

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

Le travail collectif, enjeu du processus de professionnalisation de l'enseignement ?

Danièle Périsset Bagnoud, Haute école pédagogique du Valais
et Université de Genève (Suisse)

Le travail collectif, tel que promu aujourd'hui, est indicateur de l'évolution structurelle de la profession enseignante, notamment en Suisse. Car les caractéristiques du métier d'enseignant, tel que pensées par les politiques qui ont érigé les Ecoles normales, ont peu de points en commun avec celles d'aujourd'hui. Entre un métier et une profession, entre le processus de prolétarianisation (Perrenoud, 1996), propre à la logique normalienne programmée pour exécuter, et celui de professionnalisation, propre à une logique plus libérale où l'acteur entretient un rapport autonome et responsable avec son action, la nuance est fondamentale. Les différences, significatives, attestent de la rapidité de l'évolution de notre société et, par conséquent, de l'évolution de l'institution scolaire (Rayou & Van Zanten, 2004 ; Dubet & Duru-Bellat, 2000). Entre les contraintes sociales partagées, mues par un idéal collectif clairement énoncé jusqu'au mitan du 20^{ème} siècle, et la liberté individuelle dont la modernité a doté les individus en général et les institutions publiques, dont notamment l'école, les enseignants cherchent leur chemin. Ils connaissent les balises d'hier, ils en ont quelquefois la nostalgie. La liberté dont ils jouissent, mais dont ils ignorent parfois la légitimité, peut les déstabiliser. Les attentes relatives à leur travail ont évolué, certes, mais, implicites malgré les tentatives d'objectivation et de rationalisation que constitue la publication de différents référentiels de compétence, elles restent souvent paradoxales. Quelles caractéristiques sont donc attendues d'un enseignant dit, aujourd'hui, professionnel ?

Paquay (1994) a identifié six paradigmes relatifs à l'exercice du métier d'enseignant sur lesquels pourraient s'appuyer les dispositifs de formation des enseignants, moyennant une relecture distante de la tradition institutionnelle et une reconstruction qui prendrait réellement en compte les caractéristiques de la professionnalisation. Deux paradigmes étaient clairement présents dans la tradition de l'Ecole normale (*maître instruit, artisan*) ; le contexte social actuel a favorisé l'identification et la conceptualisation de trois autres dimensions (*enseignant-personne ; technicien ; praticien réflexif*). Le sixième paradigme, relatif à *l'acteur social*, relève de la tradition mais appartient aussi clairement aux enjeux

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

contemporains de l'enseignement. Ainsi, sous le même vocable, deux concepts fondamentalement différents sont à l'œuvre. Acteur social, l'instituteur l'était sans conteste hier : « Le but de l'éducation n'est nulle part de former des hommes, sauf dans les traités de pédagogie ; il est de former des citoyens » assurait G. Chevallaz¹ (1931, p. 212) dans les colonnes du journal professionnel de Suisse romande *L'Éducateur*². Acteur social, il l'est indéniablement encore aujourd'hui, mais autrement. Pour Paquay (1994, pp. 23-25), l'acteur social s'engage dans des *projets collectifs* au niveau local. Il est capable : d'intervenir activement dans les interactions entre groupes, de s'associer dans les productions collectives, de défendre une position, de coopérer, de négocier ; de concevoir, développer des projets pédagogiques en groupes, au niveau des établissements ; de s'engager dans la définition des projets collectifs et de participer à leur gestion ; de prendre ses responsabilités d'acteur professionnel. En outre, l'acteur social *gère les projets* : il connaît les structures, l'organisation et le fonctionnement de l'institution « école » ; il peut analyser le système dans ses multiples dimensions, fonder les bases d'un projet sur cette analyse, mettre celui-ci collectivement en œuvre, l'organiser, le gérer, l'ajuster et l'évaluer. Il *analyse enfin les enjeux anthropo-sociaux* des problèmes qui envahissent l'école et prend conscience des enjeux sociaux, culturels et éthiques de ses pratiques éducatives dans un dialogue qui ne le met pas en jeu en tant que personne. Cet enseignant acteur social se retrouve au cœur d'une collectivité dans laquelle son rôle, individuel, est essentiel pour permettre l'accès aux apprentissages et dépend de sa compétence à structurer symboliquement la société hétérogène et complexe que composent tous les acteurs impliqués, dans et autour de sa classe et de son établissement. Dans les réponses proposées à ce défi complexe d'intégration sociale à différents niveaux, le travail collectif occupe une place privilégiée. Ce nouveau mandat d'acteur social participe clairement au mouvement de professionnalisation du corps enseignant que décrit Carbonneau (1993) lorsqu'il analyse de manière critique les tendances nord-américaines relatives aux modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement :

