



**HAL**  
open science

## Les collectifs enseignants face aux directions d'établissements scolaires

Sébastien Urbanski

► **To cite this version:**

Sébastien Urbanski. Les collectifs enseignants face aux directions d'établissements scolaires. *Terrains/Théories*, 2021, 14. hal-03526075

**HAL Id: hal-03526075**

**<https://hal.science/hal-03526075v1>**

Submitted on 29 Dec 2023

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

## Les collectifs enseignants face aux directions d'établissements scolaires

Règles informelles, rapports de pouvoir et valorisation du travail

Sébastien Urbanski

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/teth/4100>

DOI : 10.4000/teth.4100

ISSN : 2427-9188

### Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Ce document vous est offert par Nantes Université



### Référence électronique

Sébastien Urbanski, « Les collectifs enseignants face aux directions d'établissements scolaires », *Terrains/Théories* [En ligne], 14 | 2021, mis en ligne le 13 janvier 2022, consulté le 29 décembre 2023.  
URL : <http://journals.openedition.org/teth/4100> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/teth.4100>

---

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Les collectifs enseignants face aux directions d'établissements scolaires

Règles informelles, rapports de pouvoir et valorisation du travail

Sébastien Urbanski

---

- 1 La question des « collectifs » dans le travail enseignant a été beaucoup travaillée en sociologie et en sciences de l'éducation. Parmi une littérature foisonnante, on peut distinguer au moins deux aspects inspirés de la psychodynamique du travail. D'une part, les *collectifs de travail*, « lorsque plusieurs travailleurs concourent à une œuvre commune dans le respect des règles<sup>1</sup> ». Dans cette perspective, les règles sont stabilisées par le collectif de travail lui-même, souvent par contraste avec des règles imposées de l'extérieur (managériales, bureaucratiques, etc.) qui sont traduites, reformulées, voire contournées. D'autre part, des collectifs peuvent se constituer « au » travail sans être pour autant des collectifs « de » travail. En particulier, les *stratégies collectives de défense* permettent aux individus de résister aux agressions de l'organisation, telles que la multiplication d'injonctions ou le manque de soutien. Cet aspect est fondamental car « travailler, c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif » et « bien travailler implique de faire des infractions aux recommandations, aux règlements, aux procédures, aux codes, au cahier des charges, à l'organisation prescrite<sup>2</sup> ». Les stratégies collectives de défense nécessitent toutefois certaines conditions : coopération, convivialité, loyauté, confiance, solidarité – autant d'éléments susceptibles de vivifier des « espaces informels de délibération » qui empêchent de « glisse[r] vers la coordination autoritaire ou bureaucratique<sup>3</sup> ».
- 2 Sur la base de ces réflexions, des recherches en sciences de l'éducation soulignent qu'un aspect crucial du travail enseignant est le suivant : en général, ce qui est fait en classe avec les élèves, autrement dit le cœur du métier, n'est pas directement visible aux collègues ni à la hiérarchie ; par conséquent, l'activité « au contact de l'humain » n'est pas aisément évaluable dans toute sa complexité. Dès lors, pour assurer au mieux sa reconnaissance professionnelle, notamment auprès d'autrui, l'enseignante ou

l'enseignant doit disposer de ressources particulières susceptibles de mettre en visibilité le travail effectif sans se sentir étroitement « jugé(e) » ou « évalué(e) »<sup>4</sup>. Des *stratégies collectives de défense* peuvent alors se manifester, mais elles n'impliquent pas forcément la présence de *collectifs de travail* au sens strict car l'on peut très bien avoir le sentiment de bien faire son travail et d'être reconnu, notamment au sens de la « reconnaissance pour soi »<sup>5</sup>, sans concourir explicitement à une œuvre commune avec plusieurs autres travailleurs (préparer un cours ensemble par exemple).

- 3 Pour le dire avec une image : une professeure en difficulté dans sa classe restera « isolée » s'il ou elle craint d'être perçue comme incompetent·e, par exemple par son ou sa cheffe d'établissement qui, en France, est chargée d'effectuer des actes d'évaluation sous forme de note chiffrée<sup>6</sup>. Assurément, une « bonne note » peut être vectrice de satisfaction au travail, de sentiment de travail bien fait, de reconnaissance, etc. Mais elle peut également être perçue comme réductrice, d'où l'aspect crucial des *collectifs* comme ressource potentielle – mais non-exclusive – de valorisation du travail accompli. Les collectifs peuvent être propices à des formes d'échange et de délibération à distance des règles hiérarchiques et bureaucratiques, où les enseignants<sup>7</sup>, souvent mis à l'épreuve par des conditions matérielles pénibles, ont la possibilité d'exprimer leurs doutes, leurs difficultés et leurs erreurs sans se sentir jugés. Ce qui n'empêche pas également que les collectifs puissent avoir une « face sombre ». S'ils servent à fuir la situation d'agression plutôt que la transformer, alors la stratégie collective de défense devient une idéologie défensive et « l'on passe alors insensiblement de l'ordre *collectif* où les règles permettent de coordonner les personnalités dotées chacune d'identités singulières et reconnues, à l'ordre du groupe homogénéisé<sup>8</sup> ».
- 4 Le présent article propose d'approfondir la compréhension des *stratégies collectives de défense*, sans que l'autre aspect (*collectifs de travail*) soit toutefois ignoré puisque les *collectifs de travail* peuvent être des ressources pour élaborer des stratégies collectives de défense au travail. Par souci de concision, nous parlerons dans la suite de « collectifs » (tout court) pour faire référence à ces agencements qui sont au service de stratégies de défense. L'enjeu sera alors de préciser les mécanismes qui les rendent possibles. En outre, l'ambition de cet article réside dans son aspect interdisciplinaire, entre sociologie et philosophie dont les problématiques demeurent fortement imbriquées, notamment à propos des approches dites « individualistes » et « holistes »<sup>9</sup>. De ce point de vue, si les travaux spécialisés en éducation décrivent déjà très bien les processus de fonctionnement des collectifs enseignants dans leurs rapports avec les chefs d'établissements<sup>10</sup>, ils gagneraient encore à être prolongés et enrichis – ce que nous proposons de faire à l'aide d'une enquête empirique éclairée par des notions classiques de sociologie et de philosophie sociale.

## L'importance des collectifs dans des espaces de travail conflictuels

- 5 L'enjeu conceptuel a déjà été soulevé par nombre d'auteurs appartenant à plusieurs disciplines. Par exemple, des approches didactiques mobilisent la philosophie de Vincent Descombes, Margaret Gilbert ou John Searle sur « l'agir ensemble » afin d'enrichir l'arsenal théorique des sciences de l'éducation<sup>11</sup>. Toutefois, la question concerne alors moins le travail enseignant dans son contexte d'établissement que les rapports aux savoirs construits en classe par enseignants et élèves autour de dispositifs

pédagogiques ciblés. Notre approche sociologique, du point de vue de la méthode, permettra au contraire de restituer l'épaisseur des espaces de travail (aspect matériel et relations de pouvoir notamment), tout en mettant certaines notions de philosophie sociale à l'épreuve du terrain, afin d'aller au-delà d'une « sociologie de philosophe<sup>12</sup> ». À cette fin, un matériau d'enquête constitué de quarante-quatre entretiens sera mobilisé. Il concerne un collège et un lycée où les enseignants éprouvent un fort déficit de reconnaissance de la part de leur direction d'établissement.

- 6 Pourquoi se focaliser sur ce type de configuration ? D'abord parce que des enquêtes quantitatives suggèrent que la principale difficulté du métier d'enseignant dans le second degré concerne « le manque de reconnaissance par l'institution de leur investissement professionnel » – une difficulté davantage mentionnée par les enseignants que « le nombre d'élèves élevé par classe » ou « le manque de discipline et d'intérêt des élèves ». Par ailleurs, seuls 61 % d'entre eux répondent positivement à la question « Dans votre travail, pensez-vous pouvoir bénéficier du soutien du chef d'établissement ? », ce qui est relativement peu par rapport au soutien des collègues, estimé à 88 %<sup>13</sup>. Notre enquête de terrain permet d'aller plus loin, en montrant que les malentendus, disputes voire conflits entre équipes de direction et équipes enseignantes s'accompagnent de modes particuliers de constitution et de fonctionnement des collectifs, qu'il s'agira donc de cerner ici. À cet égard, le présent article ne prétend pas à la représentativité. Il met en évidence deux terrains *particulièrement conflictuels* afin de rendre saillants certains enjeux qui apparaissent, plus globalement, dans les enquêtes quantitatives susmentionnées.
- 7 L'exploration des établissements s'est faite par observation *in situ* (salle des professeurs notamment) et entretiens basés sur des questions simples et ouvertes, notamment : comment décririez-vous votre métier au quotidien ? comment ça se passe avec les élèves ? avec les parents ? avec les collègues ? avec la direction ? Les enquêtés – y compris les directions d'établissement – étaient invités à décrire des *situations* de travail, permettant à l'enquêteur de restituer l'espace de l'établissement tel qu'il est perçu par les acteurs<sup>14</sup>. Deux types d'espaces sont à relever : d'une part temporel et physique (emplois du temps, salles, bâtiments) ; d'autre part l'espace social comme champ de forces. Dans cette dernière perspective, nous postulons que les professionnels jouent un jeu mettant aux prises des individus ou des groupes plus ou moins puissants. L'idée peut être envisagée de plusieurs manières. Chez Norbert Elias, on trouve la notion de « force au jeu<sup>15</sup> » ; tandis que chez Pierre Bourdieu c'est plutôt celle de « capital<sup>16</sup> » qui est privilégiée, pour indiquer les chances qu'a un joueur de l'emporter sur l'autre. La recherche du capital est un moyen d'obtenir de la reconnaissance<sup>17</sup> (celle des collègues, de la direction, etc.). Mais il est difficile d'établir une fois pour toutes le montant et la nature du capital qu'un acteur détient : cela dépend du jeu particulier qui est privilégié dans les interactions quotidiennes.
- 8 C'est là une limite de l'approche en terme d'espace social compris comme un champ objectivable au-delà des contextes : « En soulignant la structure et les stratégies au sein de champs spécifiques, Bourdieu tendait à occulter d'autres éléments pertinents ainsi qu'à réduire les situations et actions pertinentes à la logique du champ (ou espace social) investigué<sup>18</sup>. » Toutefois, cela n'implique pas d'abandonner l'idée d'un espace social comme champ de force. L'approche connexe d'Elias est dès lors éclairante. Certes, des sociologues ont souligné que sa perspective est quelque peu ambiguë : oscillant entre le « champ » de l'approche structuro-fonctionnaliste et l'« effet

