



HAL
open science

Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ?

René Amigues, Christine Félix, Laurence Espinassy, Jean-Claude Mouton

► To cite this version:

René Amigues, Christine Félix, Laurence Espinassy, Jean-Claude Mouton. Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ? . Travail et Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche, 2010, Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche, 7. hal-01766140

HAL Id: hal-01766140

<https://hal.science/hal-01766140v1>

Submitted on 13 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ?

Amigues René, Félix Christine, Espinassy Laurence et Mouton Jean-Claude

[Résumé](#) | [Index](#) | [Plan](#) | [Texte](#) | [Bibliographie](#) | [Notes](#) | [Citation](#) | [Auteurs](#)

Résumés

[Français](#) [English](#) [Español](#)

Ce texte présente la première étape d'une recherche de terrain sur les « réseaux ambition réussite » en France, dont la prescription reconfigure à la fois l'organisation et le contenu du travail des protagonistes : chef d'établissement, inspecteur territorial et « professeurs référents ». Pour rendre compte des rapports entre l'organisation, l'encadrement et les activités des professeurs, cet article utilise une démarche ergonomique qui confronte, à travers des entretiens et des observations, les professionnalités supposées acquises et mobilisées par ces personnels dans des collectifs de travail. Il montre dans une première partie les limites des connaissances scientifiques disponibles (sur l'établissement, les chefs d'établissement, le corps d'inspection, le travail des enseignants en classe) pour rendre compte des « nouveaux » rapports professionnels. Il montre, dans une seconde partie, comment cette nouvelle reconfiguration, n'appelle pas une réorganisation du travail collectif et empêche le développement d'une activité organisationnelle (collective et individuelle), quotidiennement déployée de façon invisible dans le cadre du fonctionnement ordinaire de l'établissement. Les conséquences, en termes de santé au travail, sont discutées dans une dernière partie.

Entrées d'index

Mots-clés :

[prescription](#), [travail collectif](#), [collectif de travail](#), [dimensions organisationnelles de l'activité](#), [activité empêchée](#)

Keywords :

[collective work](#), [prescription](#), [work collective](#), [activity's organisational dimensions](#), [prevented activity](#)

Palabras claves :

[prescripción](#), [trabajo colectivo](#), [colectivo de trabajo](#), [dimensiones organizativas de la actividad](#), [actividad impedida](#)

Plan

[Introduction](#)

[Contexte de l'étude et méthode](#)

[Des connaissances éparses face à des situations nouvelles](#)

[Des déterminants difficiles à organiser dans une « nouvelle » activité des cadres pédagogiques](#)

[Travail enseignant et collectifs de travail](#)

[Des professeurs eux aussi empêchés dans leur activité](#)

[Discussion](#)

Texte intégral

[PDF](#) [Signaler ce document](#)

Introduction

1Le parti pris dans cet article est de considérer que l'analyse du travail enseignant consiste à rendre compte à la fois des cadres normatifs qui orientent l'activité laborieuse des praticiens, ainsi que des transformations engendrées en retour sur ces normes par le travail réel. C'est ce qu'on entendra par dimension organisationnelle de l'activité dans la suite du texte. Cependant, si cette l'activité organisationnelle est considérée comme une fenêtre possible pour éclairer la tâche aveugle que représentent les relations entre l'organisation de l'établissement et les réalisations en classe, il reste que l'entreprise scientifique pour en rendre compte n'est pas aisée.

2La principale difficulté à laquelle se trouve confronté l'analyste de l'activité enseignante réside dans l'appui que peuvent fournir les connaissances scientifiques disponibles pour étudier une situation de travail, forcément complexe et singulière et dont il doit modéliser les processus à l'œuvre. Cette difficulté est accrue lorsque la situation étudiée évolue sous l'effet de prescriptions nouvelles, puisqu'il s'agit d'évaluer la nature des transformations engendrées aussi bien du point de vue de l'organisation que de l'activité des professionnels.

3C'est ce que propose de présenter cet article en s'appuyant, d'une part, sur des entretiens réalisés auprès d'un chef d'établissement et d'un inspecteur territorial chargés de co-piloter une nouvelle structure, un réseau ambition réussite (RAR) et, d'autre part, sur l'analyse d'échanges entre des professeurs qui manifestent leur malaise à assurer leur nouvelle fonction de « professeur référent » au point de démissionner.

4Une première partie présentera le contexte de l'étude lié à une nouvelle prescription ainsi que les modalités retenues pour confronter les difficultés rencontrées par les divers protagonistes : chef d'établissement (CE), inspecteur territorial référent (ITR) et les professeurs référents (PR). Une deuxième partie s'interrogera sur les connaissances scientifiques disponibles pour analyser la prescription, les transformations engendrées dans le milieu de travail et les nouvelles fonctions que sont censés assurer les divers protagonistes (CE, ITR, PR). Une troisième partie s'attachera à montrer en quoi la distinction *travail collectif vs collectif de travail* peut s'avérer heuristique, d'une part, pour saisir les dimensions organisationnelles de l'activité des professeurs et les contradictions qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur fonction lorsque le métier est pris en défaut et, d'autre part, les effets psychologiques sur certains de ces professeurs. Une dernière partie discutera des propositions

relatives à l'analyse du fonctionnement ordinaire des établissements scolaires en RAR qui désormais sont tenus d'organiser le travail collectif et individuel des différents protagonistes.

Contexte de l'étude et méthode

5La relance de la politique de l'éducation prioritaire en 2006 en France, passe d'une logique de zones (d'éducation prioritaire, ZEP) à une logique de réseaux (Réseau Ambition Réussite, Réseau Réussite Scolaire) qui permet d'affecter 1000 professeurs supplémentaires et 3000 assistants pédagogiques dans les établissements scolaires situés en RAR. Chacun d'eux accueille des personnels supplémentaires qui doivent assurer des missions nouvelles. D'un côté, les « professeurs référents » ont pour partie de leur temps une classe en charge et, pour une autre partie, ils doivent remplir diverses missions : intervenir devant des groupes d'élèves (programme personnalisé de réussite éducative, groupes de besoins, aide au travail personnel, accompagnement pédagogique des élèves en rupture, etc.) ; animer et coordonner équipes et dispositifs (liaison avec les écoles et les différents acteurs du réseau, etc.,) ; structurer les équipes pédagogiques (aide et conseils aux professeurs demandeurs, ..) ; développer l'accompagnement et la formation des jeunes enseignants (accueil des néotitulaires), etc. D'un autre côté, les « assistants pédagogiques », personnel non enseignant et contractuel, ont pour mission de seconder les professeurs dans les classes ou dans divers groupes d'aides proposés aux élèves en difficulté. Par ailleurs, les cadres pédagogiques, chef d'établissement et inspecteur territorial référent, doivent assurer le pilotage des « équipes pédagogiques » dans les collèges (élèves de 11 à 14 ans) et la coordination des actions du réseau au sein d'un *comité exécutif* qui regroupe en plus de l'inspecteur du premier degré, les directeurs des écoles du réseau, les professeurs de fin de cycle de l'école élémentaire et le secrétaire ou coordonnateur du réseau. L'ensemble de ces cadres doit donc assurer des fonctions inédites, supposées favoriser une plus grande concertation entre les personnels en vue d'encadrer et mettre en œuvre la politique académique d'information, d'animation et de formation des enseignants, en vue de la réussite de tous les élèves.

