

**La coopération entre enseignants au sein de deux équipes pédagogiques d'Education
Physique et Sportive (EPS)
le cas de deux établissements de la région Nord/Pas de Calais**

Antoine MARSAC, Nathalie JELEN
Atelier SHERPAS, Université d'Artois, EA 4110

Le travail en équipe est devenu un élément incontournable du métier d'enseignant en réponse à un public scolaire qui ne cesse d'évoluer (Barrère, 2002). Nous définissons ici le travail d'équipe par les formes de collaboration et de mise en projet. Du point de vue institutionnel, les attentes dans ce domaine en Education Physique et Sportive (EPS), sont très fortes. En témoigne le contenu des prescriptions émanant des programmes ou des textes officiels produits notamment par l'inspection académique. Ce type de démarche demeure ancré dans la culture professionnelle de ces enseignants (Fleuriel, Mierzejewski et Schotté, 2008). Nous savons combien les difficultés persistent dans la mise en place d'une démarche collective, en particulier dans les établissements classés Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Ce défaut de coopération serait dû au turn-over des enseignants qui composent les équipes enseignantes. A ce titre, nous viendrons interroger les modalités du travail en équipe à partir du cas de l'EPS. Le contexte institutionnel appelle-t-il forcément des formes de coopération entre enseignants d'EPS au sein d'une même équipe ? Est-ce que cela se limite seulement à des aspects purement fonctionnels ?

Comment expliquer ces coopérations ? Pourquoi certains enseignants ne coopèrent-ils pas ? Quelle est la part réservée aux aspects individuels dans la démarche collective prônée ? Cette série de questions renvoie aux contours de la définition du métier d'enseignant.

En nous appuyant sur les travaux d'Anne Barrère (2002), nous posons l'hypothèse que les coopérations entre enseignants au sein d'une même équipe demeurent au fondement du maintien de l'ordre scolaire. En ce sens, il y aurait des interactions propices à la régulation des comportements en classe et d'autres qui ne favoriseraient pas les collaborations entre enseignants. Pour répondre à ces questions, nous mobilisons un cadre d'analyse relevant du champ de la sociologie du travail. Il s'agit d'abord de s'appuyer sur la théorie de la régulation issue des travaux de J-D. Reynaud. Ce modèle théorique postule que pour réguler les comportements, des jeux de négociation s'opèrent toujours entre membres d'un groupe. Il en va ainsi du rôle coopératif des enseignants au sein d'une équipe et plus particulièrement du porteur des règles (ici le coordinateur de l'équipe). Les groupes d'enseignants s'attachent à moduler les actions entreprises, en fonction des attendus sociaux. Nous combinons cette approche avec la démarche des derniers travaux étudiant les relations sociales au sein des entreprises (Alter, 2009) qui mettent en évidence les formes de coopération entre collègues dans un environnement fortement contraint par le devoir de réussite des élèves. L'approche du don est revisitée à l'aune des transformations du monde enseignant et des élèves qui s'appuient à la fois sur une recomposition des militances et une évolution du statut de l'équipe au sein des établissements (Briot et Chifflet, 2004). Nous décrirons alors comment les formes de coopérations se font et se défont.

Identifications préalables et construction de l'objet

La plupart du temps, l'enseignant est seul face à sa classe. Mais lors de la phase de préparation, avant la séance, l'équipe enseignante se retrouve au local où est entreposé le matériel. Les interactions entre collègues ou l'évitement des uns et des autres se révèlent dans l'installation des terrains, le peaufinage des derniers détails d'avant cours, la circulation du matériel, l'aide à la surveillance des vestiaires des élèves d'un collègue de l'autre sexe... En cherchant à dépasser l'opposition dichotomique entre travail prescrit et travail réel (Leplat, 1997), il s'agit de se concentrer sur les habitudes qui fondent la coopération entre enseignants. Sachant qu'il est confronté au quotidien à des contraintes d'organisation dont il n'est pas en prise directe (les équipements sportifs appartiennent aux communes), le professeur d'EPS entre souvent en interaction avec ses collègues ne serait-ce que pour établir les emplois du temps, évaluer les enveloppes attribuées à l'achat du matériel. Ces tâches sont davantage réalisées dans la salle des professeurs souvent autour de la table réservée aux enseignants d'EPS. Les affinités entre enseignants sont alors exposées aux collègues des autres matières qui sont témoins de ces vellétés de coopération.

