



HAL
open science

L'activité collective au sein des réunions pédagogiques : entre enjeux épistémiques, pragmatiques, relationnels en contexte historico-culturel

Youssef Khalfaoui

► To cite this version:

Youssef Khalfaoui. L'activité collective au sein des réunions pédagogiques : entre enjeux épistémiques, pragmatiques, relationnels en contexte historico-culturel. Education. Nantes Université; Université Mohammed V (Rabat), 2023. Français. NNT : 2023NANU2006 . tel-04129104

HAL Id: tel-04129104

<https://theses.hal.science/tel-04129104>

Submitted on 15 Jun 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.

DOCTORAT / EDUCATION
BRETAGNE / LANGAGES, INTERACTIONS
LOIRE / COGNITION, CLINIQUE

Nantes
Université

جامعة محمد الخامس بالرباط
Université Mohammed V de Rabat
كلية علوم التربية
Faculté des Sciences de l'Education

Thèse de doctorat
NANTES UNIVERSITE
UNIVERSITE MOHAMMED V DE RABAT

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Cognition, Langages, Interactions, Santé
Spécialité : SCIENCES DE L'EDUCATION

Par

Youssef KHALFAOUI

L'activité collective au sein des réunions pédagogiques : entre enjeux épistémiques, pragmatiques et relationnels en contexte historico-culturel

TOME 1

Thèse présentée et soutenue à Rabat, le 27 mars 2023

Unité de recherche : CREN EA 2661 – Nantes Université

HOMME-SOCIÉTÉ-ÉDUCATION - Université Mohammed V de Rabat

Rapporteurs avant soutenance :

Maria PAGONI ANDREANI Professeure des universités - Université de Lille, 70^{ème} section CNU

Abdellah ESSIYEDALI Professeur Habilité – CRMEF Rabat

Composition du Jury :

Président : Moulay Smail HAFIDI ALAOUI Professeur de l'enseignement supérieur – Université Mohammed V de Rabat

Rapporteurs : Maria PAGONI ANDREANI Professeure des universités - Université de Lille, 70^{ème} section CNU

Abdellah ESSIYEDALI Professeur Habilité – CRMEF Rabat

Examineur : Michel RECOPE Maître de conférences HDR émérite – Clermont Auvergne, 74^{ème} section CNU

Dir. de thèse : Isabelle VINATIER Professeure des universités émérite – Nantes Université, 70^{ème} section CNU

Co-dir. de thèse : Samira HADJI Professeure habilitée – Université Mohammed V de Rabat

C-encadrant : Grégory MUNOZ Maître de conférences – Nantes Université, 70^{ème} section CNU

Remerciements

Je remercie tout d'abord Isabelle Vinatier, professeure émérite de Nantes Université en sciences de l'éducation, qui m'a initié à la recherche depuis plus de 8 ans (depuis mon inscription en master en septembre 2014). Outre le nouveau champ théorique de la didactique professionnelle, elle m'a transmis la passion de comprendre le sens des interactions sociales et surtout l'importance de l'exigence et de la rigueur scientifique. Elle n'a pas cessé d'œuvrer à ce que l'enjeu de cette thèse soit la formation d'un chercheur, la rédaction d'une thèse n'en était qu'un instrument pour y parvenir. J'espère pouvoir être à la hauteur de ses attentes. Sans son soutien sans faille, cette thèse n'aurait pas vu le jour. J'exprime à madame Vinatier ma profonde gratitude pour sa présence et sa disponibilité durant les moments de doute et tout au long de ce parcours doctoral. Je remercie également Samira Hadji, professeure HDR en psychologie de l'éducation à la faculté de sciences de l'éducation de Rabat pour son expertise sur le système éducatif marocain, qui m'a aidé à développer mon enquête au Maroc. Je lui exprime ma reconnaissance pour sa confiance, sans son engagement et son implication, la cotutelle internationale n'aurait pas été mise en place. C'est un acte pleinement humain qui me touche beaucoup. Les compétences scientifiques de ces deux professeures, leur soutien ainsi que leur accompagnement bienveillant m'ont permis d'aboutir mon projet doctoral.

Je remercie également mon co-encadrant Grégory Munoz pour son enseignement et ses encouragements.

Je remercie les membres du jury qui me font l'honneur de consacrer du temps à la lecture de ce travail de thèse et qui ont accepté de l'évaluer.

Ma plus profonde reconnaissance et mes plus sincères remerciements vont aussi aux directeurs et aux enseignants des cinq écoles ayant collaboré à cette recherche en France tout d'abord, puis au Maroc. Je les remercie pour leur réel investissement dans cette recherche et pour le temps qu'ils y ont consacré.

Je remercie également les membres du CREN pour les moments d'échanges conviviaux et enrichissants pour ma recherche. Merci aux responsables de l'école doctorale ECLIS pour leur disponibilité et leur accompagnement administratif.

Je remercie l'équipe de direction et le CEDOC de la faculté des sciences de l'éducation à Rabat, notamment le doyen monsieur Abdellatif Kidai qui a contribué avec ma directrice de thèse Samira Hadji à la mise en place de la convention de cotutelle entre l'université Mohammed V de Rabat et Nantes Université. Un merci particulier à monsieur Tarik el Ouattassi, madame Moudden Fatih et madame Mouna Anbri.

J'adresse ma gratitude à Jacques Thullier, Elisabeth Olivier, Jean-Louis Hauray pour avoir participé avec bienveillance à la relecture et à la correction de cette thèse et pour le temps considérable qu'ils y ont passé. J'exprime ma reconnaissance à Sophie Cram et à Khadoudja Amran qui m'ont grandement soutenu et à qui je dois beaucoup pour l'écriture de cette thèse.

Je remercie également Claire Burdin, Amélie Alletru, Elisabeth Olivier, Géraldine Body pour nos échanges fructueux durant les « séminaires de Vergnaud » organisés par madame Vinatier. Je suis très heureux de suivre vos pas.

Je pense également à mes collègues doctorants marocains Hajar Maymoun, Soumaya Essaouabi, Najat Boulahna, Amani Bettioui, Ihssan Dahane, El Hadri El Mokhtar qui finaliseront aussi bientôt leurs thèses.

Je remercie le personnel de la bibliothèque municipale ainsi que celui de la bibliothèque de l'institut français de Fès pour leur sympathie et leur aide précieuse.

Pour conclure... j'adresse mes remerciements affectueux aux membres de ma famille pour leur amour ainsi que pour les valeurs de persévérance et de dépassement de soi qu'ils m'ont transmises.