émergent » cher à l'individualisme méthodologique, annexée « tantôt à une vision structuraliste [...] de la société, tantôt au contraire à une approche plutôt interactionniste », elle a pu « s'accommoder à toutes les sauces<sup>19</sup> ». Mais cela ne réduit pas l'intérêt d'étudier, dans un même geste, l'espace social et la production d'un ordre à partir d'interactions, car d'une part « la possibilité de toute vie de groupe ordonnée repose sur l'interaction, dans la pensée ou l'activité humaines, d'impulsions dont les unes tendent vers l'engagement et les autres vers la distanciation<sup>20</sup> » ; et d'autre part, la société ressemble à un « filet » traversé par « un champ de forces dont l'ordre se communique à chacun des fils, et se communique de façon plus ou moins différente selon la position et la fonction du fil dans l'ensemble du filet<sup>21</sup> ». L'auteur parvient-il à résoudre ces multiples tensions théoriques ? Rien n'est moins sûr, mais retenons surtout l'élément suivant : l'espace social de l'établissement doit être restitué pour appréhender les *conditions de possibilité* de collectifs qui s'y manifestent (notamment les collectifs qui se forment à l'occasion de stratégies collectives de défense).

- 9 Pour le montrer, on étudiera d'abord un grand lycée général et technologique où les collectifs sont peu stabilisés dans un espace physique et temporel éclaté. Dans un second temps, plus bref, l'article décrit le fonctionnement de collectifs enseignants dans un petit collège de REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) où l'équipe est soudée dans un espace physique resserré. La grande différence entre les deux contextes permettra de souligner quelques mécanismes de constitution et de maintenance des collectifs en fonction des enjeux de pouvoir propres à chaque établissement : rassemblements orientés, alliance face à un adversaire commun, référence à un sujet pluriel, rappel de règles instituées. Nous définirons ces quatre modalités au fil de la démonstration, ce qui permettra, du même coup, de circonscrire plus précisément les « collectifs » en complétant l'approche fonctionnelle, privilégiée jusqu'à présent (à quoi sert un collectif ?), par une description des mécanismes substantiels qui les caractérisent. Enfin, la conclusion revient sur l'intérêt de mobiliser des notions classiques de sociologie (Simmel, Goffman) et de philosophie sociale (Descombes, Gilbert) dans ce type d'enquête.

## Un lycée-archipel : interactions limitées mais quelques espaces régulés pour tenir tête à la direction

- 10 L'analyse des entretiens, enrichie d'observations ethnographiques, permet de prendre en compte deux dimensions, l'une objective et l'autre plus subjective. Les enseignants, personnels de direction ou CPE (Conseillers Principaux d'Éducation) sont des *informateurs* procurant des éléments sur des façons de travailler effectives : les professeurs se réunissent-ils souvent, de quelle façon communiquent-ils entre eux, comment sont organisés les temps du midi, quelles sont les propositions de la direction, etc. ? Les paroles des interviewés, recoupées les unes avec les autres, donnent alors à voir l'espace de l'établissement et les différentes façons dont il peut être potentiellement investi. Mais ces paroles sont également teintées de remarques plus subjectives : elles formulent des désirs, des frustrations, des colères, des (in)satisfactions qui font également partie de l'enquête car elles donnent à voir les enjeux des luttes et des coopérations entre acteurs. Il est évidemment difficile de tracer une frontière nette entre l'aspect subjectif (données relatives à « l'état d'esprit » de l'interviewé, au jeu qu'il souhaite mener, etc.) et l'aspect objectif (données relatives au

fonctionnement de l'établissement lui-même). Plutôt que de chercher à démêler les deux aspects à l'aide d'un critère analytique absolu, on exercera une vigilance méthodologique : garder à l'esprit que les données relatives à l'établissement sont colorées par le filtre discursif de l'interviewé, sans considérer pour autant que le témoignage ne puisse jamais renvoyer à un fonctionnement objectif de l'établissement ; d'autant que les éléments subjectifs (émotions, perceptions, stratégies...) font aussi partie de la réalité empirique (objective) de l'établissement lui-même et que d'autres éléments sont par ailleurs à disposition pour évaluer la « crédibilité » des témoignages (fiche APAÉ<sup>22</sup>, observations, croisement des témoignages).

#### Le lycée du Parc

Le lycée général et technologique du Parc, où 29 entretiens ont été réalisés, se situe dans une agglomération de 600 000 habitants environ. Il compte 120 enseignants et presque 1600 élèves, issus de PCS hétérogènes mais globalement moins favorisées que la moyenne académique. Les bâtiments sont dispersés à l'intérieur d'un grand parc, en plusieurs « pôles ». Il faut parfois marcher plusieurs minutes en extérieur pour changer de salle de cours, ce qui peut être gênant lors de mauvais temps. Le bâtiment L, décrit par la proviseure adjointe comme étant « le bâtiment explosif de l'établissement », est particulièrement controversé, de par son « architecture très mal conçue » et son emplacement non seulement isolé du reste du lycée, mais aussi positionné près du chemin d'accès au tramway qui engendre des effets de passage et de rassemblement de grands groupes d'élèves.

## Un espace physique et temporel éclaté

- 11 L'élément le plus saillant et le plus souvent évoqué par les enseignants concerne les mauvaises relations avec la direction du lycée. Elles s'expriment d'abord par le problème de la gestion des emplois du temps, mentionné dans 13 entretiens.

« On a des emplois du temps qui cassent complètement. Pas beaucoup de moments en commun avec mes collègues. On récupère des élèves qui arrivent à midi qui ont faim. Il y a quelques années il y avait une pause sacrée, qui était la pause du midi... » (Espagnol) ; « La grosse souffrance pour moi cette année : j'avais huit heures de cours le jeudi, dont six heures à suivre de midi à dix-huit heures, sans pause ! Enfin si, les pauses... Il fallait que je me rende dans l'autre bâtiment, c'est-à-dire que quand ça a sonné, je suis censée être devant les autres élèves, mais en fait je lâchais ceux-là. » (Anglais) ; « La personne qui s'occupe de nos emplois du temps, notre chef, il est hermétique à tout ça. C'est quelqu'un qui nous pose problème. » (SVT [Sciences de la Vie et de la Terre]) ; « Ça a été une grosse catastrophe au niveau des emplois du temps. Il y avait des élèves par exemple qui se retrouvaient à faire trois heures d'affilée la même matière, ce qui est complètement incroyable. » (Allemand)

- 12 La taille et la répartition spatiale du lycée rendent complexe l'organisation des emplois du temps, de sorte que cette question engendre des regards différents selon la position des acteurs. C'est ainsi que les « demandes récurrentes » pour libérer le créneau du midi sont refusées par la direction, en raison de contraintes liées au fonctionnement de la restauration. Comme le dit le proviseur adjoint :

« On a de très fortes contraintes de passage. Il y en a mille six cents [élèves] qui veulent manger le midi. On peut très vite mettre le bazar si on ne respecte pas

certaines choses comme ça. Et par conséquent, nous refusons de déplacer des cours qui viendraient contraindre le créneau du repas. » (Proviseur adjoint)