Avec Alter, nous soutenons donc la thèse que la coopération repose sur le volontariat et la dimension affective. « *On coopère parce qu'on a un problème à traiter, mais on choisit de coopérer avec telle personne parce qu'on a surtout des affinités avec lui (ou elle)* » (2009). Notre propos est sous-tendu par le primat de cette rationalité d'action des enseignants. Il prend en compte l'ensemble des traditions pédagogiques centrées sur la valorisation de l'autonomie personnelle ou de la coopération (Geay, 2010) tout en ne négligeant pas les injonctions. En effet, coopérer entre collègues suppose l'établissement de règles propres à l'équipe enseignante et non à la discipline EPS. Les problèmes posés par la coopération reposent surtout sur les stratégies d'évitement et/ou de productions de règles propres aux enseignants. Pour J-D. Reynaud (1989), chaque règle existant dans l'organisation est le résultat d'un compromis entre régulation de contrôle, venue de la direction, la régulation autonome, venue de la base, qui constitue une adaptation et le compromis aboutissant à une nouvelle forme de régulation, la régulation conjointe. Nous interrogerons ce processus de coopération à l'aune des compromis, des conflits et des jeux d'alliances entre collègues d'un même établissement.

Contexte et méthode

Les résultats présentés ici émanent d'une enquête menée dans le cadre d'un contrat de recherche consacré à l'agir éducatif, en se centrant plus particulièrement sur le cas de l'EPS. Celui-ci a pour objectif d'étudier les formes de régulation mis en place par les enseignants pour enrayer la manifestation de comportements déviants en classe. Il s'agit là d'une première phase exploratoire. En étudiant ce phénomène, on touche aux formes de coopération possibles pour limiter l'emprise de ce phénomène. Nous avons donc enquêté auprès des équipes pédagogiques de deux établissements (un collège et un lycée professionnel). Les deux équipes sont de composition mixte. Celle du collège est constituée de quatre hommes et deux femmes âgés de 27 ans à 54 ans et, celle du Lycée Professionnel de deux hommes et de deux femmes de 30 ans à 45 ans. Pour étudier les modes de régulation, nous avons privilégié le recours à l'enquête ethnographique et la conduite d'entretiens répétés en cours et avec les « *collègues* ».

A travers l'ethnographie, il s'agit de restituer les observations menées au plus près des enseignants, les interactions entre différents acteurs (élèves, collègues...). Les données recueillies sont issues d'une immersion de trois mois sur le terrain, bornée par des cycles de huit séances (comprenant une phase de progression et d'évaluation) auxquelles les deux chercheurs ont participé. Des niveaux de classe allant de la 6^e à la terminale Bac professionnel ont été étudiés. Aussi, nous avons procédé à deux séries d'entretiens pour mieux comprendre

les ressorts des pratiques enseignantes. Les entretiens informels ont été menés à la suite des séquences observées. A la fin de chaque séance d'EPS, nous interrogeons les enseignants sur quatre grandes rubriques : la mise en place des contenus d'enseignement (au regard des programmes), la démarche pédagogique adoptée (consignes, mise en place d'exercices...), les réactions des élèves face aux exigences de l'enseignant et enfin, les liens avec leur trajectoire professionnelle.

Une série de vingt entretiens formels a constitué une source privilégiée de matériaux décontextualisés. Pour saisir ces processus de régulation, nous avons conduit des entretiens non directifs en privilégiant le recours à des « offres de sens » (Demazière, 2008) pour amener les enseignants à expliciter leur propre pratique professionnelle. Ont été interrogés le parcours biographique, la trajectoire professionnelle, leur conception du métier et de l'EPS, les dispositifs établis pour faire cours, les règles utilisées, les ressources mobilisées pour remédier aux problèmes rencontrés en classe et les causes identifiées par les enseignants et les moyens mobilisés pour y faire face. Une grille d'analyse des matériaux a été construite en fonction de ces rubriques thématiques issues des entretiens. De fait, nous avons procédé à un recoupement des informations entre les matériaux collectés lors des séances observées et des discours recueillis par entretien.