- 1) l'acte professionnel implique une activité intellectuelle et un acte altruiste rendu sous forme de *service* ;
- 2) une profession suppose une formation supérieure de nature scientifique ;

¹ Directeur de l'école normale de Lausanne dans le canton de Vaud.

² Pour la France, voir entre autres Nique (1991).

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

3) la profession est exercée de manière autonome et responsable ;

4) l'insertion du professionnel dans la société se fait par l'intermédiaire d'une association (ordre ou corporation) à l'identité forte.

Pour discuter de la place du travail collectif dans ce processus, du point de vue socio-historique des politiques scolaires de Suisse, nous nous appuyerons sur les textes législatifs de deux régions francophones aux structures sociales contrastées : Fribourg et Genève. Nous discuterons ensuite des paradoxes que suscitent les attentes institutionnelles relatives au nouveau rôle social de l'enseignant.

De l'acteur social d'hier au professionnel d'aujourd'hui : évolutions socio-historiques

Si la page de l'histoire des Ecoles normales peut sembler tournée, il serait téméraire d'en oublier la prégnance dans la culture identitaire des enseignants et de leurs autorités. L'instituteur, missionnaire délégué par le pouvoir public était formé dans le dessein de garantir la pérennité d'une structure sociale. Les débats qui, à plusieurs reprises au 19^{ème} siècle et dans le premier 20^{ème} siècle, opposent les promoteurs d'une formation universitaire aux défenseurs de la formation normalienne traditionnelle favorisent clairement le développement des Ecoles normales, à l'abri des avancées émancipatrices du pouvoir politique que subodorent les progrès des sciences de l'éducation. Les universitaires, notamment les professeurs de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève, figures fondatrices des Sciences de l'éducation en tant que champ disciplinaire de l'Université genevoise (Hofstetter & Schneuwly, en prép.), s'ils sont invités à des conférences ponctuelles, sont en général tenus à l'écart des associations professionnelles intercantionales (Périsset Bagnoud, Lussi & Hofstetter, 2005). Les documents relatifs à la naturelle modestie de l'instituteur (modestie originelle, due à la naissance et à la place qui lui est assignée dans la société), au bien-fondé de la formation traditionnelle et de sa mission socialisatrice, tous publiés par les représentants des pouvoirs politiques et de leurs alliés professionnels, foisonnent jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle au moins (Périsset Bagnoud & al., 2005).

Le temps de ces années où les politiques éducatives concentraient leur énergie et leurs moyens à faire advenir une société à l'idéal univoque est socialement clos. Les changements ont eu raison d'une « Providence » pourvoyeuse de destins sociaux génétiquement