- 1 La mise en place hâtive des RAR qui redistribue des fonctions entre les protagonistes s'est inscrite([...](#))

6Le fait que chacune des catégories professionnelles énoncées ci-dessus doive inscrire son action dans un cadre de coopération avec les autres, tranche avec les conditions initiales de mises en œuvre des RAR qui ont suscité divers conflits intercatégoriels¹. Toutefois, dans l'établissement étudié, les protagonistes CE, Inspecteur Référent (ITR) et les « professeurs référents » étaient volontaires pour participer à ce projet. Un projet innovant qui, dans cette nouvelle organisation, « projette sur la scène un idéal d'unité dynamique capable de se mettre en projet, d'innover et de produire une activité pédagogique de qualité, adaptée aux circonstances de l'environnement » (Dupriez, 2002, p. 79). Il se traduit, d'une part, par une offre de formation de plus en plus diversifiée pour répondre au plus près aux besoins individuels de chaque élève et, d'autre part, par de nouvelles missions dans un espace de travail reconfiguré, notamment du point de vue de l'intensification des relations sociales et professionnelles que doivent entretenir les protagonistes. Par exemple un professeur référent a en charge une classe, travaille avec les assistants pédagogiques, organise des projets dans lesquels participent des professeurs du collège et des professeurs des écoles du réseau, en partenariat avec les familles et en relation avec le coordinateur du réseau, le CE et l'ITR. Ainsi, c'est moins le partage de cet « idéal d'unité dynamique » qui pose problème que les

modes de coopération ou de coordination à trouver pour que ce travail soit effectivement partagé (Marcel, Dupriez, Perisset-Bagnou et Tardif 2007).

7C'est dans ce contexte et après deux ans de fonctionnement que le CE et l'IR font appel à notre équipe parce qu'ils ne parviennent pas à réaliser, comme ils l'avaient prévu, la coordination entre les professeurs et les assistants pédagogiques et entre les professeurs référents (dont trois sur cinq décident, non sans difficulté, de démissionner de leur fonction, pour se consacrer à l'enseignement de leur discipline dans leur classe et avec leurs élèves).

- 2 On soulignera que les difficultés qu'éprouvent les équipes dans les RAR prennent leur source dans(...)

8Du point de vue de la recherche, la complexification des relations et la diversification des actions que découvrent les protagonistes sont tout aussi inédits pour les chercheurs intervenants. Ce qui est souvent le cas en analyse du travail et qui fait dire à Hubault (1996) que l'intervenant (ou le chercheur) ne peut pas tout savoir d'avance. L'approche ergonomique vise à comprendre le travail (en quoi ce qui fonctionne ou ce qui ne fonctionne pas parle de ce qui arrive aux hommes et aux femmes qui travaillent) pour le transformer (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg et Kerguelen, 2001), en veillant à ce que ces transformations n'altèrent ni les objectifs fixés, ni la santé des opérateurs. Cette phase de première analyse se centre sur une approche compréhensive des mécanismes qui engendrent à la fois la réalisation de ces objectifs et le coût subjectif que représente ce travail pour chaque participant. Dans cette perspective, l'approche retenue vise à dégager divers « déterminants » de l'activité des protagonistes CE, IR et PR, à partir de plusieurs outils (analyse de documents, observations, entretiens, analyse verbatim) de façon à proposer une analyse qui permette de confronter les « points de vue » en présence. Le but a été de saisir auprès de quelques protagonistes non seulement des *difficultés* « dont chacune prise isolément peut paraître insignifiante, mais dont l'accumulation rend la tâche délicate, complexe et souvent épuisante du point de vue nerveux » (Pacaud, 1949), mais aussi de tenter de les *prendre ensemble* dans la construction d'un cas (Granger, 1967 ; Leplat, 2002, Passeron et Revel, 2000) permettant ainsi de retracer l'histoire commune des protagonistes à partir des empêchements ou des ressources mobilisées pour organiser le travail collectif auquel ils participent afin de réaliser les objectifs attendus 2

Des connaissances éparses face à des situations nouvelles

9Sur quelles connaissances peut s'appuyer une telle intervention recherche ? Les diverses « analyses du travail » proposées par les disciplines (sociologie, ergonomie, sciences de l'éducation...) portent généralement sur différents métiers (chefs d'établissement, inspecteurs, professeurs...) présents dans les établissements sans pour autant les considérer dans leurs rapports respectifs. Ces rapports ont montré pour chacun d'eux une grande diversité des buts, des tâches, des types d'interactions entre les protagonistes et la difficulté à circonscrire une organisation du travail collectif qui réponde à la qualité du service à assurer à l'élève.

10Les recherches sociologiques sur le travail des chefs d'établissements (Barrère, 2006, 2008 ; Pelage, 2003) font ressortir une multiplicité de tâches et de temporalités, attachées pour

la plupart à des activités administratives ou relationnelles. Que ces dernières soient directes, (réunions pédagogiques, conseils de classe) ou indirectes (liaisons téléphoniques avec des services administratifs ...), elles sont le plus souvent liées à une « urgence » (réception impromptue de parents d'élève, de professeurs...) que le CE s'efforce de traiter en adoptant une attitude réactive et judicieusement ajustée au problème rencontré. Il en ressort un nouveau mode de rationalisation du travail du CE que certains auteurs (Belda, 2004) considèrent comme une contrainte/ressource qui amène le CE à organiser en permanence le travail des autres (secrétariat, vie scolaire, professeurs) pour pouvoir organiser le sien. Si le CE est présenté par les textes prescripteurs comme un instigateur de changement, notamment pour susciter l'initiative et la coopération chez les professeurs, cette nouvelle fonction, non seulement ne se substitue pas aux anciennes mais n'est pas forcément considérée comme prioritaire par les intéressés (voir par exemple Barrère, 2008), et ce d'autant qu'il ne réussit pas à rendre disponibles les professeurs pour pouvoir les mobiliser (Ducros, 2009).

11Cependant, du point de vue l'analyse de l'activité, cette nouvelle fonction, qu'elle soit « mise en sommeil » ou pas, pèse de tout son poids dans la réalisation des autres fonctions, de manière concurrentielle voire conflictuelle. Par exemple, dans le cas qui nous intéresse, en quoi les connaissances sur le travail de direction d'un établissement nous sont-elles utiles pour repérer les déterminants de l'activité de « co-pilotage d'un Réseau » que ce chef d'établissement doit assurer avec un inspecteur territorial en vue de la mise en œuvre des priorités nationales et académiques ?

12Cette question se pose de la même manière pour le travail de l'inspecteur territorial même si les recherches dans ce domaine sont moins nombreuses. En quoi les résultats de recherche nous permettent d'anticiper sur les « déterminants » de l'activité de cet inspecteur qui doit coopérer avec le chef d'établissement pour co-piloter le réseau « *sans se substituer au chef d'établissement dans le fonctionnement de son établissement ni se substituer aux IEN [inspecteurs du premier degré] dans le fonctionnement de leur circonscription* » [propos d'un inspecteur territorial] mais avec lesquels il doit nouer des relations inédites pour assurer, lui aussi, sa fonction de « relais prescriptif » « *dans la diffusion de pratiques innovantes* » ? Une recherche récente (Albanel, 2009) porte sur le travail des inspecteurs de l'enseignement secondaire (élèves de 11-17 ans) qui vise d'une manière générale à mesurer l'efficacité de l'enseignement et la compétence des professeurs à enseigner une discipline particulière. Elle montre comment l'évaluation organise l'activité des inspecteurs. Au caractère multifinalisé de cette activité que souligne cette recherche (maintien d'un ordre pédagogique disciplinaire, évaluation du travail des enseignants d'une discipline pour l'avancement de carrière...), il conviendrait de rajouter un but supplémentaire fixé aux inspecteurs de l'Education Prioritaire : coordonner le travail de l'équipe pédagogique du RAR avec le concours du CE.