- 13 De même, si les enseignants se plaignent des emplois du temps, ils n'évoquent pas le fait que ces derniers sont contraints par les horaires aménagés des sections sportives qui nécessitent une coordination avec les entraîneurs, extérieurs à l'établissement. Le proviseur adjoint, ancien athlète de haut niveau, a d'ailleurs été recruté sur ce profil, et le proviseur en chef est ancien enseignant d'EPS [Éducation Physique et Sportive]. Mais les contraintes « spatio-temporelles » ne sont qu'un aspect de l'influence de la direction sur l'activité pédagogique des professeurs. Le proviseur ne partage pas une conception du métier qui reste selon lui trop répandue dans le lycée : « Souvent on choisit d'être enseignant parce qu'on aime sa discipline, et c'est le malentendu absolu [...]. Avant, un enseignant enseignait, c'est-à-dire qu'il devait apporter une connaissance. Ça, c'est l'image qu'ils ont ». Il apprécie la dimension de pouvoir et de stratégie dans son propre métier : « Ah moi j'aime ça, parce qu'il ne faut pas avoir peur de le dire, c'est un pouvoir, je n'ai pas de problème avec ce mot [...]. Ce n'est que de la stratégie. Mais moi j'aime bien ce côté-là. » (Proviseur).
- 14 La *position* du proviseur dans la hiérarchie des carrières nous renseigne sur sa disposition d'esprit, en l'occurrence mal perçue par les enseignants. Il confie en effet : « Il y a même un échelon spécial qui vient d'être créé, en cinquième catégorie [correspondant aux grands lycées comme le Parc]. C'est là que vous êtes payé le plus, donc tout le monde a envie. Après, il faut en être capable » (Proviseur). La taille de l'établissement (1600 élèves), le pouvoir (« cinquième catégorie ») et l'habitus professionnel (« j'aime ça [le pouvoir] », « tout le monde a envie [car] vous êtes payé le plus ») sont ici intimement liés. Quant au proviseur adjoint, responsable des emplois du temps, il décrit les enseignants du lycée comme « un peu rétifs au changement, un peu timides aux avancées qu'on peut mettre en place. Assez réactifs en termes d'opposition, soit d'inquiétude, de malaise parfois, face à des peurs, des méconnaissances ». Il déplore un « manque de mobilité » de certains professeurs qui « font toute leur carrière dans l'établissement. Il y a pratiquement un espace dans l'établissement qui leur appartient » (Proviseur adjoint). Selon lui, un tiers des professeurs du lycée ne mènent pas une réflexion suffisante pour interroger leurs pratiques. En retour, la majorité de l'équipe enseignante estime que l'approche de ce proviseur adjoint est trop frontale. Le filet social comme « champ de forces » s'incarne ici dans des habitus ou « manières d'être » peu appréciées. Les conflits en sont exacerbés et de nombreux enseignants les expriment en adoptant la perspective du « nous ». Voyons plus précisément la façon dont ils se positionnent.

## Une direction autoritaire face à la plainte d'un « nous » enseignant

- 15 Selon la philosophe Margaret Gilbert, parler en « nous » peut faire référence à un « sujet pluriel », c'est-à-dire à un collectif, irréductible à des intentions personnelles partagées, qui contraint moralement chacun des membres individuels. Assurément, il ne suffit pas de dire « nous » pour faire exister un sujet pluriel associé à un collectif. Il reste que certains usages discursifs indiquent la *volonté* d'initier un sujet pluriel qui n'existe pas forcément (ou pas encore). D'où l'idée avancée par Gilbert de références « appropriées » mais aussi *tendancieuses* à un sujet pluriel. S'inspirant de Max Weber, la philosophe est attentive au point de vue subjectif des acteurs. Ce dernier, par définition, n'est pas forcément partagé.

« Jill pourrait par exemple s'offenser de la question de Jack "si nous allions nous promener ?", bien qu'elle n'accorderait pas d'importance à [...] "ça vous dirait de faire un tour ?", et des formules semblables. L'une des explications à cette sensibilité réside dans le fait que "nous" a spontanément été interprété comme sous-entendant l'existence d'un sujet pluriel [...] alors que, d'après l'interlocutrice, il n'existe nul sujet pluriel [c'est-à-dire nul collectif contraignant ses supposés membres]<sup>23</sup> ».

- 16 Travaillant sur la base d'entretiens menés séparément avec chaque professionnel, il est méthodologiquement difficile de repérer ce genre de désaccord sur l'existence ou non d'un collectif en « nous<sup>24</sup> ». Mais il reste possible de repérer la volonté d'*initier* un sujet pluriel qui se dessine contre une direction jugée autoritaire. Le « nous » prend alors consistance face à un « eux » : outre le processus de *collectivisation interne*, bien décrit par Gilbert, les collectifs acquièrent une saillance lors de processus d'*individuation externe*.

« C'est dans le jeu public des discours, des visibilitées et des attributions réciproques que les "collectifs-désormais-entre-eux" conquièrent la "manifesteté" mutuelle nécessaire à leur existence. L'unité d'un collectif dépend de ses "vis-à-vis" extérieurs, qui lui fournissent l'attestation publique de son existence et qui, ce faisant, lui permettent de constituer un collectif en première personne, c'est-à-dire un Nous<sup>25</sup>. »

- 17 Ce double mouvement de *collectivisation interne* et d'*individuation externe* est bien perceptible au lycée du Parc : les références à un sujet pluriel opèrent sur fond de « lutte de distinction » (*idem*) entre la direction et l'équipe enseignante.

« Il y a une souffrance, et nous dans notre établissement, en particulier depuis cinq six ans, il y a une rotation des équipes de direction qui est importante, donc ils arrivent ils repartent [...] pour avoir accès à des postes plus prestigieux ou d'autres circuits. Au fond pour eux, l'établissement doit être marqué par une évolution, un changement rapide. Donc ils ont leur stratégie de carrière, mais nous, on est sur le temps long. Eux quand ils sont partis, les élèves nous on les a encore, et là-dessus il y a un hiatus énorme. » (HG [Histoire-Géographie]) ; « Un exemple tout simple : je demande à faire une sortie cinéma sur le budget de ma section [...] et je voudrais aller voir *Cent vingt battements par minute* avec mes élèves, parce que c'est dans le programme, c'est super. Il faut que j'en dise quatre pages d'objectifs quantifiés, quantitatifs, qualitatifs, en lien avec le BO. [...] Quatre pages ! Et les objectifs quantitatifs : "le nombre d'élèves satisfait par la séance", c'est quoi ? C'est ça pour moi la direction. C'est les obstacles. C'est des pressions. Des injonctions. » (ST2S [Sciences et Technologies de la Santé et du Social])

- 18 « Nous dans notre établissement », « on est de plus en plus soumis », tandis que « eux quand ils sont partis » peuvent mettre en valeur, au service de « leur stratégie de carrière », des « objectifs quantifiés » qui ne font pas sens pour les enseignants, car ils ne correspondent pas à ce qui est réellement fait avec les élèves (« le nombre d'élèves satisfaits [...] c'est quoi ? »). Cela renvoie à la difficulté, mentionnée en introduction, de mettre en visibilité le travail accompli. La direction est ici davantage un obstacle qu'une ressource, même si, comme le on verra, quelques rares collègues parviennent à trouver des *espaces* d'autonomie propices au sentiment de reconnaissance.

- 19 Revenons donc à la notion d'espace. Pour Bourdieu, elle permet de souligner que les acteurs ont des horizons perceptuels particuliers (dont ils n'ont pas forcément conscience) parce qu'ils occupent une certaine position dans le champ. Le rôle du sociologue est alors d'essayer de dépasser les contraintes positionnelles grâce à sa capacité de réflexivité ; ou bien, plus modestement dans la « sociologie de la critique »

post-bourdieusienne, de procurer des ressources médiatrices entre différentes conceptions de la critique ordinaire en explicitant les modes de justification de l'action qui opèrent à partir de « mondes » différents<sup>26</sup>. Le présent article adopte une position intermédiaire : sans prétendre restituer le ou les « champ(s) » de l'établissement étudié, nous souhaitons évoquer les justifications de la direction émises depuis sa position qui se veut dominante (et est perçue comme telle). Voyons notamment le problème de l'évaluation des élèves : les proviseurs se doivent d'intervenir si les moyennes des élèves sont très différenciées, en fonction des professeurs, dans une même classe pour une même discipline. D'après la seconde proviseure adjointe,

« C'est terrible qu'on ne puisse pas arriver à régler ce problème d'évaluation [des élèves]. Quand vous avez dans une même classe deux enseignants en anglais par exemple et qu'il y a un écart à la moyenne de trois à quatre points, c'est embêtant. Nous on ne porte pas de jugement là-dessus. [...] Le problème, c'est que quand on parle de se retrouver, d'essayer de travailler ensemble pour au moins faire une évaluation commune, pour voir comment corriger, il y en a c'est "oui", il y en a d'autres on sent bien que... L'enseignant a tout le temps peur que son collègue le juge. Il y a toujours ce truc-là derrière. » (Proviseure adjointe)

20 La volonté d'influer sur le travail pédagogique ne semble donc pas illégitime aux yeux de la direction, tandis que les enseignants ne soulignent pas cet aspect depuis leur position propre.