Présentation des deux établissements

Notre enquête s'est déroulée dans un collège et un lycée professionnel classés ZEP à Lens. Avec 35 200 habitants en 2010, cette sous-préfecture du Pas-de-Calais fait partie des espaces les plus déshérités de France¹. Elle est un exemple de catastrophe économique depuis la fermeture des exploitations charbonnières, l'une des principales activités de la région. La provenance des élèves du collège, avec une majorité d'appartenance à *la cité des peintres*², quartier composé d'ouvriers et de familles d'anciens mineurs constitue un indicateur pour comprendre le décalage entre l'ancrage territorial des élèves et celui des professeurs composant les équipes. Mentionnons que les enseignants résident pour la plupart dans la région mais hors du bassin minier. Ils se déclarent « *plus attirés par les grandes villes (Arras, Lille) plus attractives que le coin de Lens* ». Or, ce fait joue un rôle déterminant dans les liens que ces enseignants entretiennent entre eux, en particulier les jeunes enseignants, célibataires sans enfant, qui ont l'habitude de se fréquenter en dehors de leur travail au sein de l'établissement. Leurs affinités renforcent le sentiment d'appartenir à une équipe se démarquant dans les discours de la condition sociale modeste de leurs élèves. La provenance des élèves du lycée est plus diversifiée car ces derniers sont domiciliés dans toute la région. D'une part, le partage des savoirs entre collègues s'opère à partir de formes de dons ou d'habitudes (circulation des fiches de préparation entre enseignants, analyse de vidéos). D'autre part, les professeurs se répartissent les élèves par groupe de niveau. Nous avons observé une séance de natation durant laquelle trois enseignants travaillaient tout en minimisant leurs interactions, chacun utilisant une démarche individuelle face aux élèves.

Dans le domaine professionnel en général, la coopération et le don améliorent ainsi le processus de travail en équipe ou l'efficacité des principes de coordination (Alter, 2009 : 25). L'efficacité devient la capacité à tirer le meilleur parti des ressources disponibles (Ibid.) à partir d'un fonctionnement collégial (Lazega, 1999). Toutefois, il ne faut pas confondre concertation et coopération. Si les jeunes enseignants du collège coopèrent davantage, ceux-ci évoluent également en s'opposant au reste de l'équipe. Ainsi, les professeurs du lycée

¹ En témoigne la structure économique de la population. Le revenu fiscal médian est inférieur au niveau régional dans l'ensemble de l'ancien bassin minier (INSEE 2007). Ceci est renforcé par le fait que Lens présente une faible activité économique (peu de zones commerciales en dehors de son centre-ville, une industrie spécialisée).

² Le nom de ce quartier et ceux des enseignants ont été modifiés pour garantir l'anonymat des acteurs.

travaillent soit en binôme soit à trois. Dans les deux équipes, le leader est une femme de trente ans, disposant des ressources pédagogiques de l'équipe et d'un réseau professionnel et syndical. Ces enseignantes impulsent chacune des règles et sont suivies par deux de leurs collègues qui déclarent approuver leur méthode : « *on fait confiance à K., elle connaît bien les inspecteurs et va souvent en formation continue. Elle est joueuse de basket et investie dans son club. Elle connaît les règles d'une équipe* » nous dit Aurélien (29 ans, enseignant au collège). Le fait d'être dotée d'une expérience sportive participe de l'établissement de règles partagées par les « collègues » dans des habitudes de travail. Mais leurs incomplétudes supposeraient qu'elles soient propres à toute l'équipe enseignante et non pas seulement aux professeurs d'EPS. Comment dès lors coopérer ?