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

programmés (Périsset Bagnoud, 2003). Les élèves et leur famille ne se sentent plus soumis à ses impénétrables desseins ; la société moderne, séculière sinon laïque, industrielle et pluraliste, leur permet de tenir leur destin en mains. Les enseignants, recrutés après l'obtention de leur baccalauréat et formés au degré supérieur (université ou hautes écoles), ne peuvent décemment plus ignorer les processus sociologiques à l'œuvre dans la sélection scolaire traditionnelle. L'évolution économique, l'ouverture mondiale des marchés et la libéralisation qui s'en suit, le foisonnement des sources d'information et les progrès techniques requièrent non seulement de nouveaux savoirs – dépassés sitôt énoncés – mais aussi de nouvelles compétences, à savoir la capacité de disposer, en contexte, de façon consciente et à bon escient, d'un savoir puisé dans un panel de savoirs potentiellement utiles pour la situation donnée. Les enseignants, formés hier dans des Ecoles normales (modernes, certes, mais toujours d'essence « normale »), sont tenus de s'adapter aux nouvelles exigences, aux dernières procédures, aux prescriptions que l'autorité, soumise à des contraintes économiques, renouvelle à un rythme plus ou moins soutenu. Efficacité, décentralisation, autonomie des établissements, responsabilité et transparence administrative et professionnelle régissent des procédures que l'outil informatique est parfois censé rendre plus performantes. Le vocabulaire de l'économie et celui des techniques de gestion imprègnent nombre de directives concernant l'enseignement.

Les caractéristiques de la professionnalisation, que nous avons décrites plus haut, pourraient, dans ce contexte, trouver un terrain d'application favorable : les associations professionnelles tentent, avec quelques réussites locales, de faire reconnaître leur identité et de s'imposer en tant que partenaires auprès des autorités politiques régionales. Les autorités scolaires demandent désormais des comptes aux enseignants, tenus pour responsables de leurs actes et de leur action d'instruction : la crise économique pose la question de l'efficacité des moyens attribués à l'instruction publique qui, généralisée, n'est plus une priorité politique. Si la formation des enseignants, de niveau supérieur sans être universitaire (sauf à Genève), n'est pas encore dotée de toute autonomie politique puisque directement dépendante des gouvernements cantonaux, les formateurs des dites institutions sont munis de titres attestant leur compétence à assurer des enseignements scientifiques (et non plus, comme ce fut le cas pour les Ecoles normales, à visibiliser la reconnaissance de loyaux services d'instituteurs distingués par les inspecteurs et les autorités locales et appelés de ce fait à former

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

normaliennes et normaliens). Les débats dans la presse et parmi la classe politique attestent qu'enseigner est devenu une activité intellectuelle, basée sur la mise en œuvre de savoirs, altruiste, définie par un *mandat* professionnel pour lequel l'institution demande de rendre compte. Qu'en est-il de la mise en œuvre de ces intentions, potentiellement indicatrices d'un développement vers l'autonomie et la responsabilité de la profession enseignante ?

De prescriptions légales relatives au statut de l'enseignant : exemples contrastés

Contextes régionaux

Deux cantons suisses offrent, de ce point de vue, deux positions contrastées. Le premier, celui de Genève est de culture francophone, foyer ardent de la Réforme protestante et cité dont l'industrie est de longue date un facteur significatif de développement. La cité est traditionnellement reconnue pour sa recherche pédagogique, particulièrement dans la première partie du 20^{ème} siècle à travers le mouvement de l'éducation nouvelle et des pédagogies actives. S'en fera alors le porte-parole international l'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR), Institut de recherche créé en 1912 par Claparède et dédié « à la construction de la nouvelle science de l'éducation et à l'amélioration de la formation psychologique et pédologique des éducateurs » (Hofstetter & Schneuwly, en prép.) et au développement duquel participera étroitement Piaget. Par les positions affirmées dans le domaine de l'éducation, et parce qu'aucune Ecole normale n'y a jamais été organisée, le canton fait figure « d'exception » (Hofstetter & Schneuwly, 2000). Dès 1927, la formation théorique des enseignants genevois est confiée l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Dès 1933, elle revient partiellement à l'Université (Hofstetter & Schneuwly, en prép.) où les formations théoriques et pratiques, enfin regroupées, sont définitivement transférées dès 1996 (Perrenoud, 1994). Le pari qui est posé à ce moment est celui de la professionnalisation, à savoir une formation universitaire de haut niveau favorisant la construction de compétences qui articulent fortement théorie et pratique et permettent un exercice autonome et responsable du métier.

