

CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF



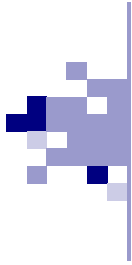
DE L'ISOLEMENT DES ENSEIGNANTS AU  
TRAVAIL EN ÉQUIPE : LES DIFFÉRENTES  
VOIES DE CONSTRUCTION DE  
L'ACCORD DANS LES ÉTABLISSEMENTS

***Vincent Dupriez (GIRSEF)***

N° 23 • MARS 2003 •



GRUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION  
Place Montesquieu, 1 bte 14 – B-1348 Louvain-la-Neuve



## Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

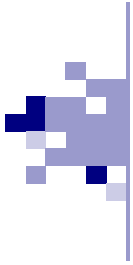
L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes .

## Table des matières

### Introduction

<b>1. Les structures scolaires au regard de la sociologie des organisations</b>	<b>4</b>
1.1. L'école de la contingence	4
1.2. L'approche néo-institutionnelle	6
<b>2. Le modèle normatif de l'établissement mobilisé</b>	<b>8</b>
<b>3. Une enquête menée dans l'enseignement catholique en Belgique francophone</b>	<b>9</b>
<b>4. Monographies d'établissements scolaires</b>	<b>12</b>
<b>5. Discussion</b>	<b>13</b>
<b>6. Conclusion</b>	<b>17</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>18</b>



*L'analyse des établissements scolaires et de leur management apparaît depuis plus d'une décennie comme un thème privilégié dans la recherche en éducation. Autour notamment du courant « School effectiveness », il est recommandé aux chefs d'établissement d'investir dans l'animation pédagogique de leur équipe et de favoriser le travail collectif entre enseignants, afin de construire un projet pour l'école autour d'une vision partagée de l'éducation. Cet article met en évidence la distance qui semble présente entre de telles recommandations et les pratiques sociales dans les écoles. Cet écart est dans un premier temps discuté à partir d'une analyse de l'environnement organisationnel et institutionnel des écoles. Dans un second temps, à partir de données empiriques collectées en Belgique francophone, l'auteur ouvre une discussion sur la pluralité des modes de construction de l'accord au sein des équipes éducatives.*

De manière intensive, dans la plupart des pays industrialisés, les publications et recommandations relatives aux établissements scolaires se succèdent et plaident pour faire de ceux-ci des lieux de coopération et de travail collectif, propices au développement professionnel des enseignants et à la qualité de l'enseignement. S'appuyant sur de nombreuses études empiriques relatives à l'efficacité des écoles ou au management scolaire, ces travaux plaident pour la généralisation des caractéristiques organisationnelles observées dans des établissements « efficaces » ou « remarquables ». Mais un tel plaidoyer semble parfois faire abstraction des données accumulées par la sociologie des organisations qui ont mis en évidence à quel point les établissements scolaires sont des lieux de division bureaucratique du travail et d'isolement des enseignants. L'objectif de cet article est de travailler cette articulation en contrastant les propositions qui émergent de la littérature récente sur les établissements avec d'une part des analyses théoriques sur les organisations éducatives, et d'autre part des données empiriques collectées récemment en Belgique francophone. Cette mise en contraste est à la base d'une discussion sur la coordination de l'action dans les écoles et sur les modes de construction d'un accord au sein des équipes éducatives.

## **1. Les structures scolaires au regard de la sociologie des organisations**

Comme le résumait M. Tardif et C. Lessard (1999), quelle que soit la taille d'un établissement scolaire, la division du travail à l'école repose sur une structure cellulaire, c'est-à-dire une « organisation dans laquelle les travailleurs sont séparés les uns des autres et accomplissent une tâche à la fois complète et autonome dans un lieu soustrait au regard des autres travailleurs » (Tardif et Lessard, 1999, p. 57). Et malgré les réformes et les transformations des systèmes scolaires qui se succèdent, la classe apparaît depuis plus d'un siècle comme un dispositif organisationnel particulièrement stable, à la base de l'organisation du travail dans les établissements scolaires.

### 1.1. L'école de la contingence

Dans un texte déjà ancien, Bidwell (1965) caractérise une telle structure par la coexistence d'un mode bureaucratique de division du travail et d'un modèle professionnel laissant aux enseignants une large autonomie dans leur travail. Le caractère bureaucratique de l'école renvoie à la division du travail entre enseignants en fonction de l'âge des élèves et des contenus à enseigner. La division bureaucratique du travail correspond aussi à la définition a priori des rôles (directeur, enseignant, personnel administratif, ...) de chacun dans l'organisation et à une structure hiérar-

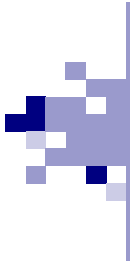
chisée qui établit les liens entre les personnes qui vont assumer ces rôles. Le caractère professionnel est associé à l'importante autonomie et à la responsabilité des enseignants par rapport aux contenus qu'ils ont la charge d'enseigner et aux méthodes de travail qu'ils choisissent d'adopter. Conformément aux travaux théoriques de l'école de la contingence, Bidwell rend compte de cette double caractéristique dans la structure des systèmes scolaires comme une forme d'adaptation rationnelle aux caractéristiques générales de l'environnement de l'école.

La complexification des sociétés modernes requiert un temps de socialisation et de formation des jeunes de plus en plus long et couvrant des tranches de plus en plus importantes de la population en âge scolaire. A l'issue de cette scolarité devenue obligatoire, les jeunes doivent maîtriser un certain nombre de compétences communes. C'est cette double exigence de couverture de masse et d'objectifs communs qui explique, selon Bidwell, la tendance à la division bureaucratique du travail dans le système scolaire. Mais l'activité enseignante se fait dans un contexte d'incertitude liée à l'hétérogénéité des élèves et aux technologies de référence (les méthodes d'enseignement). C'est cela qui explique le recours à une logique professionnelle et l'importante autonomie dont disposent les enseignants.

Plus récemment, mais dans une perspective similaire, Michel Bonami (1996, 1998) s'est explicitement appuyé sur l'école de la contingence et la théorie de Mintzberg (1986, 1990) pour analyser les organisations scolaires. Il part également du constat de l'importante similitude des formes organisationnelles concrètes, malgré les différences dans les politiques éducatives observables parmi les pays occidentaux. Si la durée de l'enseignement obligatoire, la faculté de choisir l'école de ses enfants ou la place des filières dans la formation sont des paramètres qui varient d'un pays à l'autre, l'organisation spatio-temporelle des activités scolaires est semblable et se structure autour de groupes d'élèves regroupés dans des établissements. Les élèves sont regroupés en fonction de leur âge, de leur parcours scolaire et de leur orientation d'études sous la responsabilité d'un ou de plusieurs professeurs qui, durant une année scolaire, les accompagnent en fonction de l'horaire hebdomadaire.

Pour rendre compte de cette forme organisationnelle scolaire spécifique, M. Bonami postule que « le système et les établissements scolaires sont traversés par deux logiques organisationnelles à la fois contradictoires et complémentaires, à savoir une logique bureaucratique mécaniste et une autre professionnelle. » (Bonami, 1998, p. 127). Le caractère bureaucratique se manifeste par l'ensemble des normes et des réglementations qui caractérisent le système scolaire : titres requis pour enseigner, organisation et découpage de la scolarité, volume horaire des disciplines, programmes, calendrier et horaires de cours, modalités d'évaluation, allocations des ressources ... L'unité de base qui en résulte (un groupe-classe, une matière à enseigner, un enseignant, une période de cours) est à la base de l'organisation de la semaine des élèves et des enseignants, le plus souvent sous la forme d'une répartition hebdomadaire identique pour toute l'année. Ces règles sont globalement les mêmes pour tous les établissements et correspondent à une division bureaucratique du travail dans le système scolaire dont l'intérêt majeur est d'éviter de multiplier les négociations locales autour du mode de groupement des élèves, des programmes de cours ou des compétences attendues des professeurs.