- 3 Un récent rapport de l'Inspection Générale, non publié, souligne que les nouvelles fonctions des [i\(...\)](#)
- 4 Ce même rapport souligne que « *Evaluer un RAR ce n'est pas évaluer un établissement, et on ne sait(...)* »

13Si, apparemment, le travail de coordination du CE peut être considéré comme une fonction élargie, puisqu'il s'étend à d'autres protagonistes que les professeurs du collège, il convient de noter que pour l'inspecteur cette nouvelle activité ne s'inscrit ni dans le prolongement de sa formation ni de ses compétences professionnelles. En effet, dans le co-pilotage d'un réseau ambition réussite la prescription oriente l'activité de l'inspecteur vers d'autres actes que celui d'inspection ou de contrôle des personnels en vue d'une évaluation³, tout comme l'activité de

co-pilotage du chef d'établissement se distingue du pilotage de l'établissement qu'il dirige. De fait, ce co-pilotage les oriente vers une activité évaluative et formative du travail d'un collectif composite (professeurs référents, professeurs des écoles, inspecteurs de l'enseignement du premier degré, assistants pédagogiques, secrétaire du comité exécutif du RAR,...) dont les membres ne sont pas les seuls destinataires, puisque *in fine* il s'agit de documenter des indicateurs de performances du RAR⁴. Les nouvelles fonctions qu'ils doivent assurer sont celles de « relais prescriptif » dans la mise en place de projets pédagogiques dans le réseau et de coordonner les actions de diverses équipes composites (coopération professeurs référents, assistants pédagogiques, professeur des écoles, directeurs d'école, inspecteurs de l'enseignement primaire) dispersées géographiquement.

- 5 « les missions sur ce rôle de l'inspecteur référent étaient plus que floues (rires) puisque person(...)

14 Cette prescription engendre un conflit entre une activité professionnelle toujours en vigueur et une nouvelle activité d'accompagnement des équipes qui, dans une perspective d'ergonomie de l'activité, ne peut être conçue pour chacun des protagonistes comme des ajustements à la marge, mais comme un nouvel objet du développement potentiel d'une activité commune. Si bien que la coordination prescrite ne peut être considérée comme une donnée « objective », mais comme une quête commune dans un cadre organisationnel que le chef d'établissement et l'inspecteur doivent pouvoir faire évoluer. Ceci n'est pas évident pour ces cadres pédagogiques confrontés à une prescription particulièrement « faible » quand à leur fonction et « ouverte » quand aux possibilités d'action⁵.

Des déterminants difficiles à organiser dans une « nouvelle » activité des cadres pédagogiques

15 L'activité de ces cadres pédagogiques, que nous avons présentés comme des relais prescriptifs, est orientée tout autant vers la hiérarchie que vers les professeurs. C'est ce qu'il ressort des entretiens longs conduits auprès de l'inspecteur référent et du chef d'établissement.

16 L'inspecteur qui a participé à cet entretien a été très impliqué dans la mise en place des « Réseaux Ambition Réussite ». Il a été à l'initiative de divers dispositifs d'évaluation et de formation des professeurs. Selon lui, la réussite des réseaux « *passer absolument par la formation* » qui compenserait une absence chronique de concertation dans les établissements RAR. Cette formation nécessaire pour aider les professeurs à concevoir les activités proposées aux élèves dans de nouveaux dispositifs d'accompagnement à la scolarité est toutefois difficile à organiser parce que les *cadres horaires* ne le permettent pas et parce qu'ils ont pour effet de rendre les professeurs indisponibles, trop investis qu'ils sont dans les différentes tâches à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement.

17 Toujours selon cet inspecteur, la première réserve formulée est celle du surinvestissement des professeurs liée à l'organisation actuelle des établissements : « *On parle de surinvestissement, ce surinvestissement est lié pour partie au cloisonnement, à l'atomisation des tâches, et chacun dans son domaine roule tout seul alors qu'il y a des tas de choses qui pourraient se faire en synergie et dégager énormément de temps et d'intelligence, mais c'est très difficile par les temps qui courent de dégager du temps pour la concertation* ». La seconde relève d'une autre contradiction tout aussi difficile à surmonter et qui est d'origine administrative : « *C'est un vrai problème, je comprends le souci de l'inspection académique*

qui dit que l'on peut pas enlever du temps auquel les élèves ont droit pour donner de la concertation aux profs, et que plus les élèves sont en difficulté, plus ils ont besoin d'avoir leurs profs avec eux mais ... ».

- 6 "L'article 34 peut être l'occasion d'assouplir les grilles horaires des enseignements de mani([...](#))

18 En somme, ce cadre pédagogique, qui se situe à l'articulation de plusieurs niveaux d'organisation, analyse les difficultés et les contradictions en cascade avec lesquelles il se débat quotidiennement, sans pour autant savoir très bien dans quel sens il conviendrait d'agir pour gagner en efficacité. Il souligne à ce propos que tout s'est fait (la mise en place des RAR) dans la précipitation et qu'un temps de réflexion serait nécessaire pour repenser l'ensemble. Manifestement aux yeux de ce cadre pédagogique cette éventualité, pas plus que celle qui consiste à aider les établissements à innover, ne sont envisagées par l'administration académique⁶. Ceci témoigne de son embarras, pris en tenailles entre la prescription nationale, les moyens académiques mis à la disposition des établissements et les besoins des professionnels sur le terrain, tels qu'il peut les identifier.

19 Le chef d'établissement, quant à lui, a participé de concert avec cet inspecteur à la mise en place de ces nouveaux dispositifs d'aide et d'accompagnement aux élèves. Selon lui, la principale difficulté réside dans l'aménagement des emplois du temps des uns et des autres qui ne favorisaient pas les rencontres entre les divers professeurs engagés dans des projets différents. Par ailleurs, il fait volontiers remarquer que les PR effectuent un service plus lourd que s'ils avaient une classe et que ce travail demande énormément d'effort et de disponibilité, laissant peu de place aux concertations organisées sur le temps de travail. Aussi, il reconnaît être particulièrement démuni pour proposer une alternative qui allègerait la charge de travail de ces professeurs tout en leur permettant d'assumer leurs nouvelles tâches. Pour autant, il n'envisage pas de changement d'emploi du temps qui, selon lui, n'améliorerait pas forcément les rencontres entre les professeurs, au motif que le temps n'est pas extensible et que les missions des PR, comme les siennes, les appellent à participer à des réunions à l'extérieur de l'établissement.

20 Bien que dits en d'autres termes, ces propos recourent ceux de l'inspecteur et témoignent du fait que ces cadres pédagogiques sont pris dans des logiques contradictoires sur lesquelles ils ne peuvent agir. D'un côté, les injonctions nationales demandent aux recteurs des académies de « mobiliser les corps d'inspection afin d'atteindre les objectifs fixés dans les contrats d'établissements » (circulaire de rentrée 2009), notamment de co-piloter des équipes pédagogiques de façon « à utiliser pleinement les marges d'autonomie et de responsabilité au service de la réussite de tous les élèves » (BO n° 18 du 5 mai 2005). D'un autre côté, ces mêmes services académiques veillent à ne pas laisser les élèves sans professeurs, alors que ces derniers, très investis dans les différentes tâches, hors du temps de classe et hors de l'établissement, sont dans l'impossibilité physique de se concerter pour créer des ressources nouvelles.

21 Ainsi, ce chef d'établissement est tout autant empêché d'aider les professeurs que l'inspecteur de les former. L'organisation en vigueur ne permet pas de rendre les professeurs disponibles, ni pour la formation, ni pour une plus grande concertation supposée induite par ce nouveau dispositif.

