. Il est ainsi perçu comme une charge de travail supplémentaire aux yeux des enseignants débutants.

Adèle, professeure des écoles (T5), Souria, professeure des écoles (T1) et Joan, professeur de lettres (T2)

Adèle - « *On est en train de se rendre compte qu'il y a vraiment besoin qu'on ait ces temps de rencontres, d'échanges et ce fil conducteur, voilà, après ce n'est pas abouti.*

Souria - *Déjà, on essaie de survivre dans l'année.*

Adèle - *On est dans plein de trucs à gérer en même temps et il y a peut-être d'autres collègues qui sont depuis 10 ans sur leur niveau.*

Joan - *Moi, j'étais en lycée l'année dernière et je me retrouve avec trois niveaux à préparer. Rien qu'avec les collègues de l'équipe de lettres, au sein même du collège, voir comment on construit une progression. Mais alors en plus, aller rajouter l'école... Mais c'est ça qu'il faudrait faire. »*

(Rouel, observation croisée)

#### ■ **Dépendance coopération / coordination dans l'organisation des débats**

Chez les enseignants expérimentés, c'est une autre critique du mode de coordination qui émerge. À Rouel, l'ajustement en situation dans le co-enseignement est perçu par les enseignants comme insuffisant pour leur permettre de transformer leurs propres pratiques pédagogiques.

En effet, une pratique pédagogique repérée pour son efficacité n'est pas rapatriée telle quelle dans l'activité propre de chacun. Elle demande à être mise à sa main en fonction du contexte d'enseignement différent à l'école et au collège. L'adaptabilité est en effet l'une des caractéristiques principales du travail enseignant qui consiste à traiter la singularité des cas dans l'interaction humaine. Mais cette réappropriation individuelle n'est pas toujours aisée, y compris pour des enseignants chevronnés.

Corentin, professeur des sciences de la vie et de la terre (T7)

« *Il y a un truc qu'on m'a dit très rapidement en entrant dans mon métier. C'est qu'on a beau trouver les chaussures de son voisin très jolies, ce n'est pas pour ça qu'on ira mettre ses pieds dedans. Même s'il y a des choses qu'on trouve très bien chez les autres dans la manière dont ils le font, quand il faut l'appliquer, on n'y arrive pas, parce que ce n'est pas notre méthode. Ça, j'y suis confronté très souvent.* » (Sure, remplacement dans les classes de CM2)

Que manque-t-il à la situation de coordination du point de vue des enseignants pour prendre en compte cette caractéristique du travail enseignant dans la construction des accords ? La revendication des enseignants concerne ce que l'institution présuppose aller de soi, sans leur en donner les moyens : du temps d'échange en dehors de la classe.

Cette critique unanime de l'absence de temps institutionnalisé pour préparer et débattre des situations vécues en classe montre qu'il s'agit d'un élément central du processus de coopération.

Émilie, professeure de mathématiques (T8)

« *Le but du projet, c'était de mélanger nos deux visions de la même chose et en fait, on n'a pas le temps de le faire. Moi, je lui envoyais le cours, je lui disais : est-ce que ça te va ? Il me disait oui la plupart du temps ou alors il modifiait un truc et encore, c'était au tout début, après ... [rires] Alors qu'en fait, on aurait pu se dire : tiens, la semaine prochaine, on bosse la proportionnalité,*

*comment tu verrais ça, je propose ça et toi ? Et construire ensemble. Et là, en fait, c'était... hyper descendant ! » (Sure, co-enseignement)*

Aurore, professeure des écoles (T17)

*« Il y aurait un véritable échange, un véritable partage, plus que faire une réunion à cinquante qui ne sert pas grand-chose au final. Parce que tu ne peux dire que des choses banales ! Alors que ce dont on aurait besoin, c'est d'un temps, d'une concertation à trois ou quatre maxi, à réfléchir sur un projet et là oui ça vaudrait vraiment le coup. Tu vois, ce qu'on a fait de s'observer, ça aurait été sympa de faire une vraie unité d'enseignement et de la construire ensemble, de se dire : là tu attends quoi, à tel moment ? » (Rouel, observation croisée)*