L'expérience sportive des enseignants : un potentiel pour coopérer

Comment les ressources sportives des enseignants sont-elles réinvesties dans la coopération ? Pour y répondre, il faut d'abord présenter le profil sociologique des enseignants pour comprendre comment s'opèrent coopération et concertation entre enseignants sur la question des contenus. Ces professeurs forment une population relativement jeune à dominante masculine qui arrive dans le monde du travail après un parcours de sportif ou d'encadrant : « Les enseignants sont issus de catégories plutôt favorisées, assez bons élèves, sportifs spécialistes ou polyvalents, beaucoup ont eu une expérience d'encadrement avant l'entrée dans le métier. Ils y sont venus par attachement à la discipline (sport, EPS ou pratique physique), envie d'être enseignant ou pour s'occuper d'enfants. » (Bret, 2009 : 130). La compétence sportive joue donc un rôle d'entrée dans le métier. Au lycée comme au collège, les enseignants sont avant tout d'anciens compétiteurs et/ou sont devenus entraîneurs ou formateurs dans le domaine sportif. Ils ont donc une expérience antérieure du travail collectif. Les enseignantes leaders jouent sur ces registres. En fonction du sens qu'elles donnent à leur engagement, avec leur capacité stratégique, leurs marges d'action et leur capacité d'arbitrage, elles participent à la définition de l'ordre scolaire. Pour elles, toute coopération nécessite une définition claire, affichée, voire conventionnée des rôles dans le travail en équipe (Durand, 2001). Les jeunes enseignants coopèrent davantage entre eux grâce aux affinités qu'ils ont créées et à la confiance qu'ils s'accordent. Ils ont également recours à l'entraide lors de difficultés de discipline rencontrés face aux élèves.

Des formes de régulation

Ainsi, pour que la régulation s'opère entre professionnels, il faut que les liens soient suffisamment forts. La première condition, est que cette coopération s'inscrive dans la durée. L'incomplétude des règles révélées par les enseignants est palliée par la coopération durable entre une partie de l'équipe. En effet, c'est lors de la mise en usage d'une règle que se donne à voir la coopération entre enseignants car au préalable s'est installé un dialogue autour de son application. Il en est de même dans sa transgression par les élèves déviants (Nuytens, 2006).

Dans le sens commun, l'EPS est souvent présentée comme une matière épargnée des problèmes caractéristiques des disciplines générales (sélection par le niveau de culture, faible implication des élèves). Or si l'on s'attache à décrire les rapports sociaux entre enseignants et élèves, cette situation peut largement être démentie ne serait-ce qu'à cause de l'inactivité des groupes d'élèves voire de classes entières. Cette difficulté se pose de manière récurrente pour tout enseignant et devient un problème contemporain. Au lycée, il faut y ajouter l'absentéisme³. Les enseignants qui coopèrent sont ceux qui arrêtent les mêmes sanctions face

³ Ce phénomène concernerait près de 15% des effectifs (moyenne nationale). Source : Ministère de l'Education nationale, 2009.

aux élèves absents ou déviants. Ils emploient les mêmes méthodes de rétablissement de l'ordre : la menace d'écrire un mot sur le carnet de correspondance ou le renvoi en passant par le bureau du proviseur.

Les entraves à l'organisation collective : l'effet d'âge

Nous allons présenter des cas où les règles du dialogue coopératif ne sont pas appliquées. Si des formes de coopération interindividuelle existent, celles-ci ne s'opèrent pas toujours à l'échelle d'une équipe. Ainsi, nous nous attachons à repérer pourquoi des enseignants ne s'inscrivent pas dans une démarche collective. Les résultats seront alors discutés selon l'importance des variables mobilisées (âge, cursus, affinités, spécialité sportive...). La typologie des formes de coopération d'Alter (2009) a été confrontée aux travaux réalisés sur l'éthique des enseignants (Van Zanten, 1998).

On se concentrera sur un point critique de la coopération : la manière dont les enseignants jugent leur travail en groupe. En fait, les professeurs observés au collège justifient le non recours aux autres par l'effet d'âge : « *Moi j'suis spécialiste de l'athlétisme mais ici il n'y a pas de dynamique. Les jeunes travaillent entre eux et ne coopèrent pas. Ils n'ont pas la même but que moi* » dit Luc, 54 ans. Travailler en équipe en EPS, c'est partager des finalités permettant des arrangements, des négociations et des régulations (Alter, 2009 : 17) qui permettent de démarrer des collaborations durables. Pour K. « *Les résultats auprès des élèves sont obtenus par le haussement de la voix mais à condition que toute l'équipe se donne !* ».