22 Concrètement l'équipe pédagogique à laquelle ces cadres participent se trouve dans l'impossibilité matérielle de réaliser un travail collectif parce qu'il existe un antagonisme entre une organisation - et tout son poids historique qui se cristallise dans l'emploi du temps- et le travail collectif effectif qui supposerait d'agir sur ces éléments constitutifs de la forme scolaire (Vincent, 1994). Si bien que l'injonction au travail collectif, à défaut de se traduire sur le plan organisationnel par un assouplissement des grilles horaires, introduit une multiplication de dispositifs auxquels les enseignants doivent participer à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Apparemment, cette nouvelle prescription n'engendre pas une autre activité chez ces cadres pédagogiques qui leur permettrait de s'emparer pleinement de la prescription pour organiser le travail collectif des professeurs. Ce dernier, comme c'est traditionnellement le cas dans les établissements scolaires, est laissé à la charge des professeurs eux-mêmes. Du point de vue de l'analyste, ces cadres sont concrètement démunis pour aider les PR dans cette entreprise. S'ils ne peuvent assurer leur fonction de relais prescriptif auprès des professeurs comment ces derniers peuvent-ils se donner des formes d'organisation qui compenseraient le « déficit » d'encadrement en la matière ? Les formes collectives de travail que se donnent les professeurs dans l'établissement sont-elles en outre transposables dans le réseau ?

Travail enseignant et collectifs de travail

23 Du côté du travail enseignant, à la perspective sociologique présentée par Tardif et Lessard (1999), l'équipe ERGAPE en proposait une autre à la même période avec l'analyse ergonomique de l'activité enseignante. Inscrite dans une approche historico-culturelle qui l'ancre dans ses rapports au métier et aux collectifs de travail, cette perspective a permis d'introduire une distinction entre le travail d'enseignement (dans la classe) et le travail enseignant (hors de la classe) en montrant que le travail des professeurs ne se confine pas à l'espace et au temps de la classe (Amigues, 2003, Amigues et al., 2004). Mais elle a surtout permis d'avancer que le travail réalisé en classe dépendait de l'activité collective d'organisation du milieu de travail par les professeurs (à l'extérieur de la classe) et que celle-ci alimente en retour celui-ci. C'est cette conception dialogique de l'activité qui nous a permis de considérer la prescription comme un organisateur de l'activité collective des professeurs (Amigues, 2009) dans le sens où le travail réel des professeurs consiste à *traiter la prescription* : que celle-ci soit « descendante », émanant de la hiérarchie, ou « remontante »⁷, émanant de diverses sources (objet du travail, élèves, cadres pédagogiques...). On parle d'autoprescription lorsque les professeurs transforment les prescriptions en règles de travail. C'est particulièrement le cas avec le « travail invisible » de renormalisation du prescrit auquel se livrent des collectifs au sein des établissements pour organiser leur propre milieu de travail et pallier les insuffisances de l'organisation officielle.

- 7 La distinction prescription descendante vs prescription remontante introduite par Six (1999) fait(...)

24 Plusieurs travaux (Amigues, Lataillade, Mencherini, 2001 ; Amigues, Félix Saujat, 2008, Amigues, R., Espinassy, L., Félix C., et Saujat F., 2008) soulignent l'importance que jouent les *genres d'activité* (disciplinaire, inter-disciplinaire, aide aux élèves) dans le processus de traitement de la prescription et interrogent les possibilités qu'ont les établissements pour mobiliser des collectifs de travail en leur sein. En d'autres termes, les possibilités de transformer un artefact prescriptif en outil de travail (Amigues, 2009) dépendent de la mobilisation d'un collectif et, à travers lui, d'un genre professionnel (Clot et Faïta, 2000).

25 En soulignant de la sorte les dimensions collectives constitutives de l'activité professorale individuelle, l'approche ergonomique de l'activité met en tension une distinction entre, d'un côté, le « collectif de travail » et, d'un autre côté, le « travail collectif ». Cette distinction - collectif de travail vs travail collectif - qui fait actuellement consensus en ergonomie et psychologie de travail, peut s'avérer pertinente pour éclairer les rapports entre l'organisation de l'établissement scolaire et l'organisation du travail des professeurs en classe, surtout lorsque une nouvelle prescription affecte l'une et l'autre, comme c'est le cas avec les RAR.

26 D'un côté, la notion de collectif de travail désigne une manière de travailler ensemble, de faire, de penser et de dire, qui se tisse au cours d'une histoire commune aux gens de métier et qui se manifeste dans l'activité subjective. De ce point de vue le collectif de travail désigne le « genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000), la manière dont les professionnels définissent leur rapport aux objets et aux autres, ce qu'ils s'autorisent et s'empêchent de faire dans les relations sociales (Clot, 2007). En cela, il est porteur d'un système de valeurs de référence au métier exercé, une éthique professionnelle qui oriente le travail collectif vers la réalisation d'une œuvre commune. Ces règles dites « de métier » sont à différencier des règlements, procédures, normes ou consignes applicables sur les lieux de travail » (Cru, 1986, p.61). En d'autres termes, les dimensions organisationnelles de l'activité désignent concrètement les formes collectives que se donnent les enseignants pour organiser effectivement leur propre travail à partir des prescriptions qui leur sont faites et qui s'avèrent insuffisantes pour agir selon les règles de métier. Le *travail réel* de transformation du milieu de travail et de renormalisation du prescrit s'inscrit dans le vivant du métier fait d'initiatives collectives et individuelles pour agir avec et sur l'organisation. Pour reprendre les termes de Clot (2007), ce n'est pas la prescription qui explique l'activité des professionnels et leur histoire collective, « ce sont ces dernières qui « s'expliquent » avec la prescription, en entendant ici « s'expliquent » aux deux sens du terme » (p.87).

27 Le travail collectif, de son côté, répond à des difficultés à surmonter et dont la construction dépend des conditions offertes par l'établissement (Amigues, Faïta et Kherroubi, 2003). Si bien que le travail collectif des enseignants dans les établissements n'est pas nouveau et ne peut se réduire à la prescription du travail en équipe. C'est pour répondre à un besoin non repéré comme tel par l'organisation, ou pour combler un déficit de prescription que les professeurs constituent des groupes de travail à « géométrie variable » et éphémères dans le temps (Amigues, 2009). C'est ce qu'observent aussi Borges et Lessard, (2007) « elle [la collaboration] répond à différents motifs bien concrets et à des besoins spécifiques d'enseignants » (p.73), capable de prendre des formes de coordination peu visibles ou difficiles à « cadrer » (Dumay, 2009). Bien qu'il s'agisse d'une organisation informelle, au sens de Terssac, (de, 1992), « ces enseignants édictent des normes qui leur permettent de donner du sens et de redéfinir leur activité par rapport à un public » (Kherroubi et van Zanten, 2002, p. 87) auprès duquel ils doivent assurer un service de qualité. Ces groupes vivent « selon des règles non écrites, non prescrites par l'organisation mais plutôt conçues par les acteurs, négociées entre eux et quelques fois même avec la hiérarchie » (Leplat, 1997, p. 32). C'est de la sorte que le métier enseignant a pu participer tout autant au maintien qu'à l'évolution de l'institution scolaire et constituer une ressource individuelle pour *bien faire* son travail. Ainsi, l'efficacité dynamique du collectif de travail qui permet d'organiser effectivement le travail par ceux qui le font compense les faiblesses d'une coordination ou d'un cadrage au sein d'un établissement scolaire. Mais qu'en est-il dans le cadre des RAR ? Comment peut jouer cette dimension organisationnelle de l'activité ?

28 Dans le cas qui nous occupe, la prescription suscite à la fois des changements dans l'organisation du travail des protagonistes (chef d'établissement, inspecteur, professeurs...) et empêche le travail collectif de ces derniers. Comment dans ces conditions, les professeurs peuvent-ils confronter les dimensions collectives de leur activité à la prescription de « travailler en équipe » ? Comment les cadres et les professeurs peuvent-ils négocier les règles communes d'action ? Comment les premiers peuvent-ils reconnaître le travail des seconds et permettre que ces derniers composent avec les règles de métier et négocient entre eux la création de ressources communes, si le collectif de travail ne joue pas son rôle de répondant ou, plus largement, perd sa fonction psychologique ? C'est à ces questions que la partie suivante tentera de répondre, à partir de l'analyse des propos des PR lors d'une réunion au cours de laquelle les démissionnaires donnent leurs raisons de leur décision.