TABLE DES MATIERES

Table des matières	3
Table des sigles	10
Table des tableaux	11
Table des figures	13
Introduction	15
Première partie : Conseil des maîtres en France et conseil de gestion au Maroc : pourquoi parler d'activité collective ?.....	20
Chapitre 1 : Les conseils institutionnels et la fonction de directeur à l'école primaire (en France et au Maroc).....	22
1.1. Les conseils institutionnels et la fonction de directeur dans les textes législatifs	27
1.1.1. Les conseils institutionnels en France	27
1.1.1.1. Composition, contenu et fonctionnement des conseils institutionnels	27
1.1.1.2. Le conseil des maîtres : aperçu socio-historique	28
1.1.2. Les conseils institutionnels au Maroc.....	30
1.1.2.1. Composition, contenu et fonctionnement des conseils institutionnels	30
1.1.2.2. Le conseil de gestion : aperçu socio-historique	31
1.1.3. Diriger une école primaire en France et au Maroc : un aperçu socio-historique	34
1.1.3.1. Les directeurs d'école en France : la longue marche contrariée vers un statut	34
1.1.3.2. La direction d'école au Maroc : un renforcement constant de pouvoir	37
1.2. La fonction de directeur et les conseils institutionnels dans les travaux de recherche	39
1.2.1. Le statut	39
1.2.2. Le statut hiérarchique et l'exercice d'autorité par le directeur	41
1.2.3. Une fonction Kaléidoscopique	43
1.2.4. Les conseils institutionnels à l'école primaire : un travail collectif enseignant contrarié	44
1.3. Conclusion du chapitre 1	45
Chapitre 2 : L'activité collective : état de l'art	47
2.1. Définition de l'activité enseignante collective	49
2.1.1. L'activité collective comme entité mixte entre travail collectif et collectif de travail	49
2.1.2. Définition de l'activité enseignante collective en réunion de conseil des maîtres	49
2.2. Activités qui supposent un travail collectif : contextes et buts des acteurs	50
2.2.1. Activités collectives à dominante perceptivo-gestuelle.....	50
2.2.1.1. Les sports collectifs	51

2.2.1.2.	Activités d'arbitrage d'un match de football	51
2.2.2.	Activités à dominante technique.....	52
2.2.2.1.	Activités réalisées dans un environnement technique statique	53
2.2.2.2.	Activités réalisée dans un environnement technique dynamique	53
2.2.3.	Activités à dominante relationnelle	54
2.2.3.1.	Activités de services en contexte commercial et médical.....	55
2.2.3.2.	Activités d'entraide entre enseignants sur des forums professionnels	61
2.2.4.	Récapitulatif des types d'activités supposant un travail collectif.....	61
2.2.5.	La concertation entre enseignants : buts, modalités et contenus	63
2.3.	Conclusion du chapitre 2.....	64
Chapitre 3 : Cadres d'analyse de l'activité collective en ergonomie et en didactique professionnelle.....		66
3.1.	Un cadre d'analyse de l'activité collective en psychologie ergonomique : le modèle de double régulation de Leplat	66
3.2.	L'analyse et le développement des compétences collectives en didactique professionnelle ...	68
3.2.1.	Le modèle de Samurçay et Rabardel « <i>People at Work</i> » (PAW).....	68
3.2.1.1.	En quoi l'activité verbale collective en réunions de conseil des maîtres est une activité instrumentée et médiatisée ?.....	68
3.2.1.2.	« <i>People at work</i> » (PAW) : un cadre d'analyse des activités et des compétences du sujet et du collectif	71
3.2.1.3.	Des entrées possibles du cadre « PAW » pour analyser l'activité collective	73
3.2.2.	Réflexions théoriques de Vergnaud sur l'activité collective	74
3.3.	Conclusion du chapitre 3.....	76
Conclusion de la première partie.....		77
Deuxième partie : Fondements théoriques, problématique de la recherche et méthodologie		78
Chapitre 4 : L'activité collective interactionnelle : une approche par la didactique professionnelle.....		79
4.1.	La didactique professionnelle.....	82
4.1.1.	La didactique professionnelle : une théorie pour apprendre de l'analyse d'une activité professionnelle	83
4.1.1.1.	Les apports de la psychologie ergonomique.....	83
4.1.1.2.	Les apports des concepts issus de la psychologie de développement.....	85

4.1.2. La didactique professionnelle de l'enseignement : un cadre théorique pour analyser la communication entre enseignants en réunions institutionnelles	90
4.1.2.1. La subjectivité comme dimension essentielle de l'activité de communication humaine	91
4.1.2.2. Les invariants situationnels et les invariants du sujet	91
4.2. une approche linguistique des interactions	93
4.2.1. La linguistique interactionniste.....	93
4.2.1.1. Les interactions sont le produit d'une construction collective.....	93
4.2.1.2. Les interactions verbales sont basées sur un fonctionnement en tension entre enjeux liés aux contenus des échanges et enjeux de personnes	94
4.2.1.3. Les interactions verbales sont sensibles au contexte	95
4.2.1.4. Le modèle de Brown et Fraser.....	96
4.2.2. Les axes de la relation interpersonnelle.....	98
4.2.2.1. L'axe horizontal.....	98
4.2.2.2. L'axe vertical.....	99
4.2.2.3. L'axe irénique/conflictuel.....	100
4.3. Le modèle argumentatif de Plantin : un cadre d'analyse des débats entre enseignants.....	102
4.4. Conclusion du chapitre 4.....	104
Chapitre 5 : Problématique et démarche de recueil des données.....	106
5.1. Problématique de la recherche.....	106
5.2. Démarche de recherche et recueil des données	108
5.2.1. Une recherche collaborative dans une perspective compréhensive.....	108
5.2.2. Modalités d'accès au terrain d'enquête	109
5.2.2.1. S'appuyer sur notre réseau professionnel pour mener notre enquête en France	109
5.2.2.2. Enquêter sur le travail collectif des enseignants dans des écoles au Maroc : un terrain difficile ?.....	110
5.3. Présentation du terrain d'enquête	111
5.3.1. École 1	111
5.3.2. École 2	112
5.3.3. École 3	113
5.3.4. École 4	114
5.3.5. École 5	114
5.4. Corpus recueilli	115
5.4.1. Les Réunions institutionnelles	115

5.4.2. Les entretiens	117
5.5. Conclusion du chapitre 5	118
Chapitre 6 : Méthodologie d'analyse	120
6.1. Les aspects du contexte retenus	120
6.1.1. Les caractéristiques des participants	121
6.1.2. Les aspects relatifs à la scène	122
6.2. Contenu des échanges en tension avec la relation intersubjective entre les enseignants	123
6.2.1. Indicateurs quantitatifs	123
6.2.1.1. Au niveau du contenu des échanges	123
6.2.1.2. Au niveau des relations intersubjectives.....	124
6.2.2. Analyse qualitative : études de cas	128
6.2.2.1. Analyse centrée sur des épisodes argumentatifs.....	128
6.2.2.2. Comment cerner la dynamique argumentative-relationnelle dans les épisodes argumentatifs ?.....	128
6.2.2.3. Les procédés argumentatifs	129
6.3. Activités verbales des directeurs	132
6.3.1. Indicateurs quantitatifs retenus significatifs de composantes de schèmes de conduite de réunions.....	132
6.3.2. Éléments retenus de l'analyse qualitative révélateurs des composantes de schèmes de conduite de réunions	133
6.3.3. Le modèle ÉPR : grille de lecture des tensions vécues par les directeurs entre divers enjeux interactionnels	133
6.4. Conclusion du chapitre 6.....	134
Conclusion de la deuxième partie	135
Troisième partie : Analyses et interprétations des données	136
Chapitre 7 : L'influence du contexte et du statut des participants sur la structuration des échanges.....	137
7.1 École 1.....	137
7.1.1. Une activité verbale collective façonnée par le contexte.....	137
7.1.1.1. Caractéristiques des participants.....	137
7.1.1.2. La scène de ces deux réunions institutionnelles	139
7.1.2. Éléments constitutifs des points de l'ordre du jour qui sont abordés : une analyse quantitative.....	140
7.1.2.1. Les épisodes thématiques	140
7.1.2.2. Les buts des participants.....	142