Du point de vue des enseignants, la coopération se réalise dans la confrontation et le débat entre pairs sur des cas singuliers et des situations bien réelles propres à résoudre la difficulté de l'adaptation singulière des pratiques génériques. Cette coopération défendue par les enseignants s'apparente à une « co-construction » collective, opposée à une coordination par mimétisme individuel d'une pratique présumée efficiente. L'auto-régulation entre pairs se conçoit comme la reconstruction permanente d'une norme collective soumise au débat qui autorise les ajustements singuliers en situation. La régulation autonome se distingue ainsi d'un contrôle entre pairs ordonné autour d'une normativité pédagogique réputée efficace en toutes circonstances dans la réussite scolaire des élèves.

La demande par les enseignants de temps de débat s'apparente à une tentative de renormalisation collective qui vise à optimiser le dispositif de travail collectif au service du développement de la coopération. Cependant, la possibilité de renormaliser dépend du soutien de la coordination du travail régulant la norme organisationnelle du temps de travail. Ces résultats nous conduisent à inverser la perspective d'analyse des effets de la coordination sur la coopération, pour nous pencher dans la dernière partie sur la manière dont la régulation de contrôle prend en compte les accords construits par les enseignants.

#### **4. Coopération virtuelle sur l'organisation du travail**

Nous partons des données de l'enquête de terrain sur le devenir des accords conclus dans les binômes enseignants expérimentés ayant renormalisé la situation de travail collectif en une interaction visuelle favorable à la coopération. Nous allons nous intéresser en particulier à la pratique répandue des affichages didactiques à l'école primaire, qui consiste à conserver sur les murs de la classe une « trace écrite » grand format, c'est-à-dire une synthèse des contenus enseignés (règles de grammaire, liste de vocabulaire, frise historique, etc.), ainsi disponibles à la vue des élèves.

Les binômes du REP+ de Sure sont parvenus à un consensus sur l'idée de maintenir les affichages dans les classes de sixième. La fréquentation répétée de l'école primaire par les enseignants du collège qui co-enseignent en sixième et interviennent également en CM2, leur permet de voir ces affichages dans les classes et d'en mesurer l'intérêt auprès des élèves. En l'occurrence, un tel accord est issu de l'élaboration progressive d'un compromis sur la définition de l'autonomie des élèves. Des conceptions différentes de cette autonomie existent en effet à l'intérieur de chacun des deux groupes professionnels. Ils sont à l'origine des controverses suscitées par l'utilisation d'outils que les enseignants appellent « des aides ». Ces débats sont fréquents dans la profession, ainsi, ces enseignants qui discutent en salle des professeurs de la pertinence de mettre à la disposition des élèves les tables de multiplication dans les exercices, eu égard à l'épreuve finale du brevet. Sans que l'on puisse s'y attarder, leur dispute se pose en ces termes : ces outils aident-ils ou assistent-ils les élèves ? Elle renvoie en réalité au véritable enjeu du débat, qui, au-delà de l'autonomie des élèves, se trouve être la définition controversée de la réussite scolaire, sous-tendue par des principes de justice en débat dans la profession enseignante.

Sous cet éclairage, le compromis auquel sont parvenus les binômes de co-enseignement n'est donc absolument pas anodin. Il consiste en l'idée d'une dégressivité progressive des aides entre le CM2 et la sixième.