29 Soulignons auparavant que la discussion particulièrement animée entre ces professeurs (dont nous présentons des extraits ci-après), est une façon de mettre en dialogue les propos précédemment tenus sur l'organisation par les cadres avec ceux des professeurs qui portent sur leur travail effectif. A noter aussi que ce dialogue à distance est à considérer comme un débat de normes et de valeurs dans lequel l'engagement de soi est étroitement lié aux objectifs à réaliser et aux possibilités (ou pas) de faire son métier.

Des professeurs eux aussi empêchés dans leur activité

30 En premier lieu, l'implication des professeurs dans divers projets de l'établissement semble être monnaie courante et non pas l'apanage des seuls professeurs référents [*« de toute façon un prof qui travaille dans ce collège il s'occupe jamais vraiment de sa matière »* (Claris)]. Mais paradoxalement, les PR qui, en principe, doivent être déchargés d'un temps d'enseignement pour de la concertation ne peuvent pas se réunir comme ils le souhaiteraient [*« en principe on a du temps pour en parler [des projets communs] et on ne trouve pas le temps de le faire »* (Claris)]. Si on retrouve dans ces propos ceux des cadres pédagogiques relatifs à la mobilisation et l'implication des professeurs qui les rendent indisponibles pour se rencontrer, les professeurs en disent davantage en soulignant leur difficulté à *« ne pas arriver à faire leur travail »*, non seulement au regard des classes dont ils ont la responsabilité, mais aussi parce que leur activité dans divers projets est morcelée [*« on est à temps complet et pourtant on est découpé sur plein de petits postes »* (Christelle)].

- 8 Souligné par nous

31 En deuxième lieu, ces professeurs confirment sans aucune acrimonie l'indisponibilité des cadres pédagogiques [*« c'est qu'effectivement, les chefs d'établissements ici sont pris ailleurs par suffisamment de tâches [...] le chef d'établissement, dans des établissements comme ça, il peut pas agir sur le pédagogique, t'as qu'à voir le temps qu'il passe à faire autre chose que le pédagogique et moi j'en veux pas au chef d'établissement »* (Sophie) *« comme on le disait tout à l'heure il y a aussi le fait que l'inspecteur qui devait suivre de près ne l'a pas fait parce qu'il n'a pas le temps »* (Nicole)]. Mais cette absence physique, bien que compréhensible à leur yeux, engendre un déficit : une fonction de cadrage qui, parce qu'elle n'est pas assurée par ceux qui sont supposés piloter les équipes [*« vient rajouter du **travail supplémentaire de coordination qui n'est pas fait**8, donc euh, voilà, donc et la question c'est qui est garant de quoi, et qui fait quoi ? »* (Sophie)]. Laisser le soin de s'organiser eux-mêmes s'avère être pour

ces professeurs un travail insurmontable dans ce cadre. Concrètement le travail d'organisation qui n'est pas fait par ceux qui devraient le faire ne peut être accompli par les professeurs faute d'une légitimité qu'ils ne peuvent assumer [*« on a l'impression qu'en faisant des projets ce n'est pas assez cadré c'est un cadre mouvant, qu'on n'est pas dans un cadre quoi [...] qui c'est qui coordonne les projets ? Qui c'est qui régule ça ? Qui c'est qui est garant de l'application des projets ? (Clariss) »*]. Ces professeurs déplorent l'absence d'une « fonction sur le pédagogique » qui leur aurait permis de construire des repères communs pour concevoir et réaliser leur action [*« moi je crois que là il manque euh, il manque [...] une fonction sur le pédagogique » (Sophie) »*]. Mais, plus encore ce qui fait défaut c'est le jugement professionnel et la reconnaissance, par la hiérarchie, du travail garantissant ainsi la valeur du travail bien fait.

32 Les professeurs se trouvent dans une impasse, d'abord, parce qu'ils ne peuvent pas mobiliser les ressources d'un collectif de travail capable d'orienter des manières de faire et d'apprécier le travail réalisé. Ensuite parce que le soutien attendu des cadres susceptible de compenser ces difficultés n'est pas au rendez-vous. Les professeurs témoignent ainsi d'une faiblesse de l'encadrement à s'emparer pleinement de la prescription pour organiser le milieu de travail des professeurs référents qui leur permettrait à leur tour de s'en saisir pour faire leur propre travail. En d'autres termes, le fait que les cadres soient dans l'impossibilité d'assurer leur fonction de relais prescriptif prive cette équipe d'une ressource pour penser son action, la réguler et la reconnaître comme légitime au regard de leur métier.

33 En troisième lieu, est discuté le « flou de la prescription », notamment par Nicole, un des professeurs démissionnaire, qui identifie à travers des propos non dépourvus d'émotion plusieurs sources à l'origine de ce flou. Tout d'abord *« on peut te demander un peu tout et n'importe quoi, (en référence aux missions du PR) ; ensuite « on ne sait pas exactement d'où vient l'injonction, euh, tantôt ça vient d'un IPR (inspecteur), tantôt ça vient du chef d'établissement, tantôt ça vient d'ailleurs et euh, moi ce qui, ce qui me gêne vraiment dans ce travail-là c'est le flou, et ça, ça me gêne profondément » ; enfin « ceux qui demandent de faire des choses ne savent pas forcément ce qu'ils te demandent, mais ils attendent de toi que tu leur dises ce qu'ils attendent »*. Comme en échos à l'absence de définition des fonctions des cadres (voir supra) Nicole fait ici clairement allusion au fait que les cadres doivent faire « remonter » aux services académiques des informations relatives aux indicateurs de réussite, qu'ils ne peuvent pas déterminer *a priori*, et qu'ils attendent que les professeurs produisent afin de les évaluer, voire de les documenter par des « pratiques exemplaires ». Ce qui est repris par un autre professeur participant à la réunion [*« au lieu qu'il y ait un texte de départ et une expérience acquise qui disent : « voilà ça sera comme ça et puis les enseignants ils feront au mieux dans le contexte local », j'ai l'impression que les enseignants font remonter des difficultés, (qui ne sont pas traitées) ... ; j'ai l'impression qu'il n'y a pas d'aide initiale quoi »*] et qui témoigne à nouveau de leur difficulté à construire entre eux des repères communs en l'absence d'un cadre d'action.

34 Ces différents propos soulignent l'absence d'une double coordination : celle de l'équipe pédagogique que ne peuvent animer les cadres, et celle des professeurs, dont l'activité morcelée, empêche un travail collectif qui leur permettrait de confronter leurs manières de faire. L'absence de relais prescriptifs place l'ensemble des opérateurs scolaires dans une situation difficile : responsabilités individuelles nombreuses et pas assez partagées, ils souffrent d'une absence de direction (dans tous les sens du terme) qui amène trois des professeurs référents à démissionner, parce qu'il *« n'y a plus de garant »* et qu'ils ne peuvent pas *« agir sur leur environnement professionnel »* sans le concours des autres professeurs.