7.1.3. Le poids des relations intersubjectives entre le directeur et les enseignants : données quantitatives	146
7.1.3.1. Position de parole ou rapport de place.....	146
7.1.3.2. Positionnement du directeur et des enseignants	148
7.2. École 2.....	153
7.2.1. Une activité verbale collective façonnée par le contexte.....	153
7.2.1.1. Caractéristiques des participants.....	153
7.2.1.2. La scène des réunions institutionnelles.....	154
7.2.2. Éléments constitutifs des contenus abordés : une analyse quantitative	156
7.2.2.1. Les épisodes thématiques	156
7.2.2.2. Les buts des participants.....	158
7.2.3. Le poids des relations intersubjectives entre la directrice et les enseignants : données quantitatives	162
7.2.3.1. Position de parole ou rapport de place.....	162
7.2.3.2. Positionnement du directeur et des enseignants	165
7.3. École 3.....	167
7.3.1. Une activité verbale collective façonnée par le contexte.....	167
7.3.1.1. Caractéristiques des participants.....	167
7.3.1.2. La scène de la réunion institutionnelle	168
7.3.2. Éléments constitutifs des contenus abordés : une analyse quantitative	169
7.3.2.1. Les épisodes thématiques	169
7.3.2.2. Les buts des participants.....	170
7.3.3. Le poids des relations intersubjectives entre le directeur et les enseignants : données quantitatives	173
7.3.3.1. Position de parole ou rapport de place.....	173
7.3.3.2. Positionnement du directeur et des enseignants	174
7.4. École 4.....	176
7.4.1. Une activité verbale collective façonnée par le contexte.....	176
7.4.1.1. Caractéristiques des participants.....	177
7.4.1.2. La scène de la réunion institutionnelle	178
7.4.2. Éléments constitutifs des contenus abordés : une analyse quantitative	179
7.4.2.1. Les épisodes thématiques	179
7.4.2.2. Les buts des participants.....	180

7.4.3. Le poids des relations intersubjectives entre le directeur et les enseignants : données quantitatives	183
7.4.3.1. Position de parole ou rapport de place.....	183
7.4.3.2. Positionnement du directeur et des enseignants	185
7.5. École 5.....	187
7.5.1. Une activité verbale collective façonnée par le contexte.....	187
7.5.1.1. Caractéristiques des participants.....	187
7.5.1.2. La scène de la réunion institutionnelle	189
7.5.2. Éléments constitutifs des contenus abordés : une analyse quantitative	190
7.5.2.1. Les épisodes thématiques	190
7.5.2.2. Les buts des participants.....	191
7.5.3. Le poids des relations intersubjectives entre le directeur et les enseignants : données quantitatives	193
7.5.3.1. Position de parole ou rapport de place.....	193
7.5.3.2. Positionnement du directeur et des enseignants	194
7.6. Conclusion du chapitre 7.....	196
Chapitre 8 : Éléments constitutifs de la dynamique de l'activité verbale collective au sein des réunions institutionnelles	201
8.1. École 1.....	201
8.1.1. Thèses soumises au débat	201
8.1.2. L'analyse d'un débat sur les messages clairs et le règlement intérieur (épisode 7-réunion 2) : procédés argumentatifs mobilisés.....	204
8.1.3. Bilan	223
8.2. École 2.....	225
8.2.1. Thèses soumises au débat	225
8.2.2. L'analyse du débat sur le journal de l'école (épisode 7-réunion 1) : procédés argumentatifs mobilisés	226
8.2.3. Bilan	232
8.3. École 3.....	233
8.3.1. Thèses soumises au débat	233
8.3.2. L'analyse du débat sur la gestion institutionnelle des formations et les besoins des enseignants (épisode 3-réunion 1) : procédés argumentatifs mobilisés	234
8.3.3. Bilan	239
8.4. École 4.....	239
8.4.1. Thèses soumises au débat	240

8.4.2. L'analyse du débat sur l'institutionnalisation des activités intégrées (épisode 5-réunion 1) : procédés argumentatifs mobilisés.....	242
8.4.3. Bilan	253
8.5. École 5.....	254
8.5.1. Les thèses soumises au débat.....	254
8.5.2. L'analyse du débat sur l'aménagement de l'école (épisode 6-réunion 1) : procédés argumentatifs mobilisés	255
8.5.3. Bilan	263
8.6. Conclusion du chapitre 8.....	264
Chapitre 9 : Quelques schèmes de l'activité verbale collective des directeurs lors de la conduite des réunions institutionnelles.....	269
9.1. École 1 : préserver le fonctionnement actuel de l'école.....	269
9.1.1. L'activité du directeur dans la structuration des échanges	269
9.1.2. L'activité du directeur dans la dynamique des échanges.....	270
9.1.3. Repérage de quelques schèmes du directeur de l'école 1	273
9.2. École 2 : déléguer la responsabilité des tâches pour moins se concerter.....	277
9.2.1. L'activité de la directrice dans la structuration des échanges.....	277
9.2.2. L'activité de la directrice dans la dynamique des échanges	278
9.2.3. Repérage de quelques schèmes de la directrice de l'école 2	280
9.3. École 3 : préserver le territoire de l'équipe enseignante face aux exigences institutionnelles.....	282
9.3.1. L'activité du directeur dans la structuration des échanges	282
9.3.2. L'activité du directeur dans la dynamique des échanges.....	283
9.3.3. Repérage de quelques schèmes du directeur de l'école 3	286
9.4. École 4 : faire accepter les orientations institutionnelles et empêcher les familles de protester.....	289
9.4.1. L'activité du directeur dans la structuration des échanges	289
9.4.2. L'activité du directeur dans la dynamique des échanges.....	290
9.4.3. Quelques schèmes du directeur de l'école 4.....	292
9.5. École 5 : tenir le bâton par le milieu.....	295
9.5.1. L'activité du directeur dans la structuration des échanges	295
9.5.2. L'activité du directeur dans la dynamique des échanges.....	296
9.5.3. Quelques schèmes du directeur de l'école 5.....	298
9.6. Conclusion du chapitre 9.....	302
Conclusion de la troisième partie	304
Discussion et conclusion	307
Bibliographie	320
Annexes	343

TABLE DES SIGLES

EAO : école à aire ouverte

EAOF : école à aire ouverte type Freinet

REP : Réseau d'éducation prioritaire

REP + : Réseau d'éducation super prioritaire

ULIS : Unité locale pour l'Inclusion Scolaire

CIDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives, nommées également sciences du sport