Émilie, professeure de mathématiques (T8)

Émilie – « *Les professeurs des écoles, ils ont plein d'outils. Ils ont l'affichage. Et tu vois, quand j'en ai parlé aux gamins, je leur ai dit : qu'est-ce qui vous manquerait dans mes cours pour réussir ? Ils m'ont dit : les leçons sur les murs.*

Enquêteur - *Sur quoi est-ce qu'il faudrait se mettre d'accord alors ?*

Émilie - *Je pense qu'il y a les outils. Parce que, eux, ils en donnent beaucoup, et nous, on n'en donne pas du tout. Dès fois, il faudrait un juste milieu. Un truc dégressif sur le cycle 3. Et à l'inverse, que nous, on en donne un peu plus aussi. Pour qu'on puisse trouver un juste équilibre. Ils ont les jokers, les affiches au tableau. Tu te dis, nous, on n'a pas grand-chose. Il va falloir trouver un juste milieu. C'est vraiment dans l'intérêt des élèves. De passer de « j'ai plein d'aides » à « je n'ai rien du tout », forcément, c'est difficile. » (Sure, co-enseignement)*

Cependant, l'enquête montre que ce compromis ne se traduit pas pour autant par l'apparition d'affichages dans les classes de sixième, ce que les enseignants justifient par des contraintes organisationnelles. Comme dans la plupart des collèges, les enseignants du REP+ de Sure ne disposent pas de leur propre salle de classe, exception faite de celles de sciences et d'histoire-géographie. La « bataille pour les salles » constitue un enjeu de luttes de pouvoir et d'influence auprès du chef d'établissement.

Coralie, professeure de mathématiques (T3)

« *Plus je vais en primaire, plus je me dis que mon rêve, ce serait d'avoir ma salle, de pouvoir afficher plein de trucs au mur. [...] Tu te sens ridicule quand tu dis : mon rêve, c'est d'avoir une salle. Mais je sais que c'est foutu, même pour l'année prochaine. Je suis un peu dépitée. A chaque heure de cours, toutes les salles sont pleines. Moi j'ai neuf salles différentes, ça change trop souvent. Ça m'a un peu découragée quand même. »* (Sure, co-enseignement)

Le cas des affichages illustre le lien entre les réorganisations pédagogiques et les possibilités d'adaptation matérielles et logistiques de l'organisation prescrite du travail. Les évolutions des pratiques pédagogiques dépendent bien souvent de ce que les enseignants appellent des « problèmes de logistique », comme disposer d'un vidéoprojecteur en état de marche ou d'une armoire à clef pour stocker des fichiers de travail en autonomie.

Si la réalisation du compromis sur les affichages est suspendue, c'est qu'il excède les limites du champ d'action des enseignants, cantonnés au domaine pédagogique par une division du travail qui ne leur octroie guère d'autonomie sur les conditions organisationnelles de leur travail. Les professeurs de collège, plus encore que ceux de l'école primaire, ne sont pas maîtres de toutes les dimensions temporelles et spatiales de leur travail, telles que la répartition des élèves par tranches d'âge, la durée d'un cours, la disposition des tables pour le travail en groupe, etc.

Cette question d'organisation du travail excède même le niveau de l'établissement en relevant de l'organisation plus générale du système éducatif. C'est ce qu'illustre cet extrait d'entretien avec le principal de Sure portant sur la possibilité d'attribuer une salle de classe à chaque enseignant.

Principal du collège de Sure (depuis 3 ans)

« *Un collège, ça reste un collège. C'est-à-dire que quand un prof a dix-huit heures de cours, il ne va pas garder une salle tout seul qui peut être occupée trente-six heures. Donc, à un moment, il faut quand même partager les salles. Et quand il y a deux profs, ça fait trente-six heures au total et donc ils ne peuvent pas partager la salle tout le temps. Donc il y a des contraintes organisationnelles qui font qu'un professeur, il ne peut pas être tout le temps dans la même salle et qu'une salle ne peut pas être réservée à un seul professeur, ce n'est pas possible. [...] Moi je pense que ça pourrait être légitime ! Le problème, c'est que c'est un peu irréaliste parce que ça ferait, voilà, dans les normes... »*

Pour conclure, l'enquête montre que la coopération, réduite à un compromis « virtuel », reste sans effet sur l'organisation du travail, issue paradoxale d'un processus d'auto-régulation accompli sur prescription de la coordination du travail mais dont le résultat n'est finalement ni reconnu, ni pris en compte par l'organisation formelle du travail.