En définitive, ceux qui coopèrent disposent de leur propre conception de l'efficacité (Felouzis, 1997). Les propos d'Aurélien (enseignant depuis cinq ans) sur le travail d'un collègue expérimenté démontrent son refus de collaborer avec lui : « *Eric, il réussit à faire bouger tout le monde quand il fait de la lutte égyptienne avec ses élèves. Mais quand un élève n'écoute pas, il lui donne un coup. Je ne sais pas si c'est vraiment de l'EPS. En tout cas, moi, je ne marche pas avec lui car il confond tout : éducation physique...* ». La suspicion de confusion dans sa démarche d'enseignant est à l'origine de son refus de coopérer avec Eric, plus âgé que lui et n'ayant pas suivi la même formation initiale. Le contenu de cours (la lutte) et le recours à une forme d'autorité par la force n'apparaît pas en phase avec sa conception du travail enseignant. En interrogeant les deux enseignants, on s'aperçoit qu'ils ne coopèrent pas et ne donnent pas.

Cependant, réduire cette non-coopération à une stratégie personnelle d'évitement revient à alimenter une croyance commune en l'individualisation de la profession, largement démentie par des travaux sociologiques récents (Geay, 2010). Il faut plutôt se concentrer sur les formes de régulation pour pointer des formes de compromis

Une régulation de compromis au sein de l'équipe enseignante

La « régulation de compromis » suppose la coopération entre collègues. L'équipe enseignante tient son rôle d'évaluateur alors que la coopération s'effectue bien au-delà du travail au collège ou lycée, dans l'expérience ordinaire même si le fait de considérer l'ensemble des professeurs d'EPS comme un « groupe » pose problème (Fleuriel, Mierzejewski et Schotté, 2008). Seule la gratitude assure la « réciprocité durable des échanges » (Alter, 2009 : 21). Ce sentiment « endette de manière imprécise ...un jour l'autre aidera à son tour » (Ibid). « La gratitude se trouve au fondement même des échanges sociaux : elle en constitue la régulation centrale. Sans gratitude, la coopération reposerait sur de simples interactions plus ou moins intéressées » (Alter, 2009 : 37). Elle met en évidence les jeux d'acteurs au sein de cette politique d'efficacité locale qui repose avant tout sur le don entre collègues.

- Alter, N. (2009) *Donner et prendre, la coopération en entreprise*, Paris, la Découverte.
- Barrère, A. (2002) *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, l'Harmattan.
- Bret, D. (2009) Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ? *Carrefours de l'éducation*, 27 (1), 117-130.
- Briot, M. et Chifflet, P. (2004). Action logics of physical education teachers in their teaching teams. *European Physical Education Review*, volume 10 (2), 157-178.
- Demazière, D., Gladly, M. (2008), Introduction, *Langage et Société*, 123, 5-13
- Durand, M. (2001) *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*, Paris, EPS.
- Felouzis, G. (1997) *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF.
- Fleuriel, S., Mierzejewski S. et Schotté, M. (2008) « Les enseignants en EPS. Premiers enseignements d'une enquête sociologique », in actes du Colloque L'EPS, Une discipline en mutation, AEEPS, St Amand les eaux. 23-34.
- Geay, B. (2010) « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 184, 73-89.
- Lazega, E. (1999) *The collegial phenomenon: The Social Mechanism of cooperation among Peers*, Oxford, Oxford University Press.
- Leplat, J. (1997) *Regard sur l'activité en situation de travail*, Paris, PUF.
- Nuytens, (2005) Le supporter de football et la règle : entre la faire et la défaire, *Déviance et société*, 29, 155-166.
- Reynaud, J D. (1989) *Les règles du jeu* Paris, Armand Colin.
- Van Zanten, A. (1998) « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement », in Boudoncle, R. & Demailly, L. (eds) *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve-D'asq, Presses du Septentrion, 39-51.