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Types d'activités supposant un travail collectif.....	63
Tableau 2 : Récapitulatif des réunions enregistrées, dates de réalisation et durées.....	116
Tableau 3 : Récapitulatif des entretiens menés, dates de réalisation et durées.....	118
Tableau 4 : Exemples de règles d'action mises en œuvre pour accomplir des FTA.....	126
Tableau 5 : Thèses et requêtes en discussion, et places argumentatives	127
Tableau 6 : Ancienneté dans l'école 1	138
Tableau 7 : Épisode thématiques constitutifs des deux corpus - école 1	141
Tableau 8 : Cartographie des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 1	144
Tableau 9 : Nature des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 1	145
Tableau 10 : Récapitulatif du volume de parole dans deux réunions de l'école 1	146
Tableau 11 : Nombre de FTA produits et subis par les enseignants en épisodes problématiques - école 1.....	151
Tableau 12 : Ancienneté dans l'école 2.....	153
Tableau 13 : Épisodes thématiques constitutifs des quatre corpus - école 2	157
Tableau 14 : cartographie des buts poursuivis par les enseignantes de l'école 2	160
Tableau 15 : Nature des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 2	161
Tableau 16 : Récapitulatif du volume de parole dans deux réunions de l'école 2	162
Tableau 17 : Le volume de parole du référent de la tâche pour l'école 2.....	163
Tableau 18 : Nombre de FTA produits et subis par les enseignants en épisodes problématiques - école 2.....	166
Tableau 19 : Ancienneté dans l'école 3	167
Tableau 20 : Épisode thématiques constitutifs des deux corpus - école 3	170
Tableau 21 : Cartographie des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 3	172
Tableau 22 : Nature des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 3	172
Tableau 23 : Récapitulatif du volume de parole dans une réunion de l'école 3.....	173
Tableau 24 : Nombre de FTA produits et subis par les enseignants en épisodes problématiques - école 3.....	176
Tableau 25 : Ancienneté dans l'école 4.....	177
Tableau 26 : Épisodes thématiques constitutifs d'un corpus – école 4	180
Tableau 27 : Cartographie des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 4	182
Tableau 28 : Nature des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 4	183
Tableau 29 : Récapitulatif du volume de parole dans une réunion de l'école 4.....	184
Tableau 30 : Nombre de FTA produits et subis par les enseignants en épisodes problématiques - école 4.....	187

Tableau 31 : Ancienneté dans l'école 5	188
Tableau 32 : Épisodes thématiques constitutifs d'un corpus – école 5	191
Tableau 33 : Cartographie des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 5	192
Tableau 34 : Nature des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 5	192
Tableau 35 : Récapitulatif du volume de parole dans une réunion de l'école 5.....	193
Tableau 36 : Nombre de FTA produits et subis par les enseignants en épisodes problématiques - école 5.....	195
Tableau 37 : Thèses et requêtes soumises à discussion, et rôles argumentatifs - école 1.....	203
Tableau 38 : Thèses et requêtes soumises à discussion, et rôles argumentatifs - école 2.....	225
Tableau 39 : Thèses et requêtes soumises à discussion, et rôles argumentatifs - école 3.....	234
Tableau 40 : Thèses et requêtes soumises à discussion, et rôles argumentatifs - école 4.....	241
Tableau 41 : Thèses et requêtes soumises à discussion, et rôles argumentatifs - école 5.....	254
Tableau 42 : Récapitulatif des thèses et requêtes en discussion, et places argumentatives....	264

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : éléments essentiels d'un modèle de l'activité collective : conditions, conséquences et boucles de régulations (Leplat, 1997a)	67
Figure 2 : Activité enseignante en réunions de conseil des maîtres médiatisée par des sujets et des instruments (Rabardel, 2005a).....	69
Figure 3 : Poeples At Work (PAW) (Samurçay et Rabardel, 1995)	72
Figure 4 : Le modèle de Brown et Fraser (1979) de la situation de communication, traduit par Lacassagne (2007)	97
Figure 5 : Les composantes de la situation argumentative (Plantin, 1996b).....	103
Figure 6 : L'influence du contexte sur la structuration des échanges.....	121
Figure 7 : Le modèle É-P-R (Vinatier, 2013).....	134
Figure 8 : Ouverture et clôture des épisodes dans deux réunions de l'école 1	147
Figure 9 : Ouverture et clôture des épisodes dans quatre réunions de l'école 2	164
Figure 10 : Ouverture et clôture des épisodes dans deux réunions de l'école 3.....	174
Figure 11 : Ouverture et clôture des épisodes dans une réunion de l'école 4	185
Figure 12 : Ouverture et clôture des épisodes dans une réunion de l'école 5	194
Figure 13 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à l'application rigoureuse d'un règlement intérieur graduel et explicite	212
Figure 14 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la mise en place d'un règlement graduel et explicite.....	212
Figure 15 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à l'inapplicabilité du règlement actuel de l'école 1	220
Figure 16 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la parution tardive du journal de l'école	229
Figure 17 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la publication du journal sous forme de blog.....	231
Figure 18 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la préparation des formations institutionnelles par les enseignants.....	238
Figure 19 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la demande institutionnelle de mettre en œuvre des activités intégrées	250
Figure 20 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la demande institutionnelle de mettre en œuvre des activités intégrées le mercredi et le samedi	252
Figure 21 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la médiatisation des problèmes dont souffre l'école 5	261
Figure 22 : Schèmes guidant l'activité de D1 lors de sa conduite des réunions.....	276

Figure 23 : Schèmes guidant l'activité de D2 lors de sa conduite des réunions.....	281
Figure 24 : Schèmes guidant l'activité de D3 lors de sa conduite des réunions.....	288
Figure 25 : Schèmes guidant l'activité de D4 lors de sa conduite des réunions.....	294
Figure 26 : Schèmes guidant l'activité de D5 lors de sa conduite des réunions.....	301
Figure 27 : Croisement des enjeux fonctionnant en tension dans des situations d'interactions verbales (Vinatier, 2013) et des composantes de la situation argumentative (Plantin, 1996b).....	315

Introduction

Les enseignants sont généralement formés à assumer la responsabilité individuelle d'une classe pour faire construire des connaissances à des élèves et ainsi leur fournir, par le truchement de la maîtrise des savoirs, les ressources de leur propre émancipation. Là est leur mission. Cependant, cette mission tout à fait essentielle pour l'avenir d'une nation s'exerce dans un contexte collectif spécifique, celui de l'école. L'idée même d'équipe pédagogique, en tant que collectif inclut l'idée d'un soutien individuel apporté au travail de chaque enseignant. Mais comment fonctionne ce collectif ? Nous en avons l'expérience, les enseignants ne sont pas vraiment formés à la concertation. En tant que telle, la « concertation » jugée nécessaire au bon fonctionnement de l'école que ce soit en France dès l'institution des « conseils des maîtres » au début du XX^{ème} siècle ou des « conseils de gestion » au Maroc au début du XXI^{ème} siècle n'est pas assortie d'une formation spécifique. Dans le premier décret datant de 1908 en France, il est précisé que « le conseil des maîtres » est en lui-même un espace de formation : « on y (le conseil des maîtres) *discutera pour s'instruire, pour échanger ses vues, pour s'éclairer mutuellement* ». Nous y reviendrons (chapitre 1). On se forme en y participant. Au Maroc, la « gestion » de l'école revient aux « conseils de gestion » institués en 2000 afin de favoriser l'autonomie administrative et financière de l'établissement scolaire. En fait, c'est en se concertant que l'on est censé apprendre à se concerter. C'est comme s'il suffisait qu'un collectif d'enseignants se réunisse et échange leurs points de vue pour qu'ils construisent de la concertation.