## Conclusion

En se centrant sur l'étude de l'activité au moyen d'une ethnographie participante, cette recherche contribue à la compréhension des processus et des dynamiques à l'œuvre dans de nouveaux instruments d'institutionnalisation de l'action collective. Elle met en lumière les effets dans le travail des acteurs de politiques publiques qui cherchent à promouvoir la responsabilité des enseignants au nom de l'efficacité de la lutte contre l'échec scolaire et en faveur de l'égalité de réussite (Maroy, 2008, 2013).

Sous l'angle conceptuel de l'activité, les dispositifs de travail collectif incitant à constituer des collectifs de travail sont envisagés en tant que situations d'interaction entre deux modes de régulation dont l'un, la coordination de contrôle, prescrit le développement de l'autre, la coopération autonome.

Le processus de coopération est révélé par l'ethnographie du travail enseignant qui met en évidence des tentatives de réorganisation de la tâche par les acteurs pour réaliser des accords pédagogiques. Ces réorganisations sont entravées, voire empêchées par certaines modalités de travail collectif qui constituent la prescription de coordination.

Si l'exposition mutuelle du travail favorise la prise en compte de références collectives, l'actualisation des pratiques pédagogiques se réalise néanmoins dans et par l'activité individuelle, mobilisant l'expérience professionnelle qui fait défaut aux enseignants débutants pour parvenir à ces ajustements. Ce constat nous amène à formuler l'hypothèse d'un engagement dans le travail collectif dépendant de la maîtrise du genre professionnel. Se pose ainsi la question de la participation obligatoire à ces dispositifs de travail collectif. Par ailleurs, si le capital d'expérience est précisément ce qui permet de tirer parti de ces situations de travail collectif, cela nous conduit à questionner le bénéfice attendu de ces dispositifs de travail collectif sur le développement professionnel des enseignants les moins aguerris.

La divergence qui se fait jour entre la coordination et la coopération ne remet pas en cause l'interaction visuelle en tant que moyen de construire des accords, mais à la condition d'être étayée par des débats. La co-construction collective revendiquée par les enseignants procède d'allers-retours entre des situations d'enseignement confrontant les pratiques au réel et des débats nourris de la singularité des cas rencontrés. Néanmoins, ces situations de travail collectif inter-degrés ne correspondent pas au réel du travail quotidien des enseignants. On peut ainsi se demander à quel collectif de travail aboutit l'exercice d'une coopération décontextualisée régulant un simulacre de travail, plutôt que le travail réel.

En montrant que la coopération souffre d'un déficit d'institutionnalisation de temps de débat, l'enquête souligne le fait qu'elle est insuffisamment soutenue par la coordination du travail. La régulation autonome s'inscrit dans un rapport de dépendance face à la régulation de contrôle. L'enjeu de la constitution des collectifs de travail est donc d'autonomiser la régulation entre enseignants en se dotant d'une légitimité décisionnelle dans l'organisation du travail qui ne se réduit pas à sa dimension pédagogique. Il n'est pas certain qu'un tel collectif de travail soit l'objet de politiques publiques qui, tout en prônant le changement pédagogique au nom de la lutte contre l'échec scolaire, aboutissent de manière paradoxale à limiter ces transformations en amputant les capacités d'action collectives des acteurs.