- 9 les propos d'un professeur de sciences de la vie et de la terre, vont dans le même sens : « voilà(...) »

35 Sur ces derniers propos s'en suit une discussion particulièrement intéressante qui permet d'éclairer les rapports entre l'engagement individuel, le métier et les conséquences subjectives. Cette discussion essentiellement conduite par les professeurs référents dont certains vont s'efforcer de dire, non sans émotion, ce qui les conduit à démissionner de leur fonction quand d'autres, plus assurés, entendent réaffirmer leur engagement quasi inconditionnel à ce qu'ils n'hésitent pas à définir comme l'ordinaire de leur travail. En réaction aux dires de Sophie qui laissent transparaître son malaise et tente de s'expliquer en déclarant qu'elle se retire pour se « protéger » et éviter de « sombrer », Christelle réagit vivement : « *je trouve mon bien-être dans les projets dans lesquels je m'implique, donc tu peux aussi t'impliquer dans un projet et c'est toi qui construis ton bien-être ; moi mon bien-être : je suis hyper contente de travailler sur la 4A avec ces collègues ou avec la 6D avec Sabine* »⁹. Ces propos contiennent plusieurs éléments que nous analysons selon quatre points de vue complémentaires :

36- Celui du périmètre disciplinaire du métier : le bien être que Christelle dit se donner est rendu possible parce que cette professeure d'Education Physique et Sportive (EPS), travaille dans sa discipline et dans des projets interdisciplinaires impliquant cette dernière. Elle se trouve dans le périmètre disciplinaire du métier et peut alors confronter ses savoirs et compétences à ceux des autres pour instrumentaliser avec eux la prescription. On est dans une situation où les professeurs apprennent à trouver des solutions à des problèmes qu'ils rencontrent. Les ressources mises en commun contribuent ainsi au développement de leur expérience professionnelle. Le bien être qu'elle trouve dans cette aventure collective est lié au plaisir éprouvé du travail bien fait. L'efficacité qu'il produit auprès des élèves, produit en retour sur ces professeurs une motivation qui les engage à aller plus loin. Bref, Christelle dit tout haut ce que ne peuvent pas ressentir ses collègues démissionnaires, puisque l'activité qu'on leur demande de développer se situant largement hors du champ disciplinaire (relation école primaire-collège, accueil des élèves en difficulté, etc.) se trouve « en panne ».

37- Celui de l'ambiguïté des sources de l'organisation : Christelle focalise son propos sur des caractéristiques individuelles (*je m'implique, donc tu peux aussi t'impliquer*) comme si l'engagement ou le retrait de Sophie et de ses collègues dépendait uniquement d'une volonté individuelle, avec une forte propension à ramener cette situation sociale à des déterminants psychologiques, comme si la clé des échecs ou des réussites résidait dans l'individu. Une idée, somme toute, très éloignée de ce que s'efforcent de dire Sophie et Nicole qui, comme nous l'avons vu, fixent l'origine de leurs difficultés dans l'organisation du travail elle-même et des possibilités d'exercer ou pas leur métier. Cette tension entre l'origine interne ou externe révélée par la confrontation entre les professeurs appelle une autre lecture lorsqu'elle est envisagée selon les rapports cadres/enseignants.

38 En effet, ces propos soulignent que l'organisation du travail peut être aussi un « point aveugle » autant pour les cadres que pour les professeurs, mais pour des raisons différentes. Ce déni de l'organisation du travail résulte, pour les premiers, de l'idée que l'organisation institutionnelle et administrative suffit à mettre les personnels en activité à condition d'animer des réunions de travail. Tandis que pour les professeurs ce déni résulte à la fois d'une incorporation de l'activité organisationnelle relative au métier et à ses sous entendus, avec pour conséquences des retombées psychologiques sur les individus. Le « difficile à dire » pour les enseignants proviendrait d'une organisation du travail fortement intériorisée, dans le

corps et dans l'esprit, et de la culpabilité de ne pas réussir à accomplir la tâche qu'ils se sont assignée. Dans cette perspective, « soi » comme seule ressource devient la cause du dysfonctionnement.

39- Celui de la reconnaissance du travail : demander à des professeurs d'aller au delà de ce périmètre disciplinaire suppose l'organisation effective d'un collectif qui permette la reconnaissance du travail des uns et des autres, des uns par les autres dans une confrontation professionnelle. Pour autant, elle ne peut se satisfaire de la seule reconnaissance des cadres pédagogiques ou des professeurs eux-mêmes, tant le métier se trouve pris en défaut, dans une situation inédite qui touche les limites des compétences professionnelles de chacun. Et si le « jugement de beauté », dont parle Dejours (1995), inscrit l'individu dans le collectif du métier, la non reconnaissance le place seul face au réel de son activité. En d'autres termes, sans un collectif susceptible de relancer son histoire, de revitaliser son pouvoir d'agir, ce métier ne peut se développer et assurer au delà de l'organisation du travail des uns et des autres, la santé de chacun.

40- Celui du travail bien fait, qui rime avec bien être (Lantheaume et Hérou, 2008 ; Clot, 2010), couplage fonctionnel bien illustré par les propos de Christelle qui témoignent du plaisir qu'elle prend au travail. Couplage irréalisable par d'autres professeurs, qui comme Sophie, abandonnent leur mission et pensent retrouver du bien-être au travail en recentrant leur activité sur leur enseignement dans les classes. Dans la terminologie de Léontiev, si le stress procède du découplage entre les mobiles de l'activité (valeurs sociales, bien commun) et les buts de l'action (faire apprendre) ces enseignantes vont tenter de retrouver du sens à leur travail en s'efforçant de renouer buts et mobiles autour d'enseignements disciplinaires.

41 En somme, la prescription du « travail en équipe », entendue comme tâches multiples à réaliser hors de la classe, peut être reconçue dans un genre disciplinaire ou interdisciplinaire à l'intérieur des établissements. En revanche, une organisation en réseau tend à isoler les professeurs de leur collectif de travail dont la zone d'action est limitée au périmètre disciplinaire du métier. Le genre professionnel, ainsi mis en défaut, n'est plus porteur des dimensions organisationnelles habituellement mobilisées par les collectifs dans les établissements pour pallier les insuffisances de l'« organisation officielle ».

Discussion

42 L'activité empêchée, tendance générale qui se dégage des analyses proposées, trouve sa source, d'une part, dans la prescription officielle qui demande aux opérateurs scolaires de « prendre des responsabilités » sans avoir de responsabilité effective dans la définition du travail et, d'autre part, dans l'organisation qui ne fournit pas les ressources collectives pour que chacun puisse exercer les responsabilités qu'il tente d'assumer malgré tout.

43 Nous avons tenté de montrer que l'enracinement de cet empêchement se situait à quatre niveaux :

44- celui de la prescription officielle et de ses contradictions en cascade liées notamment à ses sources (nationale, académique, réseau, établissement...)

45- celui du collectif (inspecteur, chef d'établissement, professeurs) qui n'a pu se constituer pour réaliser des arbitrages sur les enjeux et les actions à entreprendre, ni pour reconnaître le travail des uns et des autres ;

46- celui des cadres, qui ne peuvent assurer leur fonction de relais prescriptifs dans une organisation du travail distincte de celle de l'établissement ;

47- celui des professeurs référents dont certains peuvent composer avec leur métier tandis que d'autres, qui ne le peuvent pas, démissionnent.

48 Au terme de cette première phase d'analyse, il convient de noter que si chacun des protagonistes est volontaire pour participer à cette aventure, les efforts individuels ne suffisent cependant pas pour engendrer une coordination interindividuelle, un travail qui soit effectivement partagé. La sur-activité individuellement développée n'est pas contenue ou compensée par un « cadrage » suffisant pour permettre une confrontation professionnelle sur des choix et des décisions liées aux objectifs à réaliser. D'où l'impression de faire du « mauvais travail » ou de ne pas « faire son travail ». A noter toutefois que ce sentiment est diversement apprécié selon le rapport que les intéressés entretiennent à l'objet de leur activité. Les professeurs démissionnaires ne peuvent plus psychologiquement et physiquement supporter leur perte d'efficacité professionnelle, leurs homologues qui peuvent composer avec la prescription et leur périmètre professionnel pour en tirer du plaisir, et les cadres pédagogiques, même s'ils ont du mal à assurer concrètement les charges supplémentaires, agissent selon des conceptions conformes à leur métier.