Cette gestion bureaucratique a cependant ses limites et les établissements scolaires se caractérisent par une seconde logique, une logique de compétences professionnelles. Si les normes bureaucratiques définissent le cadre de l'activité d'enseignement, l'acte d'enseigner est généralement extrêmement peu prescrit par des textes administratifs. Il demeure fondamentalement un acte singulier, recréé en fonction des particularités de chaque situation de classe. Ainsi, non seulement chaque enseignant est amené à concevoir partiellement ses outils pour guider l'apprentissage de ses élèves, mais plus fondamentalement encore, chaque professeur adapte en permanence ce qu'il a prévu en fonction des aléas de la situation de classe et des réactions de ses élèves, tout en gardant comme cap les objectifs qu'on lui a assignés. Et, comme il ne paraît pas possible de standardiser les procédures du travail concret d'enseignement, le système opère en standardisant ceux qui effectuent le travail, c'est-à-dire les enseignants. L'organisation concrète de l'école est donc déterminée d'une part par cet ordre bureaucratique qui définit en grande partie les modalités d'organisation du système scolaire et des établissements, et d'autre part par le pouvoir individuel de



chaque enseignant qui, sur son territoire spécifique (sa classe durant sa période de cours), jouit d'une autonomie considérable dans la définition de ses pratiques.

## 1.2. L'approche néo-institutionnelle

L'approche néo-institutionnelle (Scott, 1992 ; Meyer et Rowan, 1983 ; Maroy, 1992) s'intéresse également aux caractéristiques structurelles des organisations et aux interactions entre les organisations et leur environnement. Mais, si les « néo-institutionnalistes » considèrent que les organisations sont des systèmes ouverts largement influencés par leur environnement, le rapport à l'environnement n'est pas appréhendé en termes d'adaptation raisonnable à des caractéristiques externes (la technologie, le marché, ...) dans le but d'accroître l'efficacité interne. Le rapport à l'environnement s'inscrit dans une dynamique sociale et culturelle produisant de l'adaptation à des croyances conventionnelles. Autrement dit, les environnements (idéologiques et politiques notamment) des organisations alimentent des processus à travers lesquels des actions sont répétées et se voient attribuer des significations partagées. Les organisations incorporent ensuite ces « mythes sociaux » qui vont être à la base de pratiques sociales en leur sein. Plusieurs travaux réalisés dans cette perspective ont étudié les organisations scolaires. Il est donc particulièrement utile de présenter ces analyses qui proposent une lecture originale de l'action organisée au sein des systèmes éducatifs.

Meyer et Rowan (1983) font un diagnostic similaire à celui de Bidwell (1965) ou Bonami (1998) quand il s'agit de décrire les organisations scolaires. Mais, ce qui les frappe dans le fonctionnement de l'école américaine, c'est le contraste entre un contrôle très strict des opérations de classement, qu'il s'agisse des élèves (Quels sont les certificats nécessaires pour accéder à chaque niveau d'enseignement ?) , des enseignants (Quel diplôme permet d'enseigner à quel niveau ?) ou des écoles (Quels sont les types et niveaux de for-

mation proposés ?), tandis que le travail éducatif lui-même n'est que très modestement supervisé ou évalué.

Mais, contrairement à l'approche de la contingence, ils ne considèrent pas que c'est par souci de rationalité et d'efficacité, face aux contraintes de l'environnement, que coexistent dans les écoles une division bureaucratique du travail et une autonomie des enseignants. Si le but des organisations était réellement d'accroître leur efficacité, on pourrait effectivement s'attendre à ce qu'un suivi et un contrôle plus significatif existent autour du travail des enseignants, cœur de l'activité des écoles. Ils rejettent aussi les explications en termes de « professionnalité » des enseignants. Dans cette perspective, il est parfois considéré que si l'enseignant n'est pas contrôlé par les administrateurs de l'école, il l'est par d'autres membres de sa profession, tels les médecins ou les avocats par un ordre professionnel par exemple. Mais pour Meyer et Rowan (1983), cette explication est de type mythique et l'hypothèse d'un contrôle sur l'activité enseignante par le corps professionnel ne résiste pas à une analyse sérieuse. S'appuyant sur une enquête menée auprès d'écoles fondamentales de la région de San Francisco, ils constatent que les enseignants n'accordent que peu de crédit à leur formation initiale, sensée être à l'origine de cette identité professionnelle : 77 % des enseignants interrogés considèrent par exemple que les caractéristiques de la personnalité des enseignants sont plus importantes que les connaissances ou les compétences professionnelles que l'enseignant peut posséder. Une enquête menée récemment auprès de 1.200 enseignants du début du secondaire en Belgique francophone (Mangez *et al.*, 1999) illustre une tendance similaire : interrogés sur la qualité de la formation initiale en référence à huit compétences professionnelles (à l'aide d'une échelle à 7 positions, de très négatif à très positif), les enseignants expriment en moyenne un avis davantage négatif que positif pour six de ces compétences.

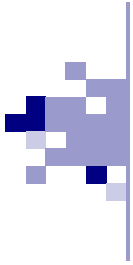
Non, disent les auteurs, la coexistence d'une division bureaucratique du travail et d'une large autonomie des professeurs ne correspond ni à une

bonne adaptation à des exigences externes ni à une coordination s'appuyant sur l'expertise professionnelle des enseignants et de leurs associations. La structure scolaire doit être comprise comme une incorporation de mythes sociaux présents dans l'environnement idéologique des organisations. Entendons-nous. L'organisation bureaucratique des systèmes scolaires est une construction sociale qui apparaît dans les sociétés modernes aux 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> siècles. Dans ce contexte, l'école est progressivement devenue l'institution par excellence chargée d'enrôler les futurs travailleurs et citoyens tout en produisant un classement des individus. Et les positions à occuper dans les structures sociales sont largement associées aux classements scolaires, identifiables par le diplôme octroyé à chaque individu. Pour Meyer et Rowan, cette émergence de systèmes scolaires à grande échelle a largement modifié les structures de l'école : « *The result of this social expansion of education is a basic change in social structure. Education comes to consist, not of a series of private arrangements between teachers and students, but rather of a set of standardized public credentials used to incorporate citizen personnel into society* ». (Meyer et Rowan, 1983, p. 83). Les sociétés s'appuient donc sur les systèmes éducatifs pour définir les catégories de travailleurs et la division bureaucratique du travail à l'école vise à gérer la production de telles catégories. Le sens des classifications scolaires, rigoureusement contrôlées, s'inscrit donc dans une conformité des institutions scolaires face aux exigences sociales de leur environnement. L'intérêt pour les établissements scolaires de participer à ce processus, c'est qu'il leur permet de capter les importantes ressources qu'affectent aujourd'hui les pays industrialisés à leurs systèmes éducatifs. Dans la mesure où ces classifications rituelles sont partagées et reconnues comme pertinentes par tout le monde, les acteurs de l'école sont amenés à les incorporer, faute de quoi il s'exposent à une perte de légitimité et à une éventuelle perte de ressources financières.