Notre projet de thèse est porté par un questionnement d'ordre général concernant le travail collaboratif entre enseignants à travers l'activité verbale dans un cadre institutionnel avec la conviction que la collaboration entre enseignants dépasse largement le cadre des réunions instituées et qu'elle peut prendre des formes diverses (entraide dans la prise en charge des enfants, préparation de séances de classe, projets pédagogiques, surveillances des cours de récréation). Alors, pourquoi choisir d'aborder l'activité collective dans le cadre de réunions institutionnelles ?

En France comme au Maroc, les instructions officielles invitent les écoles à fonctionner en équipes plus ou moins élargies afin d'instaurer un travail collaboratif au sein des différentes réunions instituées. En France, « *coopérer au sein d'une équipe* » relève des objectifs-clés du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Au Maroc, la vision stratégique de la réforme 2015-2030 recommande l'instauration « *d'une logique de pilotage valorisant le travail d'équipe* » (CSEFRS, 2015, p. 84). La question qui nous interpelle dans ce travail c'est comment les enseignants mettent-ils en œuvre l'injonction à travailler ensemble ?

Selon les ergonomes, l'activité réelle collective dans le travail par différence avec l'activité prescrite, y compris celle entre enseignants, peut prendre des formes très diverses. Cinq formes ont été repérées par Benchekroun & Weill-Fassina, (2000) : le tutorat comme par exemple aider un collègue de travail ; la coopération qui suppose d'accomplir des opérations similaires par des opérateurs sur le

même objet de travail tout en poursuivant des buts communs même sur le court terme ; la collaboration qui engage de poursuivre par des opérateurs les mêmes buts immédiats et d’agir sur le même objet de travail tout en accomplissant des opérations différentes sur cet objet ; la co-action qui se traduit par le fait que des opérateurs accomplissent des actions différentes sur des objets différents tout en poursuivant des buts différents sur le court terme ; enfin, la coactivité qui signifie que les buts immédiats et à moyen terme poursuivis par les opérateurs sont distincts.

Ainsi, on attribue généralement à la notion de coopération, ou encore de collaboration entre pairs, l’idée d’une entraide ou encore d’une participation à l’élaboration d’une œuvre commune. Le processus à l’œuvre n’est cependant pas un long fleuve tranquille et les conflits et les tensions sont constitutifs de ces formes de travail. En France comme au Maroc, « *les enseignants, rompus à la dimension individuelle de leur travail au titre du principe « un maître – une classe » ne s’ouvrent pas facilement au travail en équipe, notamment lorsque celui-ci tente de légiférer sur leur territoire d’action personnelle* » (Khalfaoui et al., 2020, p. 1). Comme l’indique Roaux (2019) il existerait « *une méfiance réelle chez les enseignants pour tout ce qui pourrait empiéter sur le travail dans la classe* » (p. 6). Le travail collectif enseignant ne va pas de soi. D’une manière générale le peu de travaux de recherche portant sur les conseils institutionnels décrivent un travail collectif enseignant « *contrarié* » (Grimaud, 2019 ; Roaux, 2019) et « *précaire* » (Dupriez, 2010).

La circulaire de 1908 créant les conseils des maîtres en France vise « la cohérence », « l’union » et « la concorde » entre les enseignants de l’école tout en combattant « *l’esprit de brigade, de coalition et d’intrigue, [...ouvrant] la voie à des divisions qui conduiraient à une véritable anarchie scolaire* ». Néanmoins, ces réunions peuvent constituer « *un lieu dramatique* » pour le directeur et pour les enseignants, « *un lieu de négociation des places respectives, en particulier à travers la gestion des interactions qui chahutent les identités des interlocuteurs* » (Vinatier, 2009, p. 15). En effet, dans l’échange de points de vue en face à face, chaque membre de l’équipe « *joue en permanence son image* » comme l’écrit Vinatier (2009, *Ibidem*, p. 15). La prise de parole est donc une prise de risque autant pour celui qui parle que pour celui qui écoute. En tant qu’animateur d’équipe, le directeur peut se trouver confronté à des obstacles lors de la conduite des réunions.

Doté d’un statut de chef d’établissement au Maroc, le directeur d’école primaire est un professeur des écoles volontaire sans statut spécifique en France, ce qui n’est pas sans conséquence sur ses relations avec les collègues de l’école dans laquelle il exerce des responsabilités diverses (circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 portant sur le référentiel métier des directeurs d’école en France). Concernant l’animation d’équipe et la conduite de réunion (BO spécial n° 7 du 11 décembre 2014) il doit être en mesure « *d’utiliser les compétences individuelles (des enseignants de l’école) et en organiser la complémentarité : gérer les tensions* ». Comme c’est le cas pour les conseils institutionnels, la direction d’école primaire est le parent pauvre des recherches menées en sciences humaines et sociales.

En France, dépourvu d'un statut hiérarchique, et au Maroc, en manque de moyens notamment financiers et l'exercice de la fonction dans des conditions souvent difficiles, la position du directeur semble délicate au sein de l'équipe pédagogique.

En quoi et comment un directeur est-il en mesure de répondre à la demande institutionnelle d'« animer l'équipe pédagogique » ?

Les directeurs bénéficient d'une formation de type « théorie professionnelle » car elle porte essentiellement sur les savoirs institutionnels et l'explicitation des « compétences » attendues (référentiel de la fonction). La formation à la conduite de réunion est d'ordre technique (comme la conception et la mise en œuvre d'un ordre du jour, le positionnement physique du directeur). En termes de formation de nature pratique un tutorat est assuré par des directeurs d'école expérimentés qui délivrent à leurs collègues débutants « des bonnes pratiques ». Néanmoins, les « *compétences en matière d'animation, d'impulsion et de pilotage* » (circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014) ne se décrètent pas et ne se transmettent pas. *On ne change pas la société par décret* – est le titre d'un ouvrage de Michel Crozier (1979) -, de même, un directeur ne devient pas « compétent » au sens de Vergnaud (2001)¹ par une formation basée sur un référentiel de compétences. D'où la nécessité de penser la formation des directeurs à nouveaux frais.

Notre thèse est inscrite dans le cadre théorique général de la « didactique professionnelle » qui s'est développée en France à partir des années mille neuf cent quatre-vingt et dont la définition princeps est l'analyse des situations réelles de travail significatives des difficultés rencontrées par des professionnels dans la perspective de concevoir une formation qui pourrait répondre à leurs besoins.

Dans ses commencements c'est l'analyse des activités de travail à dominante technique (interactions entre des hommes et des machines) qui ont servi de support au développement théorique et méthodologique de ce nouveau champ de recherches. Par la suite, des chercheurs comme Patrick Mayen (1997) et Isabelle Vinatier, (2000) ont élargi ce champ de recherches à l'étude des activités professionnelles à dominante relationnelle de nature langagière et caractérisées par la réalisation du travail principalement au moyen de la parole (cf. chapitre 4). Toute situation de communication est de par sa nature même une activité collective. À la suite des travaux de Vinatier (2009) qui a analysé des interactions scolaires entre un enseignant et ses élèves et des interactions duales de conseil et d'accompagnement de professionnels nous élargissons l'analyse des échanges verbaux à des collectifs de travail de plus de deux personnes.