49 Nous souhaitons dans cette discussion revenir sur plusieurs points et les mettre en perspective. D'abord sur ce que nous avons nommé les déterminants de l'activité, ensuite sur les difficultés respectives et partagées des protagonistes, liées au traitement de la prescription et au collectif de travail, enfin sur le regard que nous permet de porter cette nouvelle situation sur le fonctionnement ordinaire d'un établissement.

50 Dans la perspective historico-culturelle adoptée dans cet article, les déterminants désignent des organisateurs « macro sociaux » de l'activité avec lesquels doivent composer les protagonistes dans l'accomplissement de leur travail. Ainsi nous avons pu noter à travers les propos des personnels de l'encadrement (CE, ITR, ...) les contradictions entre ce que demande la prescription (travailler en équipe pour répondre aux besoins spécifiques des élèves), ce que permet l'administration académique qui semble « prisonnière de la forme scolaire » et comment s'y prennent les cadres pour organiser le travail des professeurs référents. L'analyse proposée nous conduit à penser que l'activité des chefs d'établissement est empêchée, parce qu'ils ne parviennent pas à s'emparer pleinement de la prescription, et notamment à assouplir les horaires. Ce qui n'est pas le point de vue exprimé par les intéressés, si l'on considère leur activité comme historiquement liée à l'organisation de l'établissement. L'intensification du travail de ces cadres se traduit concrètement par le rajout de nouvelles fonctions à des anciennes dans un cadre organisationnel inchangé et sur lequel ils ne s'autorisent pas à agir. Dès lors que l'administration et ses cadres considèrent que l'exercice de nouvelles fonctions (les leurs et celles des professeurs) ne suppose pas de ré-organisation du travail particulière, l'activité du CE et de l'ITR dirigée vers les professeurs référents reste en suspens, comme en témoigne leur absence signalée à regret par ces derniers. De ce point de vue, l'organisation du travail en RAR ne répond pas mieux aux attentes des enseignants en matière de cadrage et de coordination des actions qu'à celles soulignées par de nombreux travaux sociologiques à l'échelle des établissements. Si bien que le travail partagé demeure davantage un idéal que le

résultat d'une entreprise collective de conception d'un nouveau milieu de travail pour l'ensemble des protagonistes concernés.

51 Dans le passage d'une gestion géographique de zone à une gestion en Réseau (RAR), c'est la notion de collectif qui est déniée ou insuffisamment mise au travail par l'encadrement avec pour conséquence d'accentuer la coupure entre les professeurs et leur métier. D'autant plus que, dans ce nouveau contexte, chaque niveau de la hiérarchie (administration académique, pilotage par l'inspecteur et le chef d'établissement) est contraint de fixer des objectifs et d'évaluer des résultats, sans pour autant toujours trouver les moyens de connaître la réalité du travail des enseignants, et être en capacité de proposer des aides aux professeurs pour surmonter leurs difficultés. Placés dans ces conditions, les professeurs n'ont d'autre choix que de prendre en charge l'organisation du travail et d'investir, en toute légitimité, leur mission en la personnalisant. De fait, les professeurs se trouvent dans la situation où chacun doit contribuer à l'organisation de son propre travail, soumis à une autonomie et une responsabilité qui les obligent de « prendre avec soi le fait d'organiser » (de Terssac, 2009) sans pour autant pouvoir développer une activité organisationnelle porteuse d'une efficacité dynamique.

52 Cette réorganisation par ceux qui réalisent le travail, si elle permet de répondre aux exigences du réel et de se dégager des rapports sociaux de contrôle contenus dans les prescriptions, a des contrecoups psychologiques. Dès lors, ce qui peut être une règle tacite et relativement supportable dans le cadre d'un établissement parce que des ressources collectives sont disponibles, ne l'est pas forcément dans l'organisation des RAR, du moins pour certains professeurs référents. A cet égard, cette « nouvelle » situation montre que les ressorts qui fonctionnent de manière efficace dans un cas ne sont pas forcément opératoires dans l'autre. Un « cadrage » faible dans un établissement est traditionnellement compensé parce que plusieurs fonctions organisationnelles sont souvent assurées par les collectifs de travail : la coordination des activités individuelles, la constitution d'un « référentiel commun » (de Terssac et Chabaud, 1990) autour de manières de faire, de voir, et de penser communes. Mais dans le cadre organisationnel du réseau ces fonctions, qui jouent un rôle de relais prescriptif, ne sont plus assurées. Ce déficit prive les uns et les autres de repères pour travailler avec et en fonction des autres et affaiblit considérablement le pouvoir d'agir individuel et collectif. Dans tous les cas, cette menace de l'insuffisance à un coût psychologique élevé : « la fatigue d'être soi » (Ehrenberg, 1998).

53 Au total, cet article montre un écart entre deux modes d'organisation distincts : l'établissement et le réseau. Il permet ainsi de mettre en lumière le travail invisible de renormalisation du prescrit par des collectifs de travail dans les établissements et de souligner leur importance dans l'efficacité dynamique engendrée. De ce point de vue, cette contribution peut apporter une réponse à la question posée par les coordinateurs de ce numéro, en proposant, à titre d'hypothèse, qu'entre l'établissement et la classe il existerait un « intercalaire social » (Clot et Faïta, 2000) qui serait le métier ou le *genre professionnel*. Par contraste, on peut se demander si la fonction de ressource que joue le genre professionnel dans l'établissement n'est pas affaiblie dans les RAR, où certains professeurs ont le sentiment que leur métier leur échappe ? Comment mobiliser un genre professionnel lorsque le « travailler ensemble » revient à « travailler sans les autres » (Linhart, 2009) ? Se pose alors la question de la recomposition des métiers dans cette nouvelle organisation du travail enseignant, celle de l'efficacité d'une organisation censée contribuer à la réussite de tous les élèves, mais aussi celle des conséquences d'une telle ré-organisation sur le fonctionnement des établissements, et la santé au travail des enseignants (voire des élèves).

54 Sans prétendre à l'exhaustivité, cet article a tenté de préciser et de coordonner des résultats de recherche susceptibles de participer à la compréhension de la situation de départ. Certains recoupements ont pu être opérés : fonctions problématiques du chef d'établissement (administratives, pédagogiques), attente de cadrage pédagogique chez les professeurs vs faible coordination du travail collectif dans les établissements scolaires, augmentation des tâches hors classes, etc. Il reste à confirmer les conditions de validité de telles connaissances dans une approche interdisciplinaire qui rendrait compte de ces situations complexes dans leur évolution aussi bien du point de vue de l'efficacité du travail à faire, que de son sens pour ceux-là même qui l'inventent. Comment une telle approche permettrait-elle d'étudier plus précisément les rapports entre l'encadrement et les collectifs de travail sans les limiter à une oscillation entre une quête ou un déni ? Cette perspective semble d'autant plus importante actuellement qu'une des tâches prescrites aux personnels d'encadrement vise à faire évoluer le métier d'enseignant.

Bibliographie

Albanel, X. (2009). *Le travail d'évaluation : l'inspection dans l'enseignement secondaire*. Toulouse : Octares

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42, (2), 11-26.

Amigues, R., Félix, C. & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 27-39.

Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57, 41-44.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In R. Amigues, D. Faïta & M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, hors-série 1. 5 - 1 6 [www.iufm.aix-mrs.fr/recherche/publications.\(12/01/2004\)](http://www.iufm.aix-mrs.fr/recherche/publications.(12/01/2004)).

Amigues, R., Lataillade, G., & Mencherini, N. (2001). Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 299-319.

Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.

Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action, *Travail et formation en éducation*, 2.