Pour l'approche néo-institutionnelle, les classifications scolaires sur lesquelles repose la division

générale du travail à l'école sont donc des mythes sociaux. Ce sont des mythes dans le sens où ils véhiculent des croyances qui ne peuvent être testées objectivement. Autrement dit, on y croit parce que tout le monde y croit. Ils sont rationalisés dans la mesure où ils prennent la forme de règles spécifiant les procédures nécessaires pour atteindre un objectif. Dans le contexte scolaire, le mythe, c'est de croire que dans chacune des cellules identifiées (en fonction des classifications rituelles), on y fait ce qu'on devrait y faire. Au contraire, les institutions sont obligées de « découpler » la structure formelle des pratiques effectives, ce qui crée de facto d'importantes zones de liberté et d'autonomie pour les enseignants. Dans la mesure où ce découplage prend parfois des proportions relativement importantes (Les programmes sont-ils réellement enseignés tels qu'ils devraient l'être ?), il est dans l'intérêt de tous les acteurs de l'école d'éviter de rentrer dans une observation trop fine des pratiques enseignantes effectives. Ce découplage permet par ailleurs aux écoles de s'adapter à des exigences spécifiques émanant de l'environnement local et de faire coexister dans des cellules normalement identiques (deux classes de première primaire, par exemple) des pratiques fondamentalement différentes.

En somme, l'approche néo-institutionnelle propose une interprétation différente de ce que constate la théorie de la contingence (coexistence d'une division bureaucratique du travail et d'une large autonomie des enseignants). Tout comme la théorie de la contingence structurelle, l'approche néo-institutionnelle puise également dans l'environnement les caractéristiques qui permettent de comprendre les structures de l'organisation. Mais, d'une part en ciblant davantage les caractéristiques sociales et politiques de l'environnement et d'autre part, en contestant la perspective d'une adaptation rationnelle, voire mécaniste, à cet environnement. Il s'agit au contraire d'un processus de ritualisation et d'incorporation de mythes sociaux produits dans l'environnement idéologique des organisations. Ces mythes sont suffisamment puissants pour qu'une organisation qui ne s'y soumette pas se voie pénalisée et perde en légitimité.



## 2. Le modèle normatif de l'établissement mobilisé

Dans une perspective plus normative que les travaux que nous venons de commenter, les années 80 et 90 ont vu apparaître de multiples publications qui plaident pour d'autres formes de division et de coordination du travail au sein des établissements scolaires.

On peut distinguer ainsi au moins trois courants de recherche qui ont travaillé autour des établissements scolaires et œuvré à une redéfinition des attentes à son égard. L'approche *School effectiveness* tente à partir de mesures des connaissances des élèves de déterminer les caractéristiques des établissements les plus performants. Les travaux les plus classiques (Scheerens, 1997, Creemers, 1994) mettent ainsi en évidence que la coopération entre les enseignants, la vision commune d'un projet d'école ou la direction centrée sur le pédagogique sont des caractéristiques davantage présentes dans les établissements performants. Nous sommes donc ici face à une analyse statistique mécaniste où, à partir des corrélations positives les plus élevées entre les variables processus et les variables d'output, on tire des conclusions relatives aux caractéristiques souhaitables, que devraient adopter toutes les écoles.

D'autres publications s'inscrivent dans une perspective de management et importent dans le contexte scolaire les modes de pensée et d'agir issus de la « sphère marchande », ce qui est à la source de publications telles que « *Total quality management and the school* » (Murgatroyd and Morgan, 1993). Dans cet ouvrage, les auteurs plaident pour des modes de gestion des établissements qui s'articulent étroitement à la logique de marché et qui s'appuient sur l'analyse de la perception de qualité chez les « consommateurs d'école ». Gewirtz *et al.* (1995) recensent ainsi une dizaine d'ouvrages en langue anglaise édités au début des années nonante qui valorisent la compétition entre établissements, considérant qu'il s'agit d'un facteur d'amélioration du service aux consommateurs, et plaident pour une gestion dynamique et flexible des écoles afin de pouvoir s'adapter aux évolutions du marché et aux besoins des clients. A cette fin, c'est le management participatif ou le *participative leadership* qui est valorisé. Le rôle

central du directeur est de faire construire et partager une vision de l'école et des valeurs éducatives communes, à côté d'autres tâches telles que la gestion budgétaire, la gestion du personnel et la définition d'une ligne directrice sur le plan pédagogique. Cette conception d'un directeur à la fois source de sens, animateur de son équipe éducative, garant pédagogique et gestionnaire de ressources fait d'ailleurs dire à Copland et Mc Laughlin (2000) que ce rôle apparaît extrêmement difficile en théorie et sans doute impossible à assumer en pratique vu la diversité des fonctions reposant sur une seule personne. Des auteurs francophones comme Guy Pelletier et Michèle Garant ont également été à la source de travaux scientifiques sur le management scolaire. Mais leur réflexion porte davantage sur la gestion interne des établissements (Garant, 1996) ou sur la gouvernance des systèmes éducatifs (Pelletier, 2001). Si la figure du marché est également prise en considération, ce n'est pas pour en vanter les mérites, mais pour analyser les implications en termes de management scolaire.

La littérature francophone a cependant été moins présente dans ces deux courants de pensée, mais, sous des traits différents, a également contribué à une redéfinition de l'organisation scolaire. Le thème-clé est celui de l'autonomie (Perrenoud, 2001) qui est souhaitée au nom de la critique d'un pouvoir centralisé trop distant des réalités scolaires, reposant excessivement sur une division bureaucratique du travail et incapable d'insuffler sens et dynamisme à des situations scolaires trop nombreuses et diverses. Le thème du travail collectif et de la coopération entre enseignants est également valorisé, en particulier par Monica Gather Thurler (1994 et 1996). Pour cet auteur, la qualité du travail des enseignants requiert la capacité et la volonté de coopérer, « pour une mise en commun des objectifs, pour une résolution commune des problèmes, pour une gestion commune des parcours de formation de leurs élèves, pour une construction commune du sens, pour une gestion commune des rapports avec les autorités et les instances externes. » (Gather-Thurler, 1996, pp. 165-166). Autonomie, coopération et participation sont sans doute les maîtres mots de cette conception de l'établissement empreinte d'un



idéal de démocratie participative.

Chacun de ces trois courants aborde l'établissement scolaire à partir d'un regard différent, mais nous pouvons constater que deux caractéristiques sont communes et se retrouvent dans les trois approches : 1) l'importance d'un directeur centré sur l'animation pédagogique de son équipe et 2) l'importance d'un travail en équipe entre les enseignants et de manière plus large une coopération entre les enseignants. Nous avons par ailleurs montré (Dupriez, 2002) com-

bien cette définition normative d'un « établissement mobilisé » a été relayée, en Belgique du moins, par les autorités politiques qui s'appuient abondamment sur certains des travaux académiques cités ci-dessus. Il y a donc une évidente perméabilité entre travaux scientifiques et discours politiques, dans un contexte d'évolution des politiques publiques tendant à redistribuer les fonctions entre le centre (les autorités politiques) et la périphérie (les établissements scolaires ou des groupes d'établissements).

### 3. Une enquête menée dans l'enseignement catholique en Belgique francophone

A ce stade de l'analyse, il nous semble intéressant de s'appuyer sur des données empiriques récentes relatives à l'enseignement secondaire catholique<sup>1</sup> en Belgique francophone, issues d'une double enquête par questionnaire réalisée par le GIRSEF en 1999 auprès de 125 chefs d'établissement et 3600 enseignants d'écoles secondaires. Qu'est-ce qui ressort de cette double enquête<sup>2</sup> ? Lorsqu'on s'adresse aux chefs d'établissement en leur demandant ce qui est

important ou ce qui serait idéal, il est clair que leurs réponses s'inscrivent en continuité avec les textes que nous avons présentés ci-dessus et le modèle normatif de « l'établissement mobilisé ». Par rapport à la question de la coordination dans l'établissement (tableau 1), les directeurs considèrent que ce qui est le plus important c'est que « les enseignants échangent entre eux et définissent un projet de travail commun ».