La complexité des situations d'interactions verbales collectives impliquant plusieurs participants n'est pas de même nature que des interactions duales. Nous avons dû nous confronter à

¹ Vergnaud (2001) nous présente une conception psychologique, constructive et développementale de la compétence en lui donnant 4 définitions dont les deux dernières traduisent le plus cette conception et que nous retenons ici : « *A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet d'utiliser tantôt une procédure, tantôt une autre, et de s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter* » ; « *A est plus compétent s'il sait "se débrouiller" devant une situation nouvelle d'une catégorie jamais rencontrée auparavant* » (p. 7).

des difficultés méthodologiques non négligeables pour cerner leur fonctionnement et les enjeux dont elles sont porteuses. Nous avons ainsi été amené à construire une démarche d'analyse dans une perspective compréhensive en mobilisant des données quantitatives et qualitatives.

Cette thèse est structurée en trois parties : chacune d'elles est constituée de trois chapitres.

Dans la première partie, après avoir présenté le contexte socio-institutionnel de notre objet de recherche, nous dressons un état de l'art des travaux portant sur la notion d'activité collective. Le premier chapitre présente, d'abord, les conseils institutionnels et la fonction de direction dans l'école primaire, puis en retrace rapidement leur évolution socio-historique en France et au Maroc. Pour y parvenir, nous analysons les textes législatifs, dont les premiers en France remontent aux années 1833 et les plus récents datent de 2021. Nous terminons ce chapitre par un état des lieux des recherches portant sur les conseils institutionnels et la fonction de direction d'école notamment en France.

Le chapitre 2 est consacré à la signification de l'activité collective dans le domaine du travail. Cette investigation nous a permis de situer notre propre recherche par rapport à différents domaines d'étude (industrie, sport, santé, activités de services, politique, enseignement) et différents champs théoriques dans lesquels ils s'inscrivent (psychologie ergonomique, sciences du sport, sciences du langage, sciences de l'éducation). Dans le prolongement de ce chapitre, le chapitre 3 présente les cadres principaux d'analyse concernant l'activité collective développée par les chercheurs en psychologie ergonomique et en didactique professionnelle, car les enjeux méthodologiques sont au cœur de notre travail.

La deuxième partie de cette thèse explicite les fondements théoriques et méthodologiques de notre recherche. Le chapitre 4 est de nature théorique. Nous y abordons la genèse et les concepts clés de la didactique professionnelle, l'ancrage théorique de notre thèse. D'après Vinatier (2009), « *pour comprendre un sujet qui agit, il [...] paraît incontournable de mobiliser une théorie de l'activité humaine* » (p. 18). À ce titre, Nous insistons notamment sur le croisement opéré par la chercheuse (2009) entre la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud (1990, 1996) et la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1992) « *pour définir une didactique professionnelle de l'enseignement* » (Altet, 2009, p. 9). L'activité de concertation entre enseignants est à dominante langagière. Les interlocuteurs agissent interactivement par et dans la parole. La théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1992, *Ibidem*) nous offre des catégories d'analyse pertinentes pour cerner le sens des comportements linguistiques des enseignants. En complément, le modèle linguistique pragmatique de Plantin (1996, 2005) appliqué aux débats entre enseignants nous permet d'en cerner les enjeux.

Le chapitre 5 est consacré à la présentation de notre problématique de recherche. Nous y exposons également notre démarche de recueil de données et nous faisons part des informations dont nous disposons concernant les 5 écoles où nous avons mené notre enquête. Enfin, nous présentons l'ensemble du corpus que nous avons recueilli (9 réunions de conseils des maîtres, deux réunions de conseils de gestion et 11 entretiens menés avec des directeurs et des enseignants volontaires). Le

chapitre 6 porte sur les matériaux d'analyse qui nous ont servi de « grille de lecture » du corpus recueilli. Il s'agit plus exactement d'un « *cadre d'analyse de l'activité verbale collective* » (Khalfaoui et al., 2021) s'inscrivant dans une approche de didactique professionnelle de l'enseignement. La méthodologie d'analyse est étroitement liée aux questionnements de recherche et à notre théorie de référence.

Les trois chapitres de la troisième et dernière partie de cette thèse correspondent aux trois questionnements de recherche que nous présentons au chapitre 5. Le chapitre 7 propose une analyse quantitative des éléments constitutifs de la structuration des échanges (contenu des échanges articulé à la relation intersubjective) tout en examinant l'influence des aspects du contexte sur cette structuration. Quant au chapitre 8, il présente une analyse qualitative de la dynamique des discussions à propos des points qui font débat, à savoir les moments de désaccords entre les membres des équipes. Enfin, le chapitre 9 s'appuie sur le croisement des résultats d'analyse de la structuration des échanges et de leur dynamique pour expliciter les composantes de quelques « schèmes » (Vergnaud, 1996) qui orientent l'activité d'animation des réunions des directeurs.

Dans le cadre d'une discussion conclusive, nous abordons les apports méthodologiques, théoriques et sociaux de notre recherche tout en en précisant les limites. Nous développons en particulier des pistes de réflexion pour enrichir et/ou amender la formation des directeurs à l'animation d'équipe.

Première partie : Conseil des maîtres en France et conseil de gestion au Maroc : pourquoi parler d'activité collective ?

Dans les écoles élémentaires en France et au Maroc, la direction d'école a pour missions le pilotage pédagogique et l'animation d'équipe. Nous exposons ces différentes missions à travers les contenus des textes législatifs (circulaires ministérielles, bulletins officiels) et des travaux de recherche menés en sciences de l'éducation. Nous analysons spécifiquement le travail enseignant collectif dans le cadre des réunions institutionnelles (conseil des maîtres en France, conseil de gestion au Maroc) en accordant un intérêt particulier à l'animation de leurs équipes par le directeur. D'après notre connaissance, la recherche à ce jour dispose de peu d'informations sur la manière dont ces réunions se déroulent. Avant d'étudier leur fonctionnement tel qu'il est à l'œuvre en situation (voir 3^{ème} partie de notre travail), il nous faut tout d'abord présenter les textes législatifs qui les gouvernent tant en France qu'au Maroc pour cerner ce qui est prescrit aux équipes enseignantes.

La dimension collective du travail ne concerne pas seulement le domaine de l'enseignement. Que ce soit pour répondre à des prescriptions, ou pour faire face à des difficultés liées à la nature de la tâche ou encore pour satisfaire des enjeux subjectifs, les acteurs, selon les contextes professionnels, prennent l'initiative et/ou se trouvent contraints à travailler ensemble. Il est bien évident que la réalisation de certaines activités suppose un travail collectif. Sur quels types d'activités repère-t-on donc un travail collectif ? Ces activités relèvent de quels contextes professionnels ? Quels buts poursuivent les acteurs impliqués dans un travail collectif en fonction des types d'activités repérées ? Et quels cadres d'analyse pour cerner le sens de ces activités ?