Belda, C. (2007). *Analyse de l'activité de travail des personnels de direction du second degré de l'Education nationale française*. Mémoire de DEA, Sciences de l'Education, Université de Provence.

Borges, C. & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In, J-F Marcel, V. Dupriez, D. Perisset-Bagnoud, M. Tardif, (Eds.) *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement du métier. *Education et Didactique*. 1,1, 83-93.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, *Travailler*, 4, 7-42.

Cru, D. (1986). *Règles de métier. Collectif et travail de métier ; sur la notion de collectif de travail*. Séminaires AOCIP Paris.

Cru, D. (1995). *Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention*. Mémoire EPHE, Paris

Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Que sais-je ? Paris : PUF (réed.1999).

Ducros, C. (2009). *Travail réel du chef d'établissement et organisateurs de son activité : une hypothèse de travail*. Master 2 Sciences de l'Education, Université de Provence.

Dumay, X. (2009). *La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage*, Cahiers du GIRSEF, n° 72, 36p.

Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformation, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In C. Maroy (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, (pp. 55-90). Bruxelles : De Boeck.

Espinassy, L., Mouton, J. C., & Félix, C. (2009). *La « fiche de préparation » : un outil organisateur de l'activité dans la formation des enseignants ?* 44ème congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française, Ergonomie et organisation du travail, Toulouse, 22, 23 et 24 septembre 2009.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : O. Jacob

Félix, C. & Saujat, F. (2009, juin). Les dimensions collectives de la nouvelle professionnalité en RAR : le cas de la co-intervention entre assistants pédagogiques et professeurs. 7^e *Colloque International CDIUFM*, Rouen.

Félix, C., Assude, T., Matheron, Y., Leroy, D., & Mercier, A. (2007, octobre-novembre). *L'ingéniosité des professeurs, observations du dispositif ATP*, 11^e congrès international sur la théorie anthropologique du didactique, Uzès (France).

Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. & Kerguelen, A. (2001). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Lyon : Anact.

Granger, G.-G. (1967). *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Paris : Aubier Montaigne.

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In F. Daniellou (Ed.). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octarès.

Kherroubi, M. & van Zanten, A. (2002). La coordination du travail dans les établissements « difficiles » : collégialité, division des rôles et encadrement. *Education et Sociétés*, (6)2, 65-91.

Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : PUF.

Leplat, J. (2002). De l'analyse de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, (4)2. 1-31.

Leplat, J. (1997). A propos des compétences incorporées. In J. Leplat. *Regards sur l'activité en situation de travail* (pp. 140-156). Paris : PUF.

Lessard, C. & Tardif, M. (1999). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : de Boeck.

Linhart, D. (2009). *Travailler sans les autres*. Paris : Seuil.

[Marcel](#), JF., Dupriez, V., [Périsset Bagnoud](#), D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Pacaud, S. (1949). Recherche sur le travail des téléphonistes. Etude psychologique du métier. *Le travail Humain*, 12, 46-65.

Passeron, J.-C. & Revel, (2002, Eds.). *Penser par cas*. Paris : EHESS.

Pélage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 21-36.

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

Six, F. (1999), *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Charles de Gaulle Lille III.

Terressac, G. de, (2002). *Travailler : une aventure collective*. Toulouse : Octarès.

Terressac, G. de, (1992). *Autonomie dans le travail*, Paris, PUF.

Terressac, G. de, Chabaud, C. (1990). Référentiel opératif commun et fiabilité. In J. Leplat et G. de Terressac (Eds.). *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*. (pp. 111-140), Toulouse : Octarès.

Vincent, G. (1994, Dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.

Notes

1 La mise en place hâtive des RAR qui redistribue des fonctions entre les protagonistes s'est inscrite dans un contexte difficile. Suite à une longue grève des enseignants, cette politique de relance n'est pas bien accueillie par les professeurs dans les établissements qui considèrent cette nouvelle division du travail comme peu efficace auprès des élèves et source d'intensification du travail. C'est dans ce contexte de malaise que sont nommés les « professeurs référents » chargés de coordonner les actions d'un nouveau personnel (les assistants pédagogiques) des professeurs dans des projets pédagogiques. Souvent jeunes et nouvellement nommés dans l'établissement leur inexpérience et leur ignorance de la culture d'établissement sont sources de clivage entre les professeurs en poste. Tout comme l'a été le conflit engendré entre le corps d'inspection du second degré qui devait initialement coordonner les actions avec les écoles primaires et celui du premier degré en charge de ces dernières.

2 On soulignera que les difficultés qu'éprouvent les équipes dans les RAR prennent leur source dans les nouvelles prescriptions. Dans notre cas, les cadres ont du mal à concevoir une organisation du travail collectif qui réponde aux principes préconisés de « responsabilisation des équipes pédagogiques en lien avec la personnalisation des parcours scolaires ».

3 Un récent rapport de l'Inspection Générale, non publié, souligne que les nouvelles fonctions des inspecteurs consistent à « ne plus juger l'enseignant mais évaluer des actes d'enseignement et fonder l'évaluation des enseignants et des réseaux sur l'évaluation des acquis des élèves » » Source : http://www.association-ozp.net/IMG/pdf/Anne_ARMAND__definitif_.pdf

4 Ce même rapport souligne que « *Evaluer un RAR ce n'est pas évaluer un établissement, et on ne sait pas encore le faire* ».

5 « *les missions sur ce rôle de l'inspecteur référent étaient plus que floues (rires) puisque personne n'a jamais réussi à les définir* » (Inspecteur territorial référent).

6 "L'article 34 peut être l'occasion d'assouplir les grilles horaires des enseignements de manière à favoriser un enseignement pluridisciplinaire et à renforcer le soutien aux élèves qui en ont besoin." [...] CIRCULAIRE N° 2007-011 DU 9-1-2007 MEN DGESCO A BO 18 janvier 2007, n° 3.

7 La distinction prescription descendante vs prescription ascendante introduite par Six (1999) fait débat dans les sciences du travail. Cependant, dans notre perspective, elle nous a permis de considérer une diversité de sources de prescriptions, autres que la prescription officielle, mais également de considérer que des prescriptions (remontantes) émanaient aussi du travail réel des opérateurs scolaires.

8 Souligné par nous

9 les propos d'un professeur de sciences de la vie et de la terre, vont dans le même sens : « *voilà c'est pour ça que comme le disait Christelle, ben moi je trouve ma coordination* »

ailleurs, en transdisciplinaire, en physique, bon c'est pas trop éloigné, ou en maths, c'est vrai il y a un labo d'écart, mais on ne se perd pas trop ».

Pour citer cet article

Référence électronique

Amigues René, Félix Christine, Espinassy Laurence et Mouton Jean-Claude, « Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, Consulté le 10 juillet 2012. URL : <http://tfe.revues.org/index1395.html>

Auteurs

[Amigues René](#)

r.amigues@aix-mrs.iufm.fr

Aix Marseille Université, ADEF-UMR-P. Equipe ERGAPE
Case 49 - 3, Place Victor Hugo, F. 13331 Marseille Cedex 03

[Félix Christine](#)

c.felix@aix-mrs.iufm.fr

Aix Marseille Université, ADEF-UMR-P. Equipe ERGAPE
Case 49 - 3, Place Victor Hugo, F. 13331 Marseille Cedex 03

[Espinassy Laurence](#)

l.espinassy@aix-mrs.iufm.fr

Aix Marseille Université, ADEF-UMR-P. Equipe ERGAPE
Case 49 - 3, Place Victor Hugo, F. 13331 Marseille Cedex 03

[Mouton Jean-Claude](#)

moutonjcm@wanadoo.fr Aix Marseille Université, ADEF-UMR-P. Equipe ERGAPE
Case 49 - 3, Place Victor Hugo, F. 13331 Marseille Cedex 03

Droits d'auteur

© Tous droits réservés