21 Par ailleurs, la position dans l'espace social s'accompagne d'une perspective particulière sur l'espace physique, qu'il faut donc décrire plus précisément. L'observation de terrain confirme que les quatre salles des professeurs – dont l'une est certes assez animée – ne sont que des lieux de passage. La plupart des enseignants interviewés ne sont pas en mesure d'investir cet espace physique comme ils le souhaiteraient, non seulement en raison de l'impossibilité de déjeuner ensemble, mais aussi à cause de la dispersion des quatre salles en fonction des statuts, des disciplines et des lieux de cours. Beaucoup d'enseignants souffrent dès lors d'un certain isolement face à la direction décrite comme autoritaire. Ceux qui travaillent dans le bâtiment L, identifié par la proviseure adjointe comme étant le bâtiment explosif (*supra*), sont particulièrement exposés parce qu'ils sont isolés du reste du lycée, mais aussi parce qu'ils subissent les effets du chemin très fréquenté d'accès au tramway.

« Des élèves nous faisaient des doigts d'honneur par la fenêtre, parce que j'étais au rez-de-chaussée ce jour-là. Voilà, parce que c'est normal d'insulter un enseignant [...]. Ils m'ont hurlé dessus pendant dix minutes. C'est vrai qu'on est tout au bout du lycée [référence au bâtiment L]. Il n'y a pas d'adulte qui intervient. On est un peu isolés quand même » (ST2S).

22 La solidarité que l'équipe enseignante lui a témoignée après cet incident confirme, selon la professeure, que « ce n'est pas quelqu'un d'autre [allusion à la direction] qui va régler le problème » (*idem*). Toutefois, comme pour les emplois du temps, une autre position dans la configuration induit une autre perspective sur l'espace physique. D'après la proviseure adjointe, dans le bâtiment L « il ne se passe pas plus de choses qu'ailleurs. Souvent ça prend des proportions un peu démesurées. » (Proviseure adjointe). Si elle admet qu'il s'agit du « bâtiment explosif », c'est parce qu'en général, un incident ayant lieu là-bas « est mal interprété parce que les gens n'ont pas tous les éléments. Vous voyez bien, la communication : il se passe quelque chose, c'est le téléphone arabe. L'autre va amplifier : [...] "Que fait la direction ?" Du coup c'est déformé » (*idem*).

- 23 Assurément, il arrive que l'espace social et physique ne soit pas qu'un lieu de lutte tel que Bourdieu l'avait théorisé. Des objets permettent ponctuellement de faire converger les perspectives sur ce qui est arrivé réellement dans un lieu donné. Par exemple, la direction a reproché à un professeur d'avoir eu une parole déplacée à l'égard d'un élève. La famille de l'élève (s'étant senti) agressé avait porté plainte. Mais une vidéo filmée par un autre élève a permis de montrer que la parole déplacée de l'enseignant était une réaction à une remarque agressive de l'élève dont la famille avait porté plainte. L'« objet » a donc permis d'éteindre la dispute<sup>27</sup>. Ce rapprochement des perspectives est réalisé toutefois sur fond de lutte entre, d'une part, les enseignants qui ont affaire aux élèves, et d'autre part la direction qui doit répondre aux recours juridiques des parents : « Les enseignants, souvent ils ont l'impression que, comme on ne fait pas cours... C'est marrant ce truc-là, on est obligé de leur dire : attendez, nous aussi on travaille ! Quand faut essayer d'apaiser les parents... » (Proviseure adjointe).
- 24 Les luttes relatives aux priorités et aux critères de qualité du « travail bien fait » se répercutent donc sur la perception de l'espace physique, même si de nouveaux « objets » et dispositifs pourraient permettre de faire converger les perspectives à propos du fameux bâtiment L : des bancs pour que les élèves ne s'assoient pas par terre, des surveillants plus présents. « Que les personnels aient l'impression là-bas d'être délaissés – parce que nous, en fait, on est à l'autre extrémité – c'est possible. Comment dirais-je, ça s'entend. » (Prov. adjointe)

## Atomisation de l'espace et individualisation du travail

- 25 Par ailleurs, l'espace éclaté et vaste conduit à une individualisation du travail et rend difficile les regroupements en équipe.
- « J'ai appris à travailler en équipe. Mais on est quand même très individualistes ici, et ça c'est pénible. L'autre jour je discutais avec une collègue. Je lui dis : “Tu travailles là-dessus ?” Elle me fait “oui”. Je dis : “Bah je vais te donner mon travail”. Elle me fait : “Ah bah c'est trop tard, je l'ai déjà fait”. Non, il faut qu'on se parle ! » (Espagnol) ; « Et plus nos conditions de travail se sont détériorées, moins on a travaillé ensemble, plus on s'est refermés sur nous-mêmes. C'est l'effet des emplois du temps, à partir du moment où on ne peut plus se rencontrer sur les heures des repas. Avant on disait : “tu as un trou de onze heures à quinze heures, moi j'en ai un de midi à treize heures”, on était quasiment tous sûrs d'avoir une heure de repas commune. Maintenant ce n'est plus le cas. » (Anglais)
- 26 Les témoignages recueillis suggèrent que cela n'est pas dû uniquement à l'organisation spatio-temporelle (notamment dans sa dimension prescrite comme les emplois du temps), mais aussi à une gestion des personnels au niveau académique. Les compétences critiques des professionnels permettent d'analyser leurs difficultés collectives :
- « Il y a cette mobilité qui fait qu'il était impensable qu'un professeur soit sur deux établissements différents. Maintenant, il est courant qu'il soit sur trois établissements différents. [...] Ce sont des pressions terribles. Quand on voit un collègue juste trois heures par semaine [ou] cinq heures par semaine, qu'est-ce que vous voulez, le pauvre il est à cheval sur deux établissements voire sur trois, y a le transport, y a la fatigue [...]. Un gros tiers des professeurs dans l'établissement, je ne sais même pas qui ils sont, je ne sais pas ce qu'ils enseignent, je ne connais même pas leurs noms ». (HG)

- 27 Mais les compétences critiques peuvent aller au-delà de la simple analyse, en constituant un *levier d'action* individuelle ou collective. Ainsi, l'équipe de SVT parvient à tenir tête à la direction dans des situations hautement conflictuelles, en construisant un collectif disciplinaire procurant une inter-reconnaissance entre collègues.

## Un collectif structuré autour de règles de travail

- 28 La collaboration dans le collectif de SVT demeure principalement disciplinaire, autour de *règles instituées* (à distinguer des « rassemblements orientés » étudiés *infra*). Elle ne peut pas se comprendre en terme de sujet pluriel : en suivant le philosophe Vincent Descombes, le modèle n'est pas celui du « nous » formé par deux joueurs de tennis qui font équipe dans une partie en double (le « joueur pluriel » à la Gilbert), mais celui de la paire qui permet à deux joueurs, placés de chaque côté du filet, de jouer ensemble grâce à une règle sans laquelle ils ne pourraient pas jouer du tout<sup>28</sup>. C'est la différence entre, d'une part, *action collective* qui peut être réalisée par un individu seul (je peux marcher seul et aussi « marcher ensemble » au sein d'un sujet pluriel), et d'autre part *action sociale* qui ne peut pas être effectuée seul (à proprement parler, je ne peux pas jouer au tennis tout seul, mais seulement en tant que membre d'une paire d'agents). L'action sociale est ici manifeste :

« On a une très belle équipe de SVT. Elle fait envie à beaucoup d'autres disciplines. On montre une très bonne homogénéité et on ne se contredit jamais. Et on a appris à nos jeunes collègues qu'on ne se contredisait jamais en réunion plénière. Si on doit régler nos différends pédagogiques, on les règle entre nous, et après on œuvre. » (SVT)

- 29 On perçoit là le collectif défensif : les enjeux de pouvoir au lycée du Parc imposent qu'« on ne se contredi[se] jamais », même s'il peut y avoir des « différends pédagogiques [à] règle[r] ». « On ne se contredit jamais » réfère à un « on » qui n'est pas équivalent au « nous » comme sujet pluriel. Il renvoie plutôt à une règle instituée au sens de Descombes : c'est *comme ça* que l'équipe de SVT fonctionne, on apprend à nos jeunes collègues qu'*il ne faut pas* se contredire en plénière. Et s'il y a des différends, c'est *comme ça* qu'on les règle (« entre nous, et après on œuvre »). C'est pourquoi une jeune collègue, « tout le temps fourrée [dans les bureaux de la direction] [...], [qui] joue leur jeu », se voit rappelée à l'ordre consistant à se recentrer sur l'équipe disciplinaire et ses règles propres.

« Une jeune collègue a certainement les dents plus longues que les autres. [...] On lui montre que c'est pas comme ça qu'elle y arrivera, parce qu'elle arrivera peut-être à se faire bien voir par les chefs, pour avoir un bon emploi du temps, pour avoir une bonne classe, mais après il faut qu'elle bosse avec nous » (SVT).

- 30 Des règles définissent ce que c'est que de « bosser avec nous » et rendent alors possible l'action sociale correspondante, contrairement à une autre régularité d'action jugée inappropriée : « c'est *pas comme ça* qu'elle y arrivera ». Il ne s'agit donc pas d'un collectif *a posteriori*, laissant le loisir de délibérer pour « entrer ou non dans la vie collective, et dans celle-ci plutôt que dans celle-là<sup>29</sup> », mais d'un collectif *a priori* : « après *il faut* qu'elle bosse avec nous ». Ce dernier peut nécessiter par ailleurs un co-engagement à le soutenir, de sorte que le modèle du « sujet pluriel » de Gilbert n'est pas incompatible avec le « holisme structural » de Descombes. Il n'en reste pas moins que l'action sociale consiste ici à suivre la règle fondée sur des « *propriétés relationnelles* de

complémentarité et d'interdépendance » qui dépassent « l'engagement volontaire réciproque propre au contrat et à la promesse, fut-il générateur d'obligations<sup>30</sup> ».