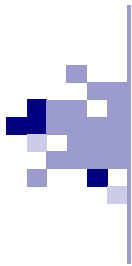
**Tableau 1** : La coordination dans l'établissement, selon les directeurs

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

(100 points à répartir entre les 5 propositions - N = 124)

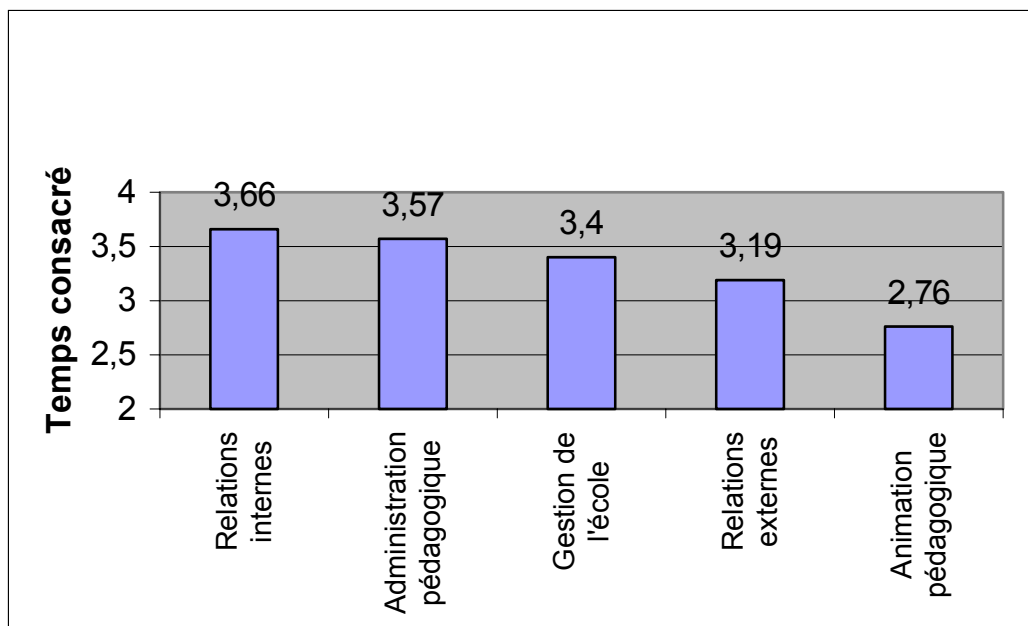
<sup>1</sup> Rappelons qu'en Belgique francophone, l'enseignement catholique est subventionné par les pouvoirs publics, est gratuit et scolarise dans l'enseignement secondaire plus de la moitié des élèves correspondant à cette tranche d'âge.

<sup>2</sup> Des données beaucoup plus complètes sur cette enquête peuvent être consultées dans l'ouvrage suivant : Maroy, C. (Ed.), L'enseignement secondaire et ses enseignants, Bruxelles, Ed. De Boeck.



D'autres mécanismes de coordination reposant sur la supervision (par la direction ou l'inspection) ou le recours aux programmes sont moins valorisés. De même, lorsqu'une autre question évoque le rôle idéal d'un directeur, ils considèrent largement que « le rôle prioritaire du chef d'établissement devrait être de s'impliquer dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante ». Les autres rôles correspondant à des tâches de gestion ou de responsable des relations internes et externes sont nettement moins valorisés. Mais quand on se réfère au temps

réellement consacré par le directeur à une série de tâches (figure 1), il apparaît que s'il consacre effectivement un temps significatif à des tâches d'administration ou d'organisation pédagogique (définition du projet d'établissement, attribution des classes aux professeurs, ouverture de cours et d'options, ...), il est par contre très peu disponible pour des tâches d'animation pédagogique, telles que « l'animation pédagogique de l'équipe enseignante » et « le suivi du travail des enseignants pris individuellement ».



(1 : peu de temps ; 6: beaucoup de temps)

Figure 1 : Catégories de tâches effectuées par le chef d'établissement

Cet avis est partagé par les enseignants qui considèrent que « le suivi du travail des enseignants » est la tâche la moins prioritaire pour les directions ; « l'animation pédagogique de l'équipe enseignante » apparaît pour sa part en 7<sup>ème</sup> position, par ordre de priorité, sur une liste de 11 propositions.

Lorsqu'on demande aux enseignants ou à leurs di-

recteurs, dans quelles circonstances les enseignants sont enclins à « agir ensemble », il apparaît que c'est davantage autour d'activités conviviales que pour des motifs de travail (réfléchir à la vie de l'école, coordination pédagogique, ...) que les enseignants manifestent cette inclination. De même, la capacité d'action collective des enseignants est considérée, à nouveau tant par les chefs d'établissements que par les ensei-

gnants, comme plus faible que la confiance, la franchise ou l'entraide entre collègues.

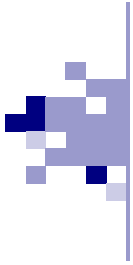
Le questionnaire adressé aux enseignants leur demandait par ailleurs d'évaluer le nombre d'heures de travail avec des collègues. Il apparaît que, lors de la semaine qui précédait l'enquête, les professeurs (travaillant à temps plein) avaient consacré en moyenne 1,45 heures à du travail avec des collègues, ce qui correspond à 4% de leur charge de travail moyenne. Au cours du trimestre écoulé, ils avaient consacré 6,83 heures à des réunions pédagogiques avec des collègues enseignants, en dehors des conseils de classe (destinés à une évaluation périodique du travail des élèves). Comme le relève C. Maroy (2002) en commentant ces données, les exhortations au travail collectif faites aux enseignants restent dans les faits relativement marginales.

En résumé, les données empiriques issues de cette enquête par questionnaire attirent l'attention sur la difficulté à rendre opérationnel le modèle normatif de « l'établissement mobilisé ». Le temps de travail collectif des enseignants reste faible et l'investissement du chef d'établissement dans l'animation pédagogique des enseignants est modéré. Un tel constat n'empêche pas les chefs d'établissement à se référer de manière positive au schéma normatif et à considérer qu'il faudrait davantage d'échanges entre enseignants et un rôle plus pédagogique pour le chef d'établissement.

Au regard de ces données, la difficulté ne réside ainsi pas tellement dans le changement des représentations, mais davantage dans le changement des pratiques. L'environnement institutionnel dans lequel s'est réalisée cette étude est pourtant a priori un environnement favorable. L'enseignement catholique en Belgique dispose en effet depuis la création de l'Etat belge (en 1830) d'une très large autonomie et les écoles secondaires catholiques sont des unités décentralisées qui, bien que bénéficiant de subventions publiques, sont pleinement indépendantes dans des domaines aussi importants que le recrutement des enseignants, le choix des méthodes et des supports pédagogiques ou la construction des épreuves

d'évaluation certificative. La logique bureaucratique y est moins présente que dans l'enseignement public et il y a de toute évidence une certaine tradition d'engagement des enseignants et de mobilisation collective au service de l'établissement. Mais, malgré cet environnement favorable, les données collectées mettent en évidence la faiblesse du travail collectif et la difficulté à construire de manière concertée un projet pédagogique. A ce titre, ces écoles se rapprochent d'ailleurs des collèges français à propos desquels Derouet (2000) déclare que la figure du compromis en justice, c'est-à-dire la construction collective d'une définition d'un bien commun local, si elle a pu exister dans certains établissements volontaires dans les premières années qui ont suivi la rénovation des collèges, est un processus qui a toujours été minoritaire et a sans doute aujourd'hui disparu.