## Références

- AMIGUES René (2009), « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol.42, n°2, p.11-26.
- AVRIL Christine, SERRE Delphine & CARTIER Marie (2015), *Enquêter sur le travail : concepts, méthodes, récits*, Paris, La Découverte.
- BARRÈRE Anne (2002), « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, vol.44, n°4, p.481-497.
- BECKER Howard (2003), « Inférence et preuve en observation participante. Sur la fiabilité des données et la validité des hypothèses », dans Daniel Céfaï (éd.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, p.350-362.
- BOLTANSKI Luc & THÉVENOT Laurent (2008), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BONGRAND Philippe (2014), « De mutations en mutatio. La politique d'éducation prioritaire et la perpétuation du système éducatif », dans Martine Meskel-Cresta & Jean-François Nordmann, *École et mutation : reconfigurations, résistances, émergences*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 119-126.
- BONGRAND Philippe & ROCHEX Jean-Yves (2016), *La politique française d'éducation prioritaire (1981-2015) : Les ambivalences d'un consensus. Contribution au rapport du Cnesco. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*, En ligne <http://www.cnesco.fr>
- CLOT Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.
- CNESCO (2016), *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*, En ligne <http://www.cnesco.fr>
- COUR DES COMPTES (2018), *L'éducation prioritaire. Rapport d'évaluation d'une politique publique*, Paris (France).
- CRU Damien (1988), « Collectif et travail de métier ; sur la notion de collectif de travail », dans Christophe Dejours (éd.), *Plaisir et souffrance dans le travail*, Tome 1, Orsay, AOCIP, p.40-46.
- DAVEZIES Philippe (1993), « Éléments de psychodynamique du travail », *Éducation permanente*, n°116, p.33-46.
- DEJOURS Christophe (2000), *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*, Paris, Bayard.
- DUJARIER Marie-Anne, GAUDART Corinne, GILLET Anne, LÉNEL Pierre (éd.) (2016), *L'activité en théories : regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès (1<sup>re</sup> édition).
- DUPRIEZ Vincent (2010), « Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe », *Travail et formation en éducation*, n°7, En ligne <http://tfe.revues.org/1492>
- HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès (1988), « Les ressources du "local". Innovation éducative et changement social dans les Zones d'Éducation Prioritaires », *Revue française de pédagogie*, vol.83, n°1, p.23-30.
- HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès (1990), *L'école et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- HEURDIER Lydie (2011), « La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ? », *Revue française de pédagogie*, vol.177, n°4, p.25-36.
- IGEN & IGAENR (2014), *Rapport annuel 2014 des inspections générales*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris (France).
- IGEN & IGAENR (2015), *Rapport annuel 2015 des inspections générales*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris (France).
- KAUFMANN Jean-Claude (2014), *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

LASCOURMES Pierre & LE GALES Patrick (2004), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po.

LEJEUNE Christophe (2014), *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

LORCERIE Françoise (1994), « Les ZEP 1990-1993 pour mémoire », *Migrants-Formation*, n°97, p.30-48.

MAROY Christian (2005), « Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens » dans Yves Dutercq, *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p.51-84.

MAROY Christian (2008), « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? » *Sociologie et sociétés*, vol.40, n°1, p.31-55.

MAROY Christian (éd.) (2013), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

MONS Nathalie (2007), *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris, Presses universitaires de France.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre (1995), « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, vol.1, p.1-30, En ligne <https://journals.openedition.org/enquete/263>

PAYET Jean-Paul (dir.) (2016), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

PENEFF Jean (2009), *Le goût de l'observation : comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, La Découverte.

REYNAUD Jean-Daniel (1988), « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue française de sociologie*, vol.29, n°1, p.5-18.

ROBERT Bénédicte (2009), *Les politiques d'éducation prioritaire : les défis de la réforme*, Paris, Presses universitaires de France.

SCHWARTZ Yves (2014), « Voir le travail » dans Patricia Champy-Remoussenard (éd.), *En quête du travail caché : Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*, Toulouse, Octarès, p. 1-9.

SCHWARTZ Yves (2016), « L'activité peut-elle être objet d'"analyse" ? » dans Marie-Anne Dujarier, Corinne Gaudart, Anne Gillet, & Pierre Lénéel (éds.), *L'activité en théories : regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès, p.159-185 (1<sup>re</sup> édition).

SCHWARTZ Yves & DURRIVE Louis (éds.) (2009), *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse, Octarès.

TARDIF Maurice, MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent & PERISSET BAGNOUD Danièle (éds.) (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer*, Bruxelles, De Boeck.

THÉVENOT Laurent (2006), *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte.

THOENIG Jean-Claude & DURAN Patrice (1996), « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue française de science politique*, vol.46, n°4, p.580-623.