- 31 Le collectif n'en est que plus visible et des collègues d'autres disciplines le prennent en modèle : « Il y a des collègues de SVT, eux ils font des TP [Travaux Pratiques], je pense qu'eux, ils partagent davantage que nous. » (Espagnol). Rappelons à cet égard que l'émergence et la saillance d'un collectif *a priori* (l'antécédence du « on ») ou *a posteriori* (l'intentionnalité du « nous ») ne se réduit pas à des éléments langagiers. Il nécessite des ressources *matérielles*, comme les TP en SVT, mais aussi un emploi du temps moins éclaté que celui d'autres équipes rencontrant plus de classes différentes dans une même semaine. Les ressources matérielles s'ancrent également dans l'espace physique du lycée. L'équipe de SVT revendique la possibilité de gérer son espace pédagogique au-delà de la salle de classe, en contournant les règles officielles en vigueur. Placer des élèves trop perturbateurs à distance, dans une autre salle, est en effet interdit si la direction n'en est pas informée ; mais l'enseignante interviewée explique qu'en réalité, l'action sociale repose sur d'autres règles, instituées de façon autonome par l'équipe disciplinaire.

« En fait les profs c'est très difficile, on nous oblige à garder les élèves quoi qu'il arrive [...]. Quand par exemple mon chef me dit : "vous n'avez pas le droit de virer les élèves", je lui dis : "si, s'il dérange le groupe, pour protéger mon groupe, je mettrai cet élève-là dans une autre salle, même si je n'ai pas le droit. Vous, c'est votre souci. Moi, le mien, c'est d'enseigner pour que tout le monde profite". On n'a pas à être trente-deux à subir deux élèves qui ne respectent pas les règles de base. » (SVT)

- 32 De son côté, le proviseur adjoint se dit tout à fait légitimé à remettre en cause la pédagogie dans l'espace de la classe : « Alors certains peuvent vous dire : "mais ça fait longtemps que vous n'avez pas eu de classe". Mais non, on continue à se former. Les chefs d'établissement sont les premiers pédagogues de l'établissement. Notre compétence est en premier [lieu] pédagogique » (Proviseur adjoint). Autrement dit, les deux parties pensent pouvoir occuper le même espace, mais chacune suit ses règles particulières en fonction de ses propres critères de qualité du travail. Si l'équipe de SVT parvient néanmoins à s'organiser en autonomie, c'est parce qu'elle dispose de ressources non seulement collectives mais aussi personnelles : « Je peux me le permettre. Si j'avais 35 ans et que j'arrivais, je ne sais pas si j'aurais eu cette force. Maintenant, je l'ai »<sup>31</sup>. L'expérience (34 ans de carrière) est une ressource proprement politique car elle permet de contribuer au contre-pouvoir collectif.
- 33 Cependant, la direction a d'autres cordes à son arc. Elle tente de renforcer le contrôle sur l'espace enseignant par des moyens assez particuliers :

« J'avais sa belle-fille [du proviseur adjoint] dans ma classe qui était en grande difficulté scolaire. Elle allait lui rapporter tout ce qui se passait dans mon cours, et moi des fois il y a des choses qui se passent [et] on avait décidé de ne pas le mettre au courant. [...] Par deux fois, il m'a reproché des choses pour lesquelles il ne devait pas être au courant. Personne ne pouvait lui avoir dit, sauf sa fille. Un jour il y a un élève qui a craqué dans mon cours. Il est parti de mon cours, mais parce qu'il a craqué. Et quand un élève quitte votre cours, on est obligé d'alerter la vie scolaire et il faut que ses parents soient prévenus. Et en fait, cet élève-là on l'a rattrapé à temps [à l'extérieur des bâtiments] et il était en grande détresse. Et en fait personne ne l'a su, à part ceux de la classe et les CPE. Et donc lui [le proviseur adjoint] il a été au courant. On en a déduit que c'était par sa fille. » (SVT)

- 34 Chacune des parties dispose ici d'une « force au jeu » importante dans une lutte relativement équilibrée. Si l'ingérence pédagogique de la direction est peu appréciée, y compris dans sa volonté de faire respecter le règlement, elle ne porte pas atteinte, finalement, aux règles de travail spécifiques de l'équipe de SVT qui parvient à préserver son autonomie et sa propre conception du métier selon laquelle « il y a des choses qui se passent » qui doivent rester confidentielles. D'après ce critère, un élève gêneur placé dans une autre salle (exemple précédent) équivaut à un élève qui s'enfuit : on sait que la direction devrait être mise au courant, mais il ne vaut mieux pas qu'elle le soit parce qu'elle n'est pas perçue comme procurant un réel soutien. En définitive, chacun essaie d'empiéter sur l'espace de l'autre, qu'il soit pédagogique (la classe) ou réglementaire (prérogative de la direction), tout en essayant de préserver le sien<sup>32</sup>.

### Quand le collectif fait défaut : isolement ou épanouissement

- 35 En l'absence de collectif construit, l'incapacité à investir l'espace de l'établissement peut engendrer, au contraire, un sentiment de frustration difficile à surmonter. C'est le cas d'une enseignante de Lettres recrutée sur un poste à profil en vue de la spécialité Théâtre. Ayant une haute idée de ses compétences, elle se heurte à la direction et à la coordinatrice du théâtre qui était là avant son arrivée.

« À la grande différence de la plupart des enseignants de théâtre, c'est que moi, j'ai fait un conservatoire après le bac, j'ai une vraie expérience de comédienne. Je suis une excellente pédagogue. Et là dans l'établissement, ceux que l'on valorise ce sont ceux qui ont le sens de la com' mais font du creux. [...] Et la seconde chose c'est que j'ai été piétinée par l'institution parce que j'arrive avec un positionnement, par rapport au théâtre, qui n'est pas... quelque part je fais trop bien les choses. [...] Il aurait fallu que je n'aie pas cette collègue déjà, ou que je sache clairement lui mettre les barrières et lui dire : écoute maintenant c'est moi, donc tu arrêtes de me piétiner. Elle fait du théâtre parce qu'elle a été cooptée par celle qui faisait du théâtre avant. Donc elle n'a pas le statut officiel que j'ai. » (Lettres-Théâtre)

- 36 L'enseignante ne parvient pas à travailler selon d'autres modalités que celles envisagées initialement lors de son recrutement. Il est probable que cette incapacité soit à la mesure des attentes qu'elle nourrit, à savoir faire du théâtre en mobilisant vraiment sa formation au conservatoire et son expérience artistique, au lieu – comme elle dit – de « faire des spectacles pour faire des spectacles ». Elle ne dispose pas de l'appui d'un collectif pour équilibrer le rapport de force contre la direction qui pourrait, dit-elle, privilégier son profil plus adapté au lieu de valoriser « ceux qui ont le sens de la com' » (*supra*). Elle ne souhaite pas non plus se replier sur une carrière modeste tant ses exigences sont élevées. Cela débouche sur une frustration fatale : l'engagement passionné devient un piège s'il ne trouve pas les conditions pour se déployer.

« Je travaille beaucoup. Pas forcément à la table comme ça. On fait toujours avec ce que l'on est. Ma pensée ne s'arrête jamais. Ma psy est connectée sur le travail donc ça ne s'arrête jamais (...) Si demain j'arrive à quitter l'Éducation nationale je vais retrouver cette capacité au surengagement. Et donc on peut retrouver les tensions. [...]. Il faut que je fasse attention à ne pas me surengager » (Lettres-Théâtre).

- 37 Ne parvenant pas à tenir tête à la direction pour mettre en œuvre le théâtre selon ses capacités, l'enseignante cherche désormais à changer de métier.
- 38 Cela dit, d'autres paramètres de la reconnaissance ne requièrent pas forcément d'interactions stabilisées au niveau d'un collectif. Une enseignante d'Allemand

interrogée, qui partage les sentiments négatifs à l'égard de la direction, n'est pas en mesure de prendre part à un collectif stabilisé dans le lycée – alors qu'elle le souhaiterait – car elle n'y donne que six heures de cours par semaine en tant que maître auxiliaire en CDI. Cette situation est perçue comme un obstacle, parce qu'elle a le sentiment d'être « une espèce de pion qu'on déplace » et qu'elle aimerait être remerciée par l'équipe, notamment lors des traditionnels « pots de fin d'année » lors de son départ d'un établissement : « Il y a toutes ces personnes qui s'en vont, les départs en retraites, les mutations. C'est vrai que moi je suis sur une position bizarre, parce qu'on ne sait pas si je m'en vais ou pas ». Toutefois, cette situation instable est également une force : « Je n'ai pas d'établissement fixe, donc je suis tout le temps en mouvement, et j'aime bien voir des gens nouveaux [...] Si j'avais le concours maintenant je me retrouverais quelque part ailleurs en France, or ma vie elle est ici [dans la région] » (Allemand). Le sentiment de non-reconnaissance par l'institution (« pion qu'on déplace ») voire par les collègues (« on ne sait pas si je m'en vais ou pas ») est ici contrebalancé par un sentiment de satisfaction : la non-stabilité *dans le lycée* est valorisée car elle a pour contrepartie une stabilité *dans la vie personnelle*, implantée dans la région, ainsi qu'une possibilité de « voir des gens nouveaux ».