Toute autre est l'histoire politique et pédagogique du canton de Fribourg, située dans un monde différent du contexte genevois, voire opposé si l'on considère l'axe qui distingue les cantons ruraux des cantons industriels, les cantons de culture catholique des cantons de culture protestante (Späni, 1996). Rural et catholique, partagé entre deux cultures – francophone et germanophone – le Canton s'est doté en 1889 d'une Université d'Etat

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

confessionnelle et francophone afin de combattre l'influence protestante des Universités suisses romandes, toutes sises dans des cantons réformés (Vaud, Genève) (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991). Quelques décennies plus tôt, le Père Girard, figure majeure de la pédagogie novatrice de l'enseignement mutuel au début du 19^{ème} siècle (Mützenberger, 1997), y avait développé son art. Le silence auquel de gouvernement l'a réduit avant le mitant du 19^{ème} siècle (Barras, 2004) a étouffé toute velléité ultérieure de modernité pédagogique, sinon dans le secteur périphérique de l'enseignement spécialisé (Lussi & Ciccini, en prép.). Les enseignants qui reçoivent les derniers diplômes délivrés par l'Ecole normale, en 2001, ont encore suivi une filière de type secondaire sanctionnée par l'obtention d'un titre équivalent à un baccalauréat ; leur curriculum a traditionnellement intégré, dans une alchimie désuète, formation générale et formation professionnelle.

Deux cantons, deux traditions sociales et pédagogiques : leurs législations scolaires contemporaines en sont-elles héritières ?

Des attributions du corps enseignant au mandat d'enseignement

Le Canton de Genève identifie, dans son « Règlement³ de l'enseignement primaire du 7 juillet 1993 », les droits et devoirs du personnel enseignant (chapitre 4). Sont traitées, entre autres et en relation avec l'objet qui nous concerne, les *attributions du corps enseignant*, dont, prioritairement, la participation au fonctionnement de l'école (participation aux séances d'école, répartition des tâches communes internes à l'école notamment). Les attributions du titulaire sont ensuite définies, relatives à l'enseignement général dispensé aux élèves de la classe, au développement du dialogue, de la tolérance, de l'esprit d'ouverture et du respect d'autrui. Le titulaire est responsable des relations suivies avec les parents et avec les personnes intervenant auprès de ses élèves. Il doit participer aux « séances d'école ». Le corps enseignant, par ses associations professionnelles reconnues, est associé à titre consultatif « à l'étude et à la discussion de toute question importante relative à l'instruction publique ».

³ En Suisse, les textes législatifs qui entrent dans la catégorie des *Règlements* formalisent les modalités d'application des divers aspects promulgués par les lois (niveau supérieur) et ordonnances (subordonnées aux lois) édictées par chaque parlement cantonal.