De tels résultats de recherche font ainsi apparaître les limites des discours prescriptifs et exigent un approfondissement de la réflexion pour tenter de mieux comprendre les ressorts de l'action coordonnée dans les établissements scolaires. Comme le relèvent Clement et Vandenberghe (2000), « the plea for collegiality (especially in the recent past) is very often of a prescriptive nature and not based on the description of what is actually going on in schools » (Clement et Vandenberghe, 2000, p. 84). Et, effectivement, si un paradigme tel que celui de « l'école efficace » peut contribuer à faire apparaître des variables associées à des résultats souhaitables, il ne peut, de par sa nature et ses dispositifs méthodologiques, rendre compte des processus qui facilitent ou s'opposent à l'émergence de telles variables. En d'autres mots, la vocation d'un tel modèle n'est pas de rendre compte des dynamiques internes dans les écoles, mais de dégager les variables qui s'accompagnent d'un accroissement d'efficacité. Il n'est donc pas étonnant que ce modèle apparaisse comme insuffisant lorsqu'on tente de rendre compte des dynamiques sociales effectivement présentes au sein des établissements. Le travail collectif prescrit risque d'ailleurs de s'apparenter à ce que Hargreaves (1994) a qualifié de « contrived collegiality » : l'obligation administrative et artificielle de concertation entre enseignants dont, à ses yeux, les conséquences majeures sont l'inefficience et le manque de flexibilité.



## 4. Monographies d'établissements scolaires

Pour approfondir notre compréhension des processus sous-jacents à l'action coordonnée dans les établissements, nous nous appuyons à présent sur des monographies d'écoles secondaires menées récemment par des chercheurs du Girsef (Draelants, 2001 ; Dupriez, 2002). En prolongement de la double enquête par questionnaire que nous venons de commenter, ces études de cas avaient pour objectif de mieux comprendre la place du travail collectif comme ressource pour la régulation au sein des établissements. Dans ce sens, les deux établissements étudiés ont été sélectionnés car, bénéficiant tous deux d'une reconnaissance et d'une réputation favorables, ils se distinguent a priori<sup>3</sup> dans leur rapport au travail collectif : celui-ci est presque inexistant dans la première école tandis que dans la seconde, il est présenté comme une pratique généralisée qui fait la fierté de l'établissement.

(1) Dans le premier établissement, le travail entre enseignants est presque inexistant et n'apparaît qu'autour de quelques projets, généralement anciens, maintenus par l'un ou l'autre professeur particulièrement motivé et engagé. Les directeurs qui se sont succédés au cours des dernières années ont joué un rôle discret et n'ont guère investi dans l'animation pédagogique de l'équipe enseignante. La régulation locale semble ainsi pouvoir se passer d'un travail de construction collective d'un projet d'établissement et d'une « modernisation » des stratégies éducatives. L'école fonctionne en mobilisant et en opérationnalisant un modèle éducatif historiquement associé à l'émergence et au développement de l'enseignement technique industriel. Et, même si certains désaccords apparaissent parfois, toutes les personnes interrogées semblent partager une norme consensuelle autour d'une conception de l'éducation très transmissive, proche de ce qu'Astolfi (1992) a qualifié de pédagogie de « l'empreinte ». Ce modèle éducatif a progressi-

vement été traduit dans des attitudes (des relations « rudes » entre professeurs et élèves), dans des dispositifs (les rangs pour se rendre dans les classes, le recours au redoublement comme mode de production d'une élite technique, ...) et dans des objets (la place des ateliers dans l'école). Périodiquement, un tel modèle requiert un travail d'ajustement ou de résistance afin de le maintenir prégnant, malgré ou contre certaines transformations de l'environnement potentiellement menaçantes. Mais, cette résistance est plutôt modeste car les menaces sont faibles et l'établissement se maintient assez aisément dans un environnement scolaire pourtant porteur d'autres conceptions du métier d'enseignant et de l'éducation. Son succès auprès des familles d'élèves<sup>4</sup> et la bonne réputation de l'établissement s'accompagnent par ailleurs d'une légitimité de marché (Pelletier, 2001) qui renforce le projet historique de l'école.

(2) Dans le second établissement, le travail collectif apparaît comme un leitmotiv. Il faut coopérer, déclarent les personnes interrogées. Mais, le regard critique du chercheur met à jour un mode de fonctionnement qui s'avère plus complexe. Il y a bel et bien du travail collectif, mais celui-ci reste limité à quelques groupes d'enseignants, relayant auprès de leurs collègues l'intérêt porté par la direction à ces pratiques de coordination. Chacun est conscient des attentes de la direction à cet égard et du bénéfice qu'il peut tirer d'appartenir à une école présentée comme innovante et pilote. Dès lors, chacun s'accorde à reconnaître l'importance de ce travail sans nécessairement s'y impliquer et se mobiliser dans des projets collectifs. Davantage que le travail collectif, les principales ressources pour la régulation locale résident apparemment dans le rôle charismatique assumé par l'ancienne direction et dans le consensus autour d'un projet éducatif de type communautaire (Derouet et Du-

<sup>3</sup> A partir d'une pré-enquête par questionnaire.

<sup>4</sup> Ce qui est particulièrement important dans le contexte institutionnel belge où les parents choisissent leur établissement.

tercq, 1997) : importance de l'épanouissement personnel des élèves, ouverture aux parents, ... Draelants (2001) en vient d'ailleurs à considérer que le véritable mode de régulation locale, ce n'est pas le travail collectif mais la « *success story* », c'est-à-dire la construction d'une image positive de l'établissement à propos de laquelle existe un véritable consensus rendant indécidable toute critique portant sur les deux matrices de cette image, l'importance du travail collectif et le projet éducatif communautaire.

Le point commun entre ces deux établissements, c'est qu'on y observe une « vision partagée », un accord autour d'une conception de l'éducation. Mais cet accord renvoie d'une part à des orientations éducatives largement distinctes et repose d'autre part sur des modes de construction différents. En fin de compte, pas plus dans la seconde que dans la première école, le travail collectif n'est à la base d'une vision partagée et d'un projet d'établissement. En référence au travail de Francfort, Sainsaulieu *et al.* (1995), nous avons considéré que le système de relations sociales<sup>5</sup> observé dans ces deux établissements correspond à ce que ces auteurs qualifient de

consensus. Celui-ci renvoie d'un côté à un phénomène de partage de valeurs et d'orientations relatives au projet de l'organisation, mais aussi à un mode de relations entre les personnes qui privilégie l'harmonie et tend à rejeter toute expression potentiellement conflictuelle. Et ces études de cas mettent en évidence que le consensus peut reposer non seulement sur des conceptions de l'éducation différentes, mais aussi sur des processus sociaux distincts. C'est en particulier cela qui nous intéresse ici. Dans la seconde école, on peut observer une *mobilisation autour d'un chef d'établissement charismatique*, pour reprendre l'expression proposée par Derouet et Dutercq (1997) : le consensus repose ici principalement sur le travail d'enrôlement et de mobilisation mené par le chef d'établissement. Les observations menées dans le premier établissement mettent en évidence que le consensus peut aussi s'appuyer sur des références normatives plus larges (une conception historique de l'enseignement technique) mobilisées au sein de l'école et se traduisant davantage par un recours aux objets et aux dispositifs comme mode de stabilisation du consensus. Le consensus comme système de relations sociales semble ainsi pouvoir reposer sur diverses formes d'émergence et de stabilisation.