- 39 La même capacité d'adaptation concerne un jeune enseignant d'Occitan, récemment titularisé, qui non seulement peut rester dans la région, mais dispose d'une visibilité sur un recrutement futur afin de rejoindre la ville de son épouse : la rareté des enseignants dans sa matière lui permet de connaître le nombre de « points » de ses concurrents dans les demandes académiques de mutation. Il s'agit là d'une source de reconnaissance « marchande<sup>33</sup> » permettant de négocier une carrière compatible avec les contraintes de la vie familiale, à tel point que des collègues de l'interviewé envisagent de passer un CAPES d'Occitan non par véritable intérêt linguistique ou culturel mais pour bénéficier des avantages géographiques associés. Comme dans l'exemple précédent, l'enseignant n'a pas besoin de co-construire un collectif interne à l'établissement. Il n'y passe d'ailleurs que neuf heures par semaine et son métier prend sens au regard d'un parcours biographique lié à la carrière. Les deux professeurs évoqués ici se placent donc à distance du champ de forces de l'établissement tel qu'il a été dessiné précédemment. Ils sont semblables, pour filer une métaphore d'Elias, à ces joueurs de football qui ne rentrent pas dans le jeu central, par volonté stratégique, désintérêt relatif, ou encore parce qu'ils souhaitent se préserver. Mais cela ne signifie pas que le jeu est fondamentalement individuel : il est rendu possible par la configuration éclatée de l'établissement, tout en contribuant à son caractère éclaté.
- 40 En somme, le lycée du Parc est comparable à un archipel. Certains enseignants « coulent », d'autres se regroupent en îlots, notamment autour de la discipline en trouvant des ressources pour contester ce qui est perçu comme un autoritarisme de la direction. D'autres encore tiennent bon, en subissant les contraintes du travail (rendre des comptes, subir les remarques de proviseurs sur la pédagogie, subir les emplois du temps), mais aussi en prenant pour modèle la capacité de certains, comme l'équipe de SVT, à « faire collectif ». Les interactions au sein du lycée sont trop furtives pour créer une convivialité manifeste, ce qui explique aussi la possibilité de se replier sur un jeu plus personnel (parcours de vie, carrière).

## Un collège propice aux « rassemblements orientés »

- 41 En contrepoint de ce lycée-archipel, évoquons le collège Mozart où la constitution et la maintenance des collectifs (et notamment du collectif enseignant le plus saillant) opèrent de manière très différente. Dans ce petit collège REP de 28 enseignants où 15 entretiens ont été réalisés, ce sont les rassemblements orientés, au sens de Goffman, qui maintiennent le collectif et lui procurent les ressources principales contre une direction jugée défaillante. Certes, Goffman préfère le vocable de *groupes*, à distinguer des collectifs et des rassemblements orientés. De la même façon que tous les collectifs « au » travail ne sont pas des collectifs « de » travail (*supra*), tous les groupes ne sont pas des collectifs. On peut ainsi parler du « groupe » des électeurs du Parti Socialiste car il se forme autour d'objectifs activement partagés (ce qui le distingue par ailleurs de la « série » sartrienne : des individus rassemblés à l'arrêt d'un bus). Mais il est difficile de parler du « collectif » des électeurs du Parti Socialiste, car le bulletin de vote reste un outil de coordination très minimal. Toutefois, chez Goffman, l'utilisation du mot « groupe » prend très souvent la signification de « collectif » en raison de son approche interactionniste : les interactions forment des genres de groupes très proches des « collectifs » car ils sont stabilisés par des activités *in situ* (à la différence du groupe des électeurs du Parti Socialiste, dont les membres n'interagissent que rarement, constitué indirectement à partir de données agrégées : sondages ou bulletins de vote). Quant à l'action conjointe entre individus physiquement co-présents, constitutive des « rassemblements orientés » ou « systèmes d'activité située » que Goffman invite à étudier, elle n'est pas une caractéristique essentielle des groupes.

« Dans la vie de nombreux petits groupes, des occasions surviennent régulièrement où tous les membres et seulement les membres [...] maintiennent conjointement [*jointly sustain*] un système d'activité située [...] : ils jouent à un jeu [...] ou font une pause-cigarette ensemble. Appeler ces rassemblements des “réunions du groupe” peut facilement induire en erreur et faire penser que l'on étudie le groupe directement [...]. [Mais ces] données initiales concernent les participants à une réunion, pas les membres du groupe [...]. La plupart des groupes, à la différence des rassemblements orientés, continuent d'exister au-delà des occasions où les membres sont physiquement ensemble<sup>34</sup> ».

- 42 Mais Goffman souligne également que les « rassemblements orientés » réguliers, voire ritualisés, dans un espace physique approprié, peuvent donner naissance à des groupes – dont la maintenance est en retour favorisée par des rassemblements orientés. C'est ainsi que « tout groupe social peut être partiellement décrit à partir des caractéristiques des rassemblements (*gatherings*) de ses membres » (*idem*). Le processus est facilité par l'opposition à un tiers : A se lie à B en raison de leur opposition commune à C, selon un modèle « simmélien » de formation des collectifs qui rejoint les études éthologiques sur l'importance sociale du commérage chez les humains<sup>35</sup>.

## Un espace physique resserré

- 43 La salle des professeurs du collège Mozart, très vivante, est propice aux rassemblements orientés en opposition à un adversaire. La principale elle-même en est consciente : « Le chef, c'est le fusible. On va trouver un méchant mais ce n'est pas grave si ça marche » (Principale). Toutefois, elle ne s'en satisfait pas : « C'est un modèle familial ici [...] avec une tendance à l'autogestion : les enseignants pensent qu'il n'y a

pas besoin de pilote quand on est une toute petite équipe ». Comme au lycée du Parc, la direction n'est pas appréciée (seuls 2 professeurs interviewés en ont une opinion positive) et, selon la grande majorité des enseignants, leur complique le travail quotidien. Le grief s'exprime tantôt en forme de dénonciation : « Elles font limite même pas partie du collège. Elles veulent être bien dans la presse mais jamais, par contre, nous soutenir et essayer d'obtenir plus pour les élèves. » (Documentaliste). D'autres enseignants, tout en restant très critiques, admettent que le malentendu s'éclaire par des objectifs professionnels différents : « On nous dit "mais vous n'avez pas fait ça". C'est vrai que nous, les papiers passent après ; le cours passe avant. Pour l'administration, ça va être de travailler sur le projet d'établissement. Nous, ça nous paraît moins important en termes de priorité. » (Anglais). Comment comprendre alors le climat favorable qui règne au collège Mozart ainsi que le taux, très faible, de 5 % des enseignants demandant une mutation vers un autre établissement<sup>36</sup> ?

- 44 L'observation de la salle des professeurs apporte quelques éléments de réponse. Elle constitue un espace de convivialité particulièrement important où se construit non seulement le collectif, mais aussi où se définissent des règles permettant de surmonter les épreuves du travail avec des élèves jugés « difficiles », « imprévisibles » et « épuisants ». Il ne s'agit pas seulement d'un lieu de rencontre ou de restauration, de travail ou d'expression, ou encore de repos, mais en quelque sorte les cinq à la fois, et ce pour la majorité des membres de l'équipe. Une enseignante nous confie que « ça fonctionne beaucoup autour de la bouffe ici » (Lettres). On constate en effet des distributions de café, des tablettes de chocolat qui circulent, des bonbons lors d'un anniversaire, des messages humoristiques sur le réfrigérateur. L'ambiance particulière s'explique aussi par le fait que le collège est fermé aux élèves pendant les temps du midi car les demi-pensionnaires déjeunent dans un lycée du quartier (il n'y a pas de cantine sur place). Cette situation rare procure un sentiment d'isolement et de calme propice à l'échange (la grande baie vitrée donne vue sur une cour vide...), d'autant plus que, dans ces conditions, la majorité de l'équipe enseignante reste déjeuner sur place. La « salle des profs », équipée de très grandes tables, permet d'interpeller un collègue situé à l'autre extrémité de la salle y compris lors du déjeuner – ce qu'une cantine ne permettrait pas. Le temps de la restauration et l'espace partagé permettent l'échange, la mise en visibilité de la souffrance inhérente au travail (exprimer des doutes, ses éventuelles erreurs) ainsi que la mise à distance des règles hiérarchiques et bureaucratiques.