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

A travers un *Règlement* récemment édicté⁴, le Canton de Fribourg offre un exemple contrasté du traitement formel de la question du personnel enseignant. Un de ses chapitres est consacré au *Mandat professionnel* des enseignants (Chap. 3). La présence de cette nouveauté est justifiée par une demande politique et s'appuie, pour son contenu, sur d'autres *Règlements* similaires en vigueur dans trois cantons de Suisse alémanique. Inspiré notamment des concepts et procédures des modèles dits *d'assurance qualité* et *managériaux*, fortement présents dans la culture politique germanophone et répandus dans les instituts de formation des enseignants (Hautes écoles pédagogiques – HEP) en Suisse⁵, ce chapitre s'attache à définir ce qu'est un mandat professionnel (art. 16). Pour le législateur, il s'agit d'une approche qualitative et quantitative de l'activité globale du corps enseignant dont les tâches, identifiées s'inscrivent dans quatre champs d'activité ainsi déclinés : a) la préparation et la planification des cours, l'enseignement proprement dit, l'évaluation des élèves, la correction des travaux ; b) le suivi pédagogique et éducatif des élèves, soit la surveillance, le soutien, l'encadrement et le conseil aux élèves, les relations familles-écoles, la collaboration avec les services auxiliaires ; c) le fonctionnement de l'école, soit la concertation avec les collègues, la participation aux réunions, les groupes de travail et conférences ainsi qu'aux manifestations de la vie scolaire et aux divers projets d'établissement, la collaboration avec les autorités scolaires, l'exécution de tâches organisationnelles et administratives ; d) la formation continue, soit la mise à jour des connaissances professionnelles, le développement des compétences personnelles et sociales, l'évaluation de ses propres activités, la fréquentation de cours de formation, la lecture de littérature spécialisée, la supervision et l'intervision (art. 17). En outre, le temps dû à l'institution est déterminé en heures de travail annuel (soit 1900, un temps équivalent à celui des fonctionnaires administratifs, environ 42 heures de travail hebdomadaire pendant 45 semaines et sept semaines de vacances), à répartir entre les champs d'activité : 80 à 85 % pour l'enseignement ; 5 à 10 % pour le suivi des élèves ; 5 à 10 % pour le fonctionnement des écoles (dont la participation aux projets d'établissement) ; 3 à 5 % pour la formation continue (art. 18). Concession faite à la traditionnelle autonomie des enseignants quant à la gestion de leur temps de travail, la variation des temps reconnaît que les conditions

⁴ Règlement du 6 juillet 2004 relatif au personnel enseignant de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport.

⁵ Modèles qui ne sont toutefois pas propres à la Suisse. Voir à ce propos la contribution de Isabel Canton Mayo dans cet ouvrage.

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

d'enseignement peuvent varier d'une année à l'autre, d'une classe à l'autre. Un cahier des charges, définissant « de façon plus concrète et précise » les tâches relatives aux quatre champs d'activité est promis (art. 19). Le *Règlement* ne mentionne aucunement la part que pourraient prendre les associations professionnelles dans les débats relatifs au personnel enseignant.

Des législations au développement du processus de professionnalisation : quelle autonomie et quelle responsabilité ?

Ces deux régions, historiquement et culturellement différentes, exigent de leurs enseignants un travail professionnel. Pourtant, leurs bases législatives laissent apparaître de notables différences dans leur manière de l'appréhender. Des intentions de développement du processus de professionnalisation à leur réalisation, les règles et les accents du législateur démontrent les différences de sensibilité, de projet politique quant à l'évolution du métier d'enseignant. Sur les quatre critères de la professionnalisation proposés par Carbonneau et cités plus haut, celui relatif à l'exercice autonome et responsable de la profession nous semble intéressant à discuter ici, dans la perspective des enjeux politiques et professionnels sous-tendus par la prescription du travail collectif.

Les établissements : une importance contextuelle relative

Dans les contextes traditionnels, le rôle incitatif du politique, qui soutient et contrôle, est essentiel. Le *Règlement* fribourgeois est, à ce propos, exemplaire. Le travail en équipe énoncé participe au fonctionnement de l'école davantage qu'au développement pédagogique et professionnel. Si les heures de travail dues sont comptabilisées d'une manière précise et l'objet qui doit y être traité prescrit, nulle mention n'est faite du rôle de soutien et de mise en sens que pourrait jouer la dynamique des établissements organisés autour de projets. Alors que la littérature contemporaine montre comment le transfert des responsabilités en direction des établissements favorise une autonomie et une responsabilité certaines des enseignants engagés dans des projets originaux et collectifs (Gather Thurler, 2000), le *Règlement* fribourgeois ignore ce processus et n'offre de cadre légal qu'à l'activité individuelle de l'enseignant, à l'intérieur de laquelle, prescrit et comptabilisé, le travail collectif trouve certes une place, mais qui est fortement contrainte et dépouillée de son épaisseur. Les projets

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

d'établissement sont bien cités, mais « en passant », au même titre que les conférences ou les tâches administratives et organisationnelles.