Les travaux portant sur l'analyse de l'activité collective en situation que ce soit d'un point de vue ergonomique ou encore en didactique professionnelle sont récents. Selon Barthe et Quéinnec (1999), c'est à partir des années 1990 que les ergonomes ont commencé à travailler sur la dimension collective du travail. Comme en témoigne le Congrès de la SELF (Société d'ergonomie de langue française), organisé en 1992, sur la thématique « aspects collectifs du travail », la dimension collective dans le travail « *est devenue un thème majeur des recherches en ergonomie qu'il soit abordé pour lui-même ou en tant que lié à d'autres objectifs d'étude* » (Leplat, 2003, p. 8). En effet, les ergonomes analysent principalement des activités collectives à dominante technique dont la réalisation passe par l'interaction entre des hommes et des machines en vue de fabriquer des produits (en plasturgie ou métallurgie, par exemple), conduire des systèmes techniques (comme une centrale nucléaire ou un avion), ou accomplir des transactions commerciales (banques) dans des contextes appartenant aux domaines de l'industrie et des services, alors que les chercheurs en STAPS étudient une activité collective sportive à dominante corporelle, spatiale et dont la réalisation passe essentiellement par des

gestes et des attitudes physiques dans des contextes sportifs différents en vue de gagner le match. Les activités langagières collectives sont peu étudiées dans la littérature scientifique en sciences de l'éducation et en psychologie (Danis et al., 2003). Par contre, elles font l'objet de travaux importants dans le domaine de « l'analyse conversationnelle multimodale d'inspiration ethnométhodologique² » dans les « espaces professionnels » sous la direction de Mondada et Keel (2017) ou encore dans le domaine de l'ergonomie (Caroly & Barcellini, 2013). Ainsi si la dimension collective dans le travail suscite l'intérêt des ergonomes, des chercheurs en sciences du sport et des linguistes, qu'en est-il des chercheurs en didactique professionnelle ?

Pour tenter de répondre à l'ensemble des questions présentées dans cette première partie de notre thèse, nous analysons pour commencer quelques textes législatifs portant sur les conseils institutionnels et la fonction de direction d'école (chapitre 1). Ensuite, nous investiguons quelques travaux portant sur l'activité collective dans différents contextes de travail (chapitre 2) en marquant les similitudes et les points sur lesquels il y a divergences avec notre objet de recherche. Pour terminer cette partie, nous présentons quelques cadres d'analyse de l'activité collective en ergonomie et en didactique professionnelle (chapitre 3).

² L'ethnométhodologie est un courant en sociologie créé par Garfinkel (2007) en vue d'étudier les méthodes que les membres d'une société utilisent pour produire et comprendre les pratiques sociales qu'ils accomplissent. En référence à cette approche, Sacks (1992) a développé le courant d'« analyse conversationnel » lequel désigne l'étude des conversations authentiques par l'enregistrement audio et vidéo et l'analyse d'interactions sociales.

Chapitre 1 : LES CONSEILS INSTITUTIONNELS ET LA FONCTION DE DIRECTEUR A L'ECOLE PRIMAIRE (EN FRANCE ET AU MAROC)

INTRODUCTION

Dans ce travail de thèse, nous étudions les échanges verbaux entre enseignants en réunions de conseil des maîtres, pour la France, et de conseil de gestion, pour le Maroc. Comprendre le fonctionnement actuel de ces deux instances suppose que nous explorions leur contexte socio-historique d'émergence. On ne peut faire l'économie de leur histoire avec les enjeux poursuivis par les acteurs qui les ont façonnées, et ce afin de cerner les tensions et les contradictions qui les traversent. Quels textes législatifs ont contribué à la création de ces instances de concertation ? Et que peut-on comprendre de l'évolution de la législation qui les concerne ?

Le fonctionnement démocratique de l'école primaire en France trouve son origine dans les années 1880. Autour de cette date, Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire, ont construit l'école de la III^e République, nommée par les historiens de l'éducation « l'école de la République ». L'instituteur était le « prêtre de la république », et l'école était « son temple » (Dubet, 2002). À ce propos, le « projet institutionnel » d'ordre « culturel » et « politique » de l'école de la République visait « à déposséder l'Église de son emprise sur les esprits », cette école « devait instituer les sujets d'une France démocratique, moderne et universelle : des français et des citoyens » (Dubet, 2002, *Ibidem*, p. 88). Il s'agit d'un projet « ambitieux » dépassant les attentes de l'école telles qu'elles ont été définies par la conception monarchiste de François Guizot d'une « école fantasmée du "lire, écrire, compter" » (Champy, 2019, p. 79). S'inscrivant dans les trois principes constituant la devise de la république française « liberté, égalité, fraternité », la conception de Ferry et Buisson s'opposent à toute forme d'autoritarisme qui pourrait être exercée sur les instituteurs. La question de ce qu'on appelle aujourd'hui la liberté pédagogique³ témoigne de la volonté des deux fondateurs de l'école de la République de bâtir une école primaire publique gratuite, démocratique et laïque.

Ainsi, tous les deux « accordaient [...] aux institutrices et instituteurs une liberté inédite, assortie d'une claire responsabilité laïque et républicaine » (Champy, 2020). Un même constat est affirmé par Lelièvre (2021) dans sa conférence sur le fonctionnement de la direction d'école : « Les grands dirigeants de l'école de la III^e République se sont prononcés tous clairement sur ce que nous appelons la liberté pédagogique ». Ces dirigeants défendent donc un fonctionnement collégial de

³ Elle est inscrite dans l'article 48 de loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection ».

l'école. À ce propos, cet extrait du discours de Ferdinand Buisson au 3^{ème} congrès du Parti Républicain Radical (Lelièvre, 2021) est extrêmement éclairant :

« Pour faire un républicain, il faut prendre l'être humain si petit et si humble qu'il soit [...] et lui donner l'idée qu'il faut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi ni obéissance à personne, que c'est à lui de chercher la vérité et non pas de la recevoir toute faite d'un maître, d'un directeur, d'un chef, quel qu'il soit, temporel ou spirituel ».

Cette conception de l'école se retrouve à travers les textes suivants :

- la circulaire du 15 janvier 1908 créant les conseils des maîtres
- le décret n°76-1301 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation dans les écoles maternelles et élémentaires
- le décret n°89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école
- le décret n° 2008-263 du 14 mars 2008 relatif aux dispositions réglementaires du livre IV du code de l'éducation

D'après Lelièvre (2021), le fonctionnement de l'école prôné par les républicains va à l'encontre de la conception de Napoléon Bonaparte qui a créé la figure du chef d'établissement (le proviseur du lycée) avec un pouvoir fort. Les controverses dont témoignent l'histoire des textes législatifs ainsi que les débats sur la scène politique (assemblée nationale) et sociale (syndicats d'enseignants et directeurs) à propos de la direction d'école traduisent, d'après l'historien, cet affrontement et cette lutte entre deux conceptions de ce que doit être l'éducation : une conception républicaine c'est-à-dire horizontale et collaborative du fonctionnement de l'école en résistance face à une conception hiérarchique du directeur « *nos écoles ont besoin d'un patron !* » prôné par la droite française. La « *verticalité du directeur de nature bonapartise ou monarchiste* » a été réintroduite par Jean-Michel Blanquer avec la loi Rilhac (loi n°2021-1716 du 21 décembre 2021) d'après Claude Lelièvre⁴. Nous tenterons de suivre de près l'évolution de ce débat par l'étude de :

- la loi sur l'instruction primaire - loi Guizot du 28 juin 1833
- la loi du 30 octobre 1886 portant sur l'organisation de l'enseignement primaire (loi Goblet)
- la circulaire du 13 janvier 1895
- la circulaire du 15 janvier 1908 créant les conseils des maîtres
- le décret n° 65-1093 du 14 décembre 1965 relatif aux conditions de nomination aux emplois de directeur et directrice d'école primaire élémentaire ou maternelle, d'école annexe ou d'application, de perfectionnement ou de plein air
- le décret n°87-53 du 2 février 1987 relatif aux fonctions, à la nomination et à l'avancement des maîtres directeurs

⁴ Conférence au SNUipp-FSU en septembre 2021.