## Un rapport de forces défavorable à la direction

- 45 Certes, comme au lycée du Parc, la direction essaie d'avoir prise sur cet espace : « Hier, il y avait un stagiaire [...] qui dormait sur un canapé en salle des professeurs. On me dit : "il n'est pas bien". Oui, mais le lieu pour ça, c'est l'infirmerie. Alors on met les pieds sur la table, on se sent à l'aise... ». Toutefois, les tentatives sont peine perdue face au collectif enseignant qui tire sa *force au jeu* des rassemblements orientés, riches d'interactions fréquentes et ritualisées. La « bouffe », les anniversaires ou encore les « pieds sur la table » et le sentiment d'être « à l'aise », qui irritent tant la direction impuissante, marquent l'autonomie de l'équipe pédagogique. En retour, des actes de la direction sont interprétés en termes dramaturgiques : ils indiqueraient un désintérêt pour le travail réel des enseignants. C'est ainsi que le positionnement spatial du bureau de la direction, historiquement situé devant la cour afin de pouvoir l'observer, est

l'objet de commentaires critiques : « Le premier acte à la prérentrée de l'actuelle [principale] ça a été de remettre tout [son bureau] au fond [loin de la cour et de la salle des professeurs]. Elle dit "Je sens que je n'arriverai pas à me concentrer". C'est très symbolique en fait » (Documentaliste).

- 46 L'autonomie s'incarne aussi, comme au lycée du Parc, par la possibilité de sortir de la classe des élèves trop perturbateurs sans prévenir la direction, à ceci près que la règle adoptée concerne toute l'équipe enseignante et non simplement la discipline de SVT. « Une collègue, une remplaçante, nous dit : "moi, la principale adjointe, elle m'a reçue en disant que c'était interdit de virer les élèves". Mais elle va tuer la collègue ! Non ! » (*idem*). Les exclusions de cours se font alors entre collègues (« on est capables de mettre un élève dans la salle d'en face ») sans en informer la direction, accusée de « vouloir faire du chiffre ». Ce fonctionnement, en tant qu'il est généralisé, requiert les espaces solides de convivialité décrits précédemment : ils permettent à l'équipe enseignante de prendre le dessus par rapport à sa direction, tandis que l'espace éclaté du lycée du Parc permet au contraire à la hiérarchie, entre autres paramètres, de conserver un pouvoir substantiel. Cela dit, on peut aussi se demander si la saillance, au sein des entretiens, de cette thématique consistant à « vaincre la direction » est forcément un indicateur de qualité du travail, au-delà d'une expression, bien réelle, de satisfaction au travail. La confrontation, même victorieuse, à l'ennemi commun pourrait engendrer le risque que la stratégie collective de défense, appuyée en l'occurrence sur des mécanismes d'interaction « goffmaniens », laisse place à une idéologie défensive « où le renoncement des agents à toute action d'amélioration [y compris l'amélioration des relations avec la direction] se tradui[rai]t par l'apparition d'une pratique dominante de dénonciation et par l'effort [...] de maintenir la cohésion des agents entre eux par référence à l'ennemi commun<sup>37</sup> ». Comme le dit la Principale, « le chef c'est le fusible » ; mais on pourrait se demander si, à long terme, le fusible justifie les courts-circuits.

## Conclusion

- 47 Le présent article a voulu montrer l'intérêt de mobiliser la philosophie sociale ainsi que des notions classiques de sociologie pour éclairer différentes façons dont les enseignants du secondaire parviennent à faire collectif, au sens de stratégies défensives qui permettent d'ordonner un espace d'interactions à distance de l'emprise hiérarchique, très prégnante dans les deux établissements étudiés. L'approche distingue plusieurs mécanismes : tenter d'initier un sujet pluriel (le « nous » modélisé par Gilbert), faciliter l'action sociale en explicitant une règle (le « on » explicité par Descombes), faire alliance contre un adversaire commun (modèle « simmelien »), prendre part à des rassemblements orientés (modèle « goffmanien »). Il ne s'agissait pas tant de discuter des concepts pour évaluer leur cohérence ou leur validité, comme pourrait le faire un philosophe, que de les mobiliser pour leur dimension heuristique. C'est donc une typologie de différents mécanismes qui est proposée, comme boîte à outils interdisciplinaire mobilisable en fonction des contextes d'enquête ; l'objectif principal étant d'enrichir l'arsenal conceptuel en sociologie (par des références à la philosophie) et en sciences de l'éducation en prolongeant des thèses déjà bien implantées dans ce domaine (Dejours, Barrère, Lantheaume). Par ailleurs, les principales notions mobilisées ici ne sont pas mutuellement exclusives : ce n'est pas parce qu'on suit collectivement une règle (Descombes) qu'il n'y a pas d'engagement

conjoint à suivre la règle (Gilbert). Inversement, le lien évoqué entre différents mécanismes n'est pas toujours nécessaire : les rassemblements orientés (Goffman) ne requièrent pas forcément d'alliance « à la Simmel » contre un adversaire commun (même si ces deux mécanismes vont en l'occurrence de pair au collègue Mozart).

- 48 En conclusion, on ne peut que se réjouir de l'intérêt de philosophes pour les sciences sociales et leur relecture de Durkheim, Simmel ou Goffman<sup>38</sup> ; mais cet intérêt reste limité si l'objectif demeure déconnecté de l'enquête empirique. C'est pourquoi il nous a fallu explorer également certaines conditions sociales de l'émergence des collectifs et de leur maintenance, d'où la référence au « champ » de Bourdieu et sa variante éliassienne, plus souple, en terme de « maillage social ». Les collectifs enseignants, notamment « défensifs » étudiés ici, prennent sens dans des rapports de pouvoir : le sentiment de ne pas être reconnu et de ne pas pouvoir faire son travail selon des critères de qualité communs, la volonté de préserver son autonomie voire son espace (y compris au-delà de la classe) éclairent la raison d'être des collectifs que nous avons cherché à décrire. L'espace physique et temporel (salle commune, disposition des bâtiments, emplois du temps, déjeuner) peut être propice ou pas à leur constitution et à leur maintenance. L'espace social a été également décrit : position du chef d'établissement dans la hiérarchie des carrières, ancienneté des enseignants, capacité à imposer un emploi du temps, capacité à travailler à l'encontre du règlement sans divulguer des informations, etc. En définitive, si les mécanismes de constitution et de maintenance des collectifs sont inégalement opérants en fonction des lieux, il n'en reste pas moins que la difficulté voire l'impossibilité de déployer l'un ou l'autre d'entre eux est susceptible d'accentuer l'insatisfaction, le manque de reconnaissance voire la souffrance au travail des enseignantes et enseignants.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- ATKINSON Will, « Luc Boltanski's pragmatic sociology : A Bourdieusian critique », *European Journal of Social Theory*, vol. 23(3), 2020, p. 310-327.
- BARRÈRE Anne, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, PUF, 2013.
- BOLTANSKI Luc et THÉVENOT Laurent, *De la justification*, Paris, Gallimard, 1991.
- BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Liber, 1997.
- BOUVIER Alban, « Passive Consensus and Active Commitment in the Sciences », *Episteme*, vol. 27-3, p. 185-197.
- CALLEGARO Francesco, GIRY Johan, « Le motif refoulé. Plaidoyer pour une corporation réflexive », *Revue du MAUSS*, n° 56, 2020, p. 98-116.
- CONEIN Bernard, *Les Sens sociaux : trois essais de sociologie cognitive*, Paris, Economica, 2005.
- CONEIN Bernard, « Group Patterns, Joint Action, and Social Cognition: The Simmelian Hypothesis », *Intellectica*, n° 46-47, 2007, p. 207-219.

- CRU Damien, « Les règles du métier », in DEJOURS, C. (éd.), *Plaisir et souffrance dans le travail, tome 1*, AOCIP/CNRS, 1987, p. 29-42.
- DEJOURS Christophe, *Travail vivant, 2 : travail et émancipation*, Paris, Payot & Rivages, 2009.
- DEJOURS Christophe, *Travail, usure mentale. De la psychopathologie du travail à la psychodynamique du travail*, Bayard, 2000.
- DEJOURS Christophe, *Situations du travail*, Paris, PUF, 2016.
- GILBERT Margaret, *Marcher ensemble : Essais sur les fondements des phénomènes collectifs*, Paris, PUF, 2003.
- GUIBERT Pascal, PÉRIER Pierre, LE COZ Alice, MALEYROT Éric, URBANSKI Sébastien, « Dimensions et construction de la reconnaissance chez les enseignants du second degré », *Éducation & formations*, n° 101, 2020, p. 299-321.
- DÉCHAUX Jean-Hugues, « Sur le concept de configuration : quelques failles dans la sociologie de Norbert Elias », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 99, 1995, p. 293-313.
- DESCOMBES Vincent, « The Philosophy of Collective Representations », *History of the Human Sciences*, vol. 13(1), 2000, p. 37-49.
- DURKHEIM Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 1988 [1895].
- ELIAS Norbert, *La société des individus*. Paris, Fayard, 1991.
- ELIAS Norbert, *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard, 1993.
- GOFFMAN Erving, *Encounters*, London, Penguin, 1972.
- KAUFMANN Laurence, « Faire collectif. De la constitution à la maintenance », in KAUFMANN Laurence et TROM Danny, *Qu'est-ce qu'un collectif?* Paris, éd. de l'EHESS, 2010.
- LANTHEAUME Françoise, HÉLOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 2008.
- LANTHEAUME Françoise, « Recherche en éducation, action publique éducative et transformation du métier d'enseignant », in MARCEL Jean-François & PIOT Thierry (dir.), *Changements en éducation : Intentions politiques et travail enseignant*, Toulouse, Octarès, 2017, chap. 1.
- LAZZERI Christian, « Au-delà d'une "sociologie de philosophe". Entretien avec Christian Lazzeri », *Terrains/Théories*, n° 11, 2020.
- PÉRIER Pierre, *L'ordre scolaire négocié*, Rennes, PUR, 2010.
- SENSEVY Gérard, *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, de Boeck, 2011.
- URBANSKI Sébastien, « L'influence de la « théorie du sujet pluriel » de Margaret Gilbert dans les sciences sociales », *Revue européenne des sciences sociales*, 52-1, 2014, p. 225-252.