De manière particulièrement contrastée, le *Règlement* genevois différencie la place du travail en équipe selon s'il est inscrit dans le cadre du fonctionnement scolaire ordinaire ou dans celui des écoles en innovation, en relation avec le degré d'autonomie et de responsabilité postulé. Dans le premier cas, prescrit et lié au fonctionnement global de l'école, le travail en équipe reste assez traditionnellement articulé aux autres attributions d'un enseignant encore relativement solitaire, sauf pour la gestion courante des affaires administratives collectives. Mais pour les « Ecoles en innovations dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire » (Chap. VI A), les conditions sont différentes ; les articles du *Règlement* prennent en compte leur réalité qui est autre. Les contrats d'école, décrivant les projets d'établissement construits et négociés par les équipes enseignantes et agréés par les autorités, permettent aux enseignants de déroger à certaines dispositions dudit *Règlement*, confirmant l'autonomie et la prise de responsabilité que confèrent la conception et la réalisation d'un projet d'établissement dans le cadre spécifique de la « rénovation ».

Des limites inhérentes au rôle d'exécutant, qui laisse à l'autorité le soin de légiférer, évaluer et sanctionner, aux exigences du rendre compte de la professionnalisation, la distance est grande. D'une prescription individuelle clairement hiérarchique à une exigence de responsabilité collective à assumer, la position des enseignants se déploie sur ces axes aux points de tensions opposés. Les droits et les devoirs ne sont pas les mêmes, selon que l'acteur professionnel exécute ce qui lui est prescrit et est contrôlé pour cela, ou s'il prend la responsabilité de son action pédagogique et en rend compte, notamment à travers les projets d'établissement collectifs négociés avec l'autorité. Le politique genevois en a conscience qui distingue les devoirs des enseignants selon leur engagement collectif. Mais cette distinction, justifiée par le changement que sous-tend le travail collectif, est-elle claire aux yeux des acteurs du système éducatif ? Mal explicitées, difficiles à situer dans leur histoire longue, appartenant à des champs relevant de conceptions divergentes et peu compatibles mais rapprochés par le sens commun et surtout par le fait qu'apparemment, dans les deux configurations, les enseignants effectuent le même travail, les différences de traitement ne participent-elles pas l'instauration d'une certaine confusion ?

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

Le travail collectif comme enjeu de professionnalisation : paradoxes

La généralisation du travail collectif comme enjeu du processus de professionnalisation, de responsabilité et d'autonomie dans les contextes contrastés que nous avons décrits devient difficile, tant les injonctions, lorsqu'elles ne sont pas contextualisées, sont paradoxales.

Malgré les problèmes concrets que soulève la mise en application des principes de la « rénovation » (Barthassat, 2005), les conditions posées par les autorités de Genève paraissent réunies pour permettre ce fonctionnement autonome et responsable. Organiser le travail en équipe est devenu, dans certains établissements, une réalité quotidienne (Perréard Vité & Vité, 2005). Prise en charge collective des élèves en difficultés, programmes établis dans le long terme, dispositifs d'apprentissages adaptés aux parcours individualisés et soutenus par une évaluation formative continue partagée entre enseignants ensemble responsables, le travail collectif est soutenu par un projet politique émancipateur⁶. Mais que dire du projet de société qu'énoncent les prescriptions fribourgeoises, sinon qu'elles semblent indicatives de la persistance de représentations héritières des Ecoles normales dont le statut de dépendance des enseignants ? Responsabilité et autonomie des établissements procèdent de transformations fondamentales du système éducatif et d'un acte citoyen démocratiquement partagé ; prescription horaire et contrôle hiérarchique habillent de mots et de modes apparemment novateurs le développement d'une réalité finalement traditionnelle construite au fil du temps sur le modèle de l'ancienne structure de l'école du peuple (Périsset Bagnoud, 2003), dans une dynamique paradoxale qui obéit à la formule de Watzlawick, Weakland et Fisch (1975, p. 19) : « Plus les choses changent, plus elles restent pareilles » ; il s'agit de changer pour garantir la pérennité de structures et la haute main sur d'implicites enjeux de pouvoir – changer pour, finalement, ne rien changer.