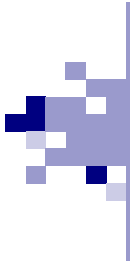
## 5. Discussion

La faiblesse du travail collectif au sein des écoles peut à nos yeux être analysée au regard de l'histoire des structures scolaires et de la logique bureaucratique de division du travail. L'école occidentale moderne s'est organisée sur base d'un découpage des tâches en fonction de l'âge des enfants, du diplôme des enseignants et, pour l'enseignement secondaire, des disciplines à enseigner. C'est sur base d'un tel découpage que les activités d'enseignement se déroulent sans grande concertation entre des collègues qui travaillent successivement avec les mêmes grou-

pes d'enfants. C'est en référence à ce découpage que les espaces scolaires ont été pensés et construits, que des rôles professionnels ont été identifiés et que le temps de travail des enseignants a été défini.

Le relatif isolement de chaque enseignant et la faiblesse de la coopération entre professeurs doivent donc être lus comme des éléments d'un projet scolaire plus large. Et il est peu probable que les rapports entre enseignants puissent évoluer si les structures scolaires demeurent globalement identiques. Mobilisés autour de cette question, les schémas théoriques de l'école de la contingence et de l'analyse néo-institutionnelle aident d'ailleurs à comprendre cette difficulté de transformation des rapports entre enseignants au sein des établissements scolaires.

<sup>5</sup> Pour ces auteurs, parler du système de relations sociales au sein d'une organisation renvoie à la modalité dominante selon laquelle y sont résolus les problèmes d'interdépendance entre acteurs.



Pour l'école de la contingence, les structures d'une organisation apparaissent comme une forme d'adaptation rationnelle aux exigences de l'environnement techno-économique. Et, sur ce registre, la situation est globalement inchangée : l'enseignement obligatoire est mandaté aujourd'hui comme hier pour assurer la formation de base de tous les enfants et adolescents. Dans cette perspective, la division bureaucratique du travail enseignant et le recours aux programmes comme forme prioritaire d'articulation des pratiques demeure une réponse rationnelle et cohérente. Elle permet en particulier de diminuer les « coûts de transaction » au sein de chaque école et d'éviter que ne se reproduisent dans chaque établissement des échanges et négociations (autour des contenus d'enseignement et du travail correspondant à chaque enseignant, en particulier) qui peuvent être menés et arbitrés par les autorités éducatives.

La perspective néo-institutionnelle suggère également une interprétation des difficultés rencontrées dans les tentatives d'un accroissement de la coopération entre enseignants. L'environnement socio-politique des écoles continue à requérir des classements des individus et un rôle majeur de l'école demeure la production de ces classements à travers la remise de certificats et diplômes distincts. Et cette exigence de classement s'accompagne nécessairement d'un système standardisé de découpage du système scolaire en années d'étude et en filières de formation. Parallèlement à cette standardisation de la structure du système scolaire, diverses modalités pour la coordination dans les établissements sont évidemment envisageables, mais cette question est en fait clairement secondaire. Et la diffusion d'un modèle normatif de coopération et de collégialité peut être expliquée, dans la perspective néo-institutionnelle, comme un processus mimétique

(Maroy, 2002). Face aux incertitudes relatives aux bonnes pratiques de gestion des classes et des établissements, les acteurs scolaires se rattachent au discours le plus légitime aujourd'hui : il faut travailler collectivement. Ce rattachement apparaît cependant autant comme un conformisme de façade (cf. les résultats de l'enquête par questionnaire et la seconde étude de cas) que comme un réel travail d'appropriation et de transformation des rapports entre enseignants.

Dans ce contexte, il est sans doute judicieux de décoder ce qui est sous-jacent à des expressions et à des termes tels que *collegiality* (Hargreaves, 1994), *shared goals* (Scheerens, 1997), adhésion à des objectifs communs (Cousin, 1998) ou encore construction commune du sens (Gather-Turler, 1996). Dans la figure 2 présentée ci-dessous, nous proposons de distinguer deux axes autour desquels peuvent être identifiés quatre systèmes de relations sociales. L'axe horizontal renvoie à la présence ou à l'absence d'un accord au sein de l'établissement. Un tel accord est censé « protéger » l'école d'une simple juxtaposition d'activités d'enseignement, voire d'une « balkanisation » de l'établissement, et semble ainsi contribuer à une plus grande cohérence dans le travail éducatif. Il est d'une manière ou d'une autre présent à travers les quatre expressions proposées par les auteurs que nous venons de mentionner et apparaît comme une condition pour un enseignement de qualité. L'axe vertical renvoie à une analyse plus politique et à une conception de l'établissement comme « cité locale » où s'exposent et se confrontent des conceptions différentes de l'éducation. Lorsque cette activité politique est intense, l'établissement apparaît comme un lieu de négociations, de délibérations et parfois de conflits.

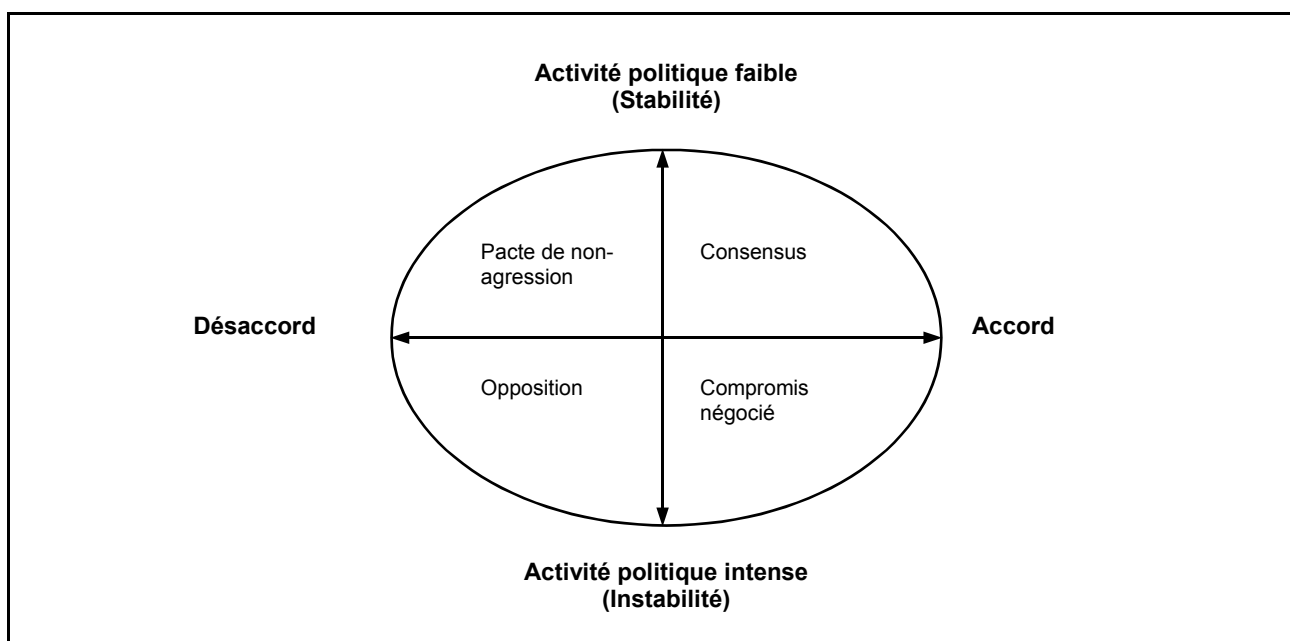


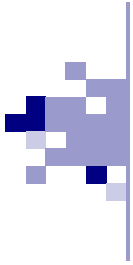
Figure 2 : Quatre systèmes de relations sociales dans les établissements

L'intérêt majeur de la construction et du croisement de ces deux axes est de montrer que l'accord sur une conception de l'éducation, voire sur un projet partagé, au sein d'une école peut s'appuyer sur plusieurs types de relations sociales. Mais, cette figure permet aussi la mise en évidence de 4 systèmes de relations sociales que nous commentons ci-dessous. Ces quatre systèmes correspondent donc à des modalités, théoriquement cohérentes, qui permettent de rendre compte de l'état de l'agir collectif dans les établissements. Parcourons-les à présent en tentant de voir ce qu'elles apportent à la compréhension des établissements.