## NOTES

1. CRU Damien, « Les règles du métier », in DEJOURS, C. (éd.), *Plaisir et souffrance dans le travail, tome 1*, AOCIP/CNRS, 1987, p. 46.
2. DEJOURS Christophe, *Travail vivant, 2 : travail et émancipation*, Paris, Payot & Rivages, 2009, p. 28.
3. *Ibid.*, p. 87.

4. LANTHEAUME Françoise, HÉLOU Christophe. *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 2008.
5. GUIBERT Pascal, PÉRIER Pierre, LE COZ Alice, MALEYROT Éric, URBANSKI Sébastien, « Dimensions et construction de la reconnaissance chez les enseignants du second degré », *Éducation & formations*, n° 101, 2020, p. 299-321.
6. C'était la note administrative sur 40 « attribuée par le recteur [...] sur proposition d[u] chef d'établissement » qui complétait jusqu'en 2017 la note pédagogique sur 60 délivrée par l'inspecteur spécialiste de la discipline, permettant d'obtenir un score final sur 100 points [<https://www.education.gouv.fr/notations-4478>].
7. Par souci de lisibilité, nous utilisons la forme neutre « enseignants », incluant le féminin et le masculin, dans la suite de ce texte.
8. DEJOURS Christophe, *Situations du travail*, Paris, PUF, 2016, p. 90.
9. CALLEGARO Francesco, GIRY Johan, « Le motif refoulé. Plaidoyer pour une corporation réflexive », *Revue du MAUSS*, n° 56, 2020.
10. BARRÈRE Anne, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, PUF, 2013.
11. SENSEVY Gérard, *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, de Boeck, 2011.
12. LAZZERI Christian, « Au-delà d'une "sociologie de philosophe". Entretien avec Christian Lazzeri », *Terrains/Théories*, n° 11, 2020.
13. GUIBERT Pascal, PÉRIER Pierre *et al.*, « Dimensions et construction... », *op. cit.*
14. Je remercie Pascal Guibert et Pierre Périer pour le cadre stimulant qu'ils ont su mettre en place lors de la recherche DESPROFS qui a fourni des éléments conceptuels et empiriques au présent article (« Dévalorisation sociale et professionnelle des enseignants du secondaire », contrat DEPP, ministère de l'Éducation nationale, 2017-19) sachant que le résultat final n'engage évidemment que son auteur.
15. ELIAS Norbert, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991.
16. BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Liber, 1997.
17. ATKINSON Will, « Luc Boltanski's pragmatic sociology : A Bourdieusian critique », *European Journal of Social Theory*, vol. 23(3), 2020, p. 317.
18. *Ibid.*, p. 322.
19. DÉCHAUX Jean-Hugues, « Sur le concept de configuration : quelques failles dans la sociologie de Norbert Elias », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 99, 1995, p. 295.
20. ELIAS Norbert, *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard, 1993, p. 10.
21. ELIAS Norbert, *La société des individus*, *op. cit.*, p. 70.
22. Aide au Pilotage et à l'Auto-Évaluation des Établissements du second degré.
23. GILBERT Margaret, *Marcher ensemble : Essais sur les fondements des phénomènes collectifs*, Paris, PUF, 2003, p. 166.
24. L'analyse de conversations, ou encore l'étude de documentation historique, sont plus idoines pour mettre en évidence les perceptions différenciées d'un « sujet pluriel » supposément existant. CONEIN Bernard, *Les Sens sociaux : trois essais de sociologie cognitive*, Paris, Economica, 2005 ; BOUVIER Alban, « Passive Consensus and Active Commitment in the Sciences », *Episteme*, vol. 27-3, p. 185-197.
25. KAUFMANN Laurence, « Faire collectif. De la constitution à la maintenance », in KAUFMANN Laurence et TROM Danny, *Qu'est-ce qu'un collectif ?* Paris, éd. de l'EHESS, 2010, p. 353.
26. Le lien entre ces deux approches est bien décrit par Will Atkinson, selon lequel la sociologie de la critique (Boltanski et Thévenot) est intégrable dans l'apparat conceptuel de Bourdieu tout en infléchissant ce dernier. ATKINSON Will, « Luc Boltanski's pragmatic sociology... », *op. cit.*
27. PÉRIER Pierre, *L'ordre scolaire négocié*, Rennes, PUR, 2010.

28. DESCOMBES Vincent, « The Philosophy of Collective Representations », *History of the Human Sciences*, vol. 13(1), 2000, p. 37-49. Descombes s'oppose à Gilbert tout en reconnaissant son apport.
29. DURKHEIM Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 1988, p. 198.
30. KAUFMANN Laurence, « Faire collectif... », *op. cit.*, p. 344.
31. J'évite à dessein le terme « individuel » : les ressources se déploient ici dans une capacité d'action sociale et s'ancrent dans un parcours professionnel prolongé qui n'est pas proprement individuel mais bien personnel (une sorte de charisme où l'interviewée situe sa « force »).
32. Un livre sur la lutte contre le harcèlement au travail est posé en salle des professeurs, sur un meuble central, de façon à bien le mettre en évidence. Les enseignants expliquent que c'est en raison d'une personne au sein de l'équipe de direction. Cet « objet » permet de publiciser une volonté collective de résistance.
33. BOLTANSKI Luc et THÉVENOT Laurent, *De la justification*, Paris, Gallimard, 1991.
34. GOFFMAN Erving, *Encounters*, London, Penguin, 1972, p. 11.
35. CONEIN Bernard, « Group Patterns, Joint Action, and Social Cognition : The Simmelian Hypothesis », *Intellectica*, n° 46-47, 2007, p. 207-219.
36. Fiche APAÉ.
37. DEJOURS Christophe, *Travail, usure mentale. De la psychopathologie du travail à la psychodynamique du travail*, Bayard, 2000, p. 61.
38. URBANSKI Sébastien, « L'influence de la "théorie du sujet pluriel" de Margaret Gilbert dans les sciences sociales », *Revue européenne des sciences sociales*, 52-1, 2014, p. 225-252.

## RÉSUMÉS

L'étude des collectifs constitue un enjeu majeur en philosophie sociale, mais elle demeure rarement mise à l'épreuve du terrain. À l'inverse, les sciences sociales pourraient développer certaines de leurs analyses en mobilisant des approches philosophiques, y compris celles qui prétendent préciser des intuitions formulées par des sociologues classiques. Enfin, les sciences de l'éducation pourraient enrichir leurs outils conceptuels en dépliant quelques mécanismes de constitution des collectifs que des sociologues ou philosophes ont pu identifier. Le présent article voudrait contribuer à ce triple objectif. Il prend appui sur une enquête de terrain, dans un collège et un lycée, donnant à voir plusieurs formes de constitution et de maintenance de collectifs d'enseignants, notamment face à leurs directions d'établissement qui s'avèrent peu appréciées. Plutôt que de poser la question de savoir ce que seraient « vraiment » les collectifs, l'enjeu est de mobiliser des modèles sociologiques et philosophiques comme des outils devant être mis à l'épreuve, tout en prenant acte des spécificités du travail enseignant qui ont été fortement mises en évidence en sciences de l'éducation.

The study of collectives is a crucial issue in social philosophy, but it is rarely challenged against empirical findings. Conversely, social sciences may develop their analyses by mobilising philosophical frameworks, including those which claim to specify intuitions articulated by classical sociologists. Finally, education sciences might enrich their conceptual tools by specifying several mechanisms explaining the formation of collectives, as identified by sociologists or philosophers. The following article would like to contribute to this threefold objective. It relies on a fieldwork, in a secondary middle school and a high school, which exhibits

several ways by which teachers' collectives are constituted and maintained, notably in relation to their authorities (headmasters) which reveal to be little appreciated. Rather than investigating what collectives "really" are, the challenge is to mobilise sociological and philosophical models as tools that require to be challenged, while taking into account the specificities of teachers' work as emphasized in the field of education sciences.

## INDEX

**Mots-clés** : activité conjointe, action sociale, rassemblements orientés, sujet pluriel, travail

**Keywords** : joint activity, social action, focused gatherings, plural subject, work

## AUTEUR

**SÉBASTIEN URBANSKI**

Sébastien Urbanski est Maître de Conférences en science de l'éducation au Centre de recherche en éducation (CREN) à Nantes Université