Suffit-il de décréter que 85 à 190 heures annuelles sont à consacrer au travail collectif pour que les enseignants se mettent à parler « professionnel » sans se sentir eux-mêmes en danger, à partager au sujet des élèves en difficulté, à propos des multiples obstacles à l'apprentissage, de la force symbolique de l'évaluation sommative, de l'impuissance personnelle face à des

⁶ Projet que confirme la huitième des « Treize priorités pour l'Instruction publique genevoise ». Document édité en janvier 2005 par Ch. Beer, Chef du Département de l'Instruction publique de la République et Canton de Genève.

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

situations difficiles, des risques de l'autonomie, de la difficulté du rendre compte, et non seulement du financement et des cartons d'invitation de la production théâtrale annuelle ou de l'obligation implicite d'assister à la prochaine conférence organisée par les autorités scolaires?

Transparence, efficience, mises en synergie : la prescription légale trahit la présence d'exigences économiques derrière le contexte de l'administration scolaire qui l'édite. On sent poindre un souci de retour sur investissement financier par une exigence de résultats dont la qualité est attestée publiquement par les épreuves comparatives internationales (notamment les enquêtes OCDE dont PISA⁷). Quelle place réelle pour le travail en équipe auquel l'enseignant est contraint, quand son quotidien est bousculé pour des raisons administratives, mais sans raison pédagogique explicite ? L'enseignant voit seulement se réduire sa marge d'autonomie personnelle, hier encore garantie par l'espace quasi privé de sa salle de classe et sa connaissance intériorisée des attentes sociales et politiques, sa croyance dans les mythes de l'instruction publique.

Résistances et ajustements : du collectif à l'individu, et de l'individu au collectif

Réfléchir à la transformation sociale et à celle des pratiques individuelles, c'est aborder l'histoire d'une transformation structurelle de l'organisation du travail scolaire (Gather Thurler & Maulini, en prép.). C'est aussi participer au processus en cours relatif à l'identification de l'espace professionnel enseignant contemporain⁸, identification qui procède de l'action des deux principales catégories d'acteurs concernés, puisque repéré et « spatialisé » par l'institution mais aussi habité par les enseignants, et qui émerge dans une dialectique faite d'enjeux, de tensions.

La connaissance des contextes dans lesquels émergent les prescriptions ou les traditions relatives au travail collectif relève d'un acte de lucidité nécessaire. Engager un métier dans un processus de professionnalisation n'obéit à aucune injonction, aussi généreuse soit-elle : tous les acteurs, des autorités aux acteurs du terrain, en sont partie prenantes. Le cadre social général dans lequel les enseignants agissent oriente leurs habitudes, leurs gestes quotidiens. Il

⁷ Pour plus de détails, consulter le site de la centrale PISA / OCDE
[http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html]

⁸ Voir ce propos l'analyse conclusive proposée par Jean-François Marcel dans cet ouvrage.

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

édicte les structures sur lesquelles ils n'ont pas prise mais desquelles ils participent et qui influenceront, plus encore que la culture de leur établissement, la qualité des apprentissages de leurs élèves (Dupriez & Dumay, 2004). Décréter le travail collectif comme un enjeu de l'évolution du système éducatif du métier, tout en conservant les anciennes structures organisationnelles qui mettent l'accent sur la responsabilité individuelle, relève d'une certaine utopie. Certes, le travail collectif deviendra peut-être, à long terme, une pratique enseignante ordinaire, mais par l'effet d'une certaine violence symbolique. Le travail collectif, parce qu'il est organisant, interroge prioritairement la marge de mouvement de l'individu quand il organise son propre travail et celui de ses élèves ; il contraint l'explicitation de son positionnement au sein du collectif, de l'établissement. L'histoire longue du corps professionnel enseignant ne le connaît pas ; le partage des préoccupations professionnelles et l'engagement dans de nouvelles pratiques, dont les pratiques collectives, n'est pas naturel. Et lorsque ces dernières n'appartiennent pas à des mouvements pédagogiques alternatifs qui les pratiquent de longue date, elles relèvent des stratégies de survie que connaissent notamment les établissements qui accueillent les élèves en grande difficulté (Guillaume, 2001).