1. La figure de l'*opposition* correspond aux situations où, dans l'école, l'expression de différents points de vue passe par des rapports conflictuels durables entre les personnes. Cette figure nous semble a priori être peu plausible, au regard de notre connaissance des établissements. Tout simplement car le conflit requiert un investissement lourd de la part des acteurs pour s'approprier le pouvoir ou dénoncer celui détenu par d'autres. L'absence d'un staff de direction et de moyens de contrôle des personnels rend notamment très difficile l'exercice d'une direction auto-

ritaire qui souhaiterait imposer de manière unilatérale son projet aux enseignants. Et par ailleurs, les modalités de division du travail à l'école et l'isolement relatif des personnes (chaque enseignant dans sa classe) ne sont guère propices à la construction d'un contre-pouvoir émanant par exemple des enseignants.

2. C'est ce qui nous amène à penser que, dans le contexte scolaire, le désaccord a davantage tendance à se présenter sous une forme larvée et à s'exprimer par un désinvestissement des personnes. Dans ce contexte scolaire d'isolement des enseignants, les désaccords restent souvent sous silence, le débat est évité, comme le suggèrent Derouet et Dutercq (1997). On pourrait l'expliquer en considérant d'une part que, malgré un désaccord avec des collègues ou la direction, chaque enseignant peut le plus souvent continuer à faire ce qu'il souhaite dans sa classe. Les personnes ont dès lors davantage à perdre (en termes de relations de convivialité, de reconnaissance sociale, ...) qu'à gagner dans la dénonciation de ce qui leur pose problème. Et d'autre part, si certains prennent la liberté d'exprimer leur désaccord, il est extrêmement complexe d'entraîner les collègues dans une expression collective qui pourrait mener



soit à la négociation, soit à l'opposition. Dans un tel système, ce qui devient dès lors central, ce n'est pas le « contenu du travail » susceptible d'être questionné, mais la préservation de ses conditions de travail. C'est ce qui nous amène à parler de *pacte de non-agression*, dans la mesure où un tel système s'enlise dans un rapport d'échange du type : « Je ne dis pas ce qui me pose problème chez toi, si tu fais pareil avec moi ». C'est donc une attitude de retrait plutôt que d'engagement qui caractérise cette forme de désaccord.

3. Le *consensus* correspond pour sa part à un système de relations sociales caractérisé par le partage, au sein de l'établissement, d'orientations relatives au projet éducatif de l'école. Mais le consensus ne correspond pas qu'à un accord sur une conception de l'éducation ; c'est aussi un mode de relations entre les personnes qui privilégie l'harmonie et tend à rejeter toute expression potentiellement conflictuelle. Les études de cas que nous avons menées mettent en évidence que le consensus peut reposer sur des processus sociaux distincts. Dans la seconde monographie, par exemple, l'identité de l'établissement repose historiquement sur le travail charismatique du chef d'établissement qui a su mobiliser autour de lui un groupe de personnes-relais et entraîner les autres dans « sa » vision de l'école. C'est une école où le travail collectif et la coopération entre enseignants sont présents, mais ce n'est pas à partir de ce travail que se construit le projet de l'établissement. Ce travail de mobilisation mené par le chef d'établissement est sans doute la forme la plus classique de construction d'un consensus. Mais, la première monographie met en évidence que le consensus peut aussi s'appuyer sur des références normatives plus larges (une conception historique de l'enseignement technique) mobilisées au sein de l'école et se traduisant davantage par un recours aux objets et aux dispositifs comme mode de stabilisation du consensus. Le consensus comme système de relations sociales semble donc pouvoir reposer sur diverses formes d'émergence et de stabilisation.
4. Aux yeux de Francfort, Sainsaulieu *et al.* (1995), le système de négociation se caractérise par le fait qu'il n'y a pas d'acteur clé qui exerce sa su-

prématie sur les autres. La plupart des acteurs s'engagent sur des problèmes de coopération localisés, dans une dynamique d'invention de nouvelles règles du jeu. La négociation ne se limite donc pas à un espace formel, mais correspond à une force de création et de mobilisation des membres de l'organisation. Et, comme le relèvent ces auteurs, le point faible réside *a contrario* dans l'inconfort de situations précaires, non stabilisées. L'idée de *compromis négocié* s'appuie sur cette conception : la force d'un tel établissement, c'est à la fois la capacité d'entraîner les acteurs dans un travail de négociation et d'ajustements inter-individuels et l'importance d'un compromis sur lequel peut reposer le projet de l'école. Un tel compromis ne s'appuie pas nécessairement sur une explicitation des principes éducatifs sous-jacents, mais de manière plus pragmatique, il porte au moins sur des orientations et des choix concrets relatifs au travail dans l'établissement. C'est bien à cette figure du compromis négocié que l'on peut rattacher les propositions d'auteurs comme Philippe Perrenoud (2001) et Monica Gather-Thurler (2001) plaidant pour un travail entre enseignants plus collectif, accompagné d'une plus grande implication de ce collectif dans la prise de décision.

Cette typologie suggère ainsi une pluralité de voies pour la construction de l'accord au sein d'un établissement. Et les données empiriques à notre disposition laissent entendre que la régulation autonome (Reynaud, 1993) dans les établissements passe par des voies qui ne sont pas nécessairement celles de la construction collective et concertée d'un projet pour l'école. Avec la figure du consensus, la cohérence de l'action pédagogique repose sur une forme probablement moins exigeante qu'un compromis négocié, tout en permettant aux personnes de se retrouver autour d'une vision commune de la formation. Si, toutefois, ce qui est recherché correspond au « compromis négocié » et à l'exercice de démocratie participative qui le sous-tend, on est en droit de s'interroger sur les conditions structurelles qui pourraient faciliter une telle dynamique au sein des établissements. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la division bureaucratique du travail entre enseignants et l'isolement de chacun dans sa classe s'inscrivent dans un projet plus large d'organisation de l'école dans les pays industrialisés. Parallèlement à ces caractéristiques, le temps de tra-



vail des enseignants et les espaces de travail dans les écoles ont été pensés en fonction d'un travail « individuel » et d'un temps de concertation entre enseignants presque inexistant. Si aujourd'hui, les autorités éducatives plaident pour une plus grande coopération entre enseignants, il serait logique de redéfinir des éléments parallèles tels que la charge horaire des enseignants (en actant le fait que la concertation avec les collègues devrait occuper une place significative dans le temps de travail des enseignants) et l'architecture des bâtiments scolaires (peu compatible aujourd'hui avec un projet de travail collectif entre professeurs).

De manière complémentaire, les formations initiale et continue des enseignants devraient davantage intégrer cette caractéristique et stimuler des formes de coopération et de résolution collective de problèmes professionnels. Enfin, plusieurs recherches réalisées en Belgique francophone (Tilman et Ouali, 2001 ; Mangez *et al.* 1999, Bonami, 1996) mettent en évi-

dence que le travail collectif ne passe pas nécessairement par une mobilisation de l'ensemble de l'établissement. Ce sont souvent des *petits groupes de professeurs* qui collaborent autour de projets à durée déterminée. Tardif et Lessard (1999) constatent également, à propos de l'enseignement secondaire au Québec, d'une part que la « collaboration est davantage souhaitée par les enseignants interrogés que véritablement présente » et d'autre part qu'elle se manifeste surtout entre enseignants de la même matière. Le travail collectif ne renvoie donc pas nécessairement à une mobilisation permanente de tous les enseignants, ni à un travail où chacun collabore avec tous. La cohabitation, au sein des établissements de plusieurs petits groupes de travail (les professeurs de sciences autour d'outils d'évaluation des compétences, les professeurs de la section mécanique sur une redéfinition des stages, ...) est peut-être une alternative davantage crédible que les tentatives de convocation de toute l'équipe de professeurs dans des réunions à l'allure très formelle.