La question du travail collectif est souvent posée dans ce sens univoque qui va du collectif vers l'individuel en suivant la dynamique prescription-réalisation, avec toute la zone d'incertitude que comporte cette mise en application et les craintes face à au pouvoir de l'autorité : les enseignants doivent s'y plier, s'en / l'accommoder. Le travail collectif, lorsqu'il est imposé, ne fonde pas, spontanément, une collectivité qui partagerait valeurs, enjeux, responsabilités professionnelles. D'autres logiques sont l'œuvre, qui ne se décrètent pas mais s'approprient, se vivent⁹ et, finalement, construisent une identité, une culture commune¹⁰. Car le travail collectif interpelle fortement l'identité des enseignants, forgée dans leur propre expérience scolaire, puis dans leur formation, et enfin dans leur parcours de socialisation professionnelle. Cette identité professionnelle et individuelle se trouve en outre confrontée aux contextes nouveaux qui émergent sans cesse et font évoluer très rapidement le travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Les paradoxes entre les prescriptions, le projet de société qu'y appose chaque acteur selon ses stratégies personnelles et leur réalisation laissent bien des enseignants déstabilisés, voire encore plus isolés, parfois en situation de difficulté

⁹ *Erleben*, selon l'intraduisible expression allemande.

¹⁰ Voir notamment à ce propos les contributions de Jean-François Marcel et de Gwénaél Lefeuvre et de Thierry Piot dans cet ouvrage.

Périsset, D. (2005). Le travail collectif, enjeu de l'évolution de la professionnalité enseignante ? In J.-F. Marcel & T. Piot (Ed.), *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris: INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.

psychique, souvent en demande de soutien à court terme, de reconnaissance sociale du public mais aussi de la hiérarchie (Landert, 2002). Craintifs face à cette autorité qu'ils appellent pourtant à l'aide, tièdes quand il s'agit de prendre des initiatives qui les rendraient acteurs de leur propre développement professionnel responsable et autonome, les enseignants restent sur leur réserve, leurs peurs, leur solitude, bref, ils résistent¹¹.

A notre sens, le travail collectif deviendra réellement un enjeu de professionnalisation lorsque cette aire constitutive de l'espace professionnel contemporain sera spontanément investie et habitée par tous les enseignants, lorsque sera développée cette culture professionnelle, encore nouvelle mais pourtant déjà bien présente dans de nombreux lieux institutionnels en Europe¹² et ailleurs, sur le modèle des militants pédagogiques qui y ont vu une ressource, y ont forgé une identité et ont d'une certaine manière imposé la reconnaissance de leur autonomie et de leur responsabilité. Le travail collectif sera réellement engagé dans le processus de professionnalisation lorsque les problèmes posés circuleront dans les deux sens : celui, formel, de la responsabilité de l'individu au sein du collectif institutionnellement désigné (*top-town*), et celui qui, dégagé des enjeux hiérarchiques, revêt un sens pour le professionnel qui l'habite (*bottom-up*).

L'autorité politique ne peut, de par sa structure, reconnaître comme partenaire social chaque individu et lui donner, de collectivité à particulier, la reconnaissance tant attendue. La cohésion et l'efficacité au quotidien du collectif peuvent cependant considérablement accroître crédibilité professionnelle et reconnaissance sociale. D'où l'importance de la prise en charge par les enseignants eux-mêmes de leur propre processus de professionnalisation, dont le développement responsable et autonome des modalités de gestion du travail collectif.

¹¹ Voir la contribution de Gilles Monceau dans cet ouvrage.

¹² A propos de la dimension internationale de la montée du travail collectif chez les enseignants, voir notamment la contribution de Vincent Dupriez dans cet ouvrage.