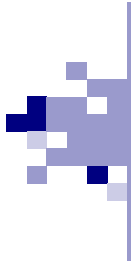
## 6. Conclusion

Qu'est-ce qu'un établissement scolaire ? Dans quelle mesure, les établissements peuvent-ils devenir des lieux de travail collectif et de construction locale de projets éducatifs ? La discussion sur ces points est loin d'être close et continuera à s'alimenter de travaux de recherche émanant de perspectives différentes. De nombreux travaux à caractère prescriptif considèrent que les écoles devraient être des lieux de coopération où, collectivement, les enseignants définissent un projet de travail commun. À partir de données empiriques collectées en Belgique francophone, nous avons montré combien de telles orientations sont exigeantes et ne correspondent pas aujourd'hui au mode de fonctionnement de la plupart des établissements, dans cette région du moins. Une telle situation n'est finalement guère étonnante si l'on prend le recul suffisant pour analyser l'histoire des structures scolaires et leur rapport avec leur environnement social. Sous cet angle, les modes (bureaucratiques) de division du travail dans les écoles apparaissent comme des réponses globalement cohérentes face à une double demande sociale : l'é-

ducation des masses et la production d'une hiérarchie sociale. Mais, les écoles sont aussi des espaces micropolitiques (Ball, 1987) où les acteurs locaux peuvent largement peser sur le cours des événements. C'est ce qui explique que dans de nombreux établissements, sous l'influence d'acteurs remarquables, on peut observer des processus d'implication des enseignants largement au-delà de la définition bureaucratique de leur fonction et un engagement de ceux-ci dans le travail en équipe. Mais l'appel à la généralisation de telles dynamiques sociales requiert un approfondissement de la réflexion. D'un point de vue à la fois méthodologique et théorique, la construction de recommandations à partir des caractéristiques observées dans des écoles « efficaces » n'est pas sans poser problème. Si la coopération entre les enseignants et une « vision partagée » de l'école sont statistiquement corrélées avec un gain en efficacité<sup>6</sup>, cela ne si-

---

<sup>6</sup> Ce que laissent notamment entendre les travaux construits dans la perspective *School effectiveness*.



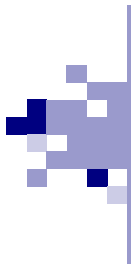
gnifie pas que de telles caractéristiques soient extrapolables à toutes les écoles. Ou du moins, cela pose problème si on le suggère tout en gardant un cadre institutionnel conçu dans un contexte de division bureaucratique du travail et de faible coordination interpersonnelle dans les écoles. Dans le cadre d'une telle interrogation, les études de cas présentées

dans ce texte rendent explicite d'autres schémas de coordination dans les écoles qui, par d'autres voies, permettent aussi de faire émerger une vision partagée et une relative cohérence dans l'action éducative. C'est peut-être une contribution non-négligeable à un débat théorique, lourd d'implications en termes de politiques éducatives

## Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1992). L'école pour apprendre. Paris: ESF.
- Ball, S. (1987). The micro-politics of the school: towards a theory of school organization. London: Methuen.
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. J. G. March (Ed.), The Handbook of Organizations. Chicago: Rand McNally.
- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changements et innovations. M. Bonami, & M. Garant (Eds.), Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Bruxelles: De Boeck Université.
- Copland, M. A., & McLaughlin, M. W. (2000). Rethinking school leadership : Moving from role to function in an inquiry-based model of school reform. III International Conference on School Management.
- Cousin, O. (1998). L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement. Paris: PUF.
- Creemers, B. P. M. (1994). The effective classroom. London: Cassell.
- Derouet, J.-L., & Dutercq, Y. (1997). L'établissement scolaire, autonomie locale et service public. Paris: INRP et ESF éditeurs.
- Draelants, H. (2001). Mobilisation et régulation locale autour d'un mot d'ordre: le nécessaire travail collectif entre enseignants. Rapport de recherche au Girsef.
- Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? C. Maroy (Ed.), L'enseignement secondaire et ses enseignants. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dupriez, V. (2002). La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone. Thèse de doctorat non publiée. Université de Louvain-la-Neuve.
- Francfort, I., Osty F., Sainsaulieu, R., & Uhalde, M. (1995). Les mondes sociaux de l'entreprise. Paris: Desclée de Brouwer.
- Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. M. Bonami, & M. Garant (Eds.), Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au delà du culte de l'individualisme ? Revue Française De Pédagogie, (109), 19-40.

- Gather Thurler, M. (1996). Innovations et coopération entre enseignants : liens et limites. M. Bonami, & M. Garant (Eds.), Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation . Bruxelles: De Boeck Université.
- Gather Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel. G. Pelletier (Ed.), Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation . Montréal: Ed. de l'AFIDES.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times, teachers'work and culture in the postmodern age. London: Cas-sell.
- Mangez, E., & et al. (1999). Les enseignants face à la transformation de leur métier. Les Cahiers Du CERISIS.
- Maroy, C. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations . Education Et Formation, 27-50.
- Maroy, C. (2002). Changements organisationnels et changements des professions: les établissements scolaires en transfor-mation. Troisièmes journées d'études du RAPPE, Université de Louvain-la-Neuve.
- Maroy, C. (2002). L'enseignement secondaire et ses enseignants. Bruxelles: De Boeck université.
- Maroy, C., & Dupriez, V. ( 2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. Revue Française De Pédagogie, (130), 73-87.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myths and ceremony. American Jour-nal of Sociology, (Vol. 83, n°2).
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1983). The structure of educational organizations. J. W. Meyer, & Scott W.R. (Eds.), Organiza-tional environments. Ritual and rationality . Beverly Hills, London, New Delhi: Sage publications.
- Mintzberg, H. (1986). Le pouvoir dans les organisations. Paris: Ed. d'organisation.
- Mintzberg, H. (1990). Le management. Paris: Ed. d'organisation.
- Murgatroyd, S., & Morgan, C. (1993). Total quality management and the school. Buckingham: Open University Press.
- Pelletier, G. (2001). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence. G. Peletier (Ed.), Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation . Montréal: Editions de l'AFIDES.
- Perrenoud, P. (2001). L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative. G. Pelletier (Ed.), Auto-nomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation . Montréal: Editions de l'AFIDES.
- Reynaud, J.-D. (1993). Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale. Paris: A. Colin .
- Scheerens, J. (1997). Conceptual models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling. School Effectiveness and School Improvement, (Vol. 8, n° 3), 269-310.
- Scott, W. R. (1992). Organizations. Rational, natural and open systems. Englewood cliffs: Prentice Hall.
- 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: Les Presses de l'Université Laval.
- Tilman, F., & Ouali, N. (2001). Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école. Bruxelles: De Boeck Université.



## Cahiers de Recherche du GIRSEF

### Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

## **Cahiers de Recherche du GIRSEF**

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les conflits dans la dyade enseignant-élève. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les conflits dans la dyade enseignant-élève. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6 €, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : [girsef@anso.ucl.ac.be](mailto:girsef@anso.ucl.ac.be)

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.