- le décret n°89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école
- la loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989)
- l'arrêté du 12 septembre 2008 fixant les taux annuels de l'indemnité de sujétions spéciales attribuée aux directeurs d'école et aux directeurs d'établissement spécialisé
- la circulaire du 23 octobre 2014 relative au protocole de simplification des tâches des directeurs d'école
- l'arrêté du 28 novembre 2014 portant sur l'organisation de la formation des directeurs d'école
- la circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 portant sur le référentiel métier du directeur d'école
- la circulaire n° 2014-164 du 1-12-2014 portant sur la formation des directeurs d'école
- la loi Rilhac n°2021-1716 du 21 décembre 2021 créant la fonction de directrice ou de directeur d'école.

Après avoir présenté brièvement quelques enjeux sous-jacents à l'histoire de l'école en France, qu'en est-il pour l'école au Maroc ? Quels enjeux ont poursuivis les acteurs de son histoire ?

L'Université d'Al Quaraouiyine fondée par Fatima Al-Fihriya vers 859 à Fès est considérée par L'UNESCO⁵ comme la plus ancienne université dans le monde encore en activité. Pour le Maroc, l'équivalent de l'école de la République en France, elle n'a été cependant construite qu'à partir de 1956, l'année de son indépendance. Le Maroc a été un pays colonisé⁶ par la France pendant 44 ans (de 1912 à 1956). Jusqu'à présent, le français demeure la première langue étrangère enseignée à l'école, elle demeure aussi la langue d'enseignement dans les filières scientifiques à l'université. Après l'arabisation de l'enseignement des matières scientifiques à l'école primaire, au collège et au lycée, le ministère a récemment instauré des filières internationales pour lesquelles le français est toujours la langue d'enseignement des matières scientifiques. À propos de la question des langues, on repère déjà des tensions entre le modèle d'enseignement français et l'idéologie arabo-musulmane provenant du proche orient. Après l'indépendance, la politique de l'État marocain dans le domaine de l'éducation s'est fondée sur quatre principes que Chafiqi et Alagui (2011) résumant ainsi en référence à Souali et Merrouni (1981) :

- *« l'unification de l'ensemble des types d'écoles dans une école moderne, mixte, bilingue, symbole de l'Indépendance,*
- *la généralisation de l'enseignement à l'ensemble des enfants en âge de scolarité,*
- *l'arabisation tout d'abord de l'enseignement des humanités et ensuite des disciplines scientifiques et techniques avec toutes les conséquences sur l'administration et l'économie,*

⁵ L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Repéré à : <https://whc.unesco.org/en/list/170/video>

⁶ Il s'agit d'un système de colonisation nommé protectorat, différent, par exemple, de la colonisation de l'Algérie.

- *la nationalisation des cadres qui a consisté à remplacer le personnel étranger (essentiellement des coopérants français) par des enseignants et superviseurs de nationalité marocaine. C'est ce qu'on a appelé : marocanisation* » (p. 30).

Unification, généralisation, arabisation et marocanisation tels sont les quatre principes qui ont guidé les choix et les orientations de la politique de réforme du système éducatif au Maroc durant la période 1959-2000. Il s'agit d'enjeux de nature politique et idéologique. Mais à partir des années 1990, les enjeux économiques commencent à peser sur la politique de l'État dans le domaine de l'éducation. On peut imaginer le rôle des rapports élaborés par la Banque mondiale sur la situation économique, politique et éducative du pays dans cette nouvelle orientation libérale et managériale de la politique éducative, notamment le rapport de 1995 effectué par l'organisation internationale à la demande du feu sa Majesté le Roi Hassan II. L'injonction aux directeurs et aux équipes enseignantes de collaborer autour d'un projet d'établissement, et la mise en place d'un conseil de gestion révèle l'influence du « *New public management* » (NPM) (Derouet & Dutercq, 1997) sur l'école marocaine qui se traduit par un discours en faveur de l'autonomie financière des établissements scolaires et l'ingérence d'un vocabulaire managérial dans les textes officiels. En plus des recommandations du « *New public management* », la mise en place du principe de la décentralisation et de la déconcentration, conformément aux orientations de la « régionalisation avancée »⁷, impose la conception et la mise en œuvre d'un projet d'établissement en vue de favoriser l'autonomie des établissements. Les titres des cinq derniers leviers de la Charte nationale d'éducation et formation (2000-2010) en témoignent :

- « *levier 15 : instaurer la décentralisation et déconcentration dans le secteur de l'éducation et de la formation,*
- *levier 16 : améliorer la gouvernance et l'évaluation continue du Système éducation formation,*
- *levier 17 : diversifier les modes et les normes des constructions et des équipements, les adapter à leur environnement et rationaliser leur utilisation et leur bon fonctionnement,*
- *levier 18 : encourager, le secteur privé d'enseignement et de Formation et réguler ses normes, et son fonctionnement,*
- *levier 19 : mobiliser les ressources de financement et optimiser leur emploi* ».

Au-delà de ce contexte scolaire lié à la création des conseils de gestion, les directeurs et les enseignants vont-ils s'impliquer dans ces conseils pour les faire fonctionner activement ? Quelle place est donnée aux directeurs dans le fonctionnement de ces conseils ? Pour répondre à ces deux questions,

⁷ L'article n° 1 de la constitution du Royaume du Maroc de 2011 stipule que « [...] *l'organisation du Royaume est décentralisée, elle est fondée sur une régionalisation avancée [...]* », ce qui donne aux régions au travers ses conseils élus au suffrage direct une certaine autonomie pour la gestion économique, politique, sociale, éducative et culturelle de leurs territoires.

à l'instar de l'école en France, nous étudions les textes législatifs suivants relatifs au conseil de gestion et/ou à la direction d'école au Maroc :

- la circulaire n° 1008 du 30 août 1966 portant sur l'administration financière des établissements scolaires
- la note n° 39 du 6 février 1981 portant sur les conseils des instituteurs
- la charte nationale d'éducation et de formation (2000-2010)
- le décret n° 2-02-376 du 17 juillet 2002 portant statut particulier des établissements d'éducation et d'enseignement public au Maroc
- le décret n° 1537-03 du 22 juillet 2003
- la circulaire ministérielle n° 30-04 du 9 avril 2004 portant sur la création des conseils d'établissement d'éducation et d'enseignement public
- la circulaire n°73-09 du 20 mai 2009 relatif à la création de l'association d'appui (de soutien) des établissements d'éducation et de l'enseignement public
- la circulaire n° 30-12 du 15 février 2012 à propos des directrices et directeurs d'établissement scolaires
- le décret n° 114-15 du 3 novembre 2015 à propos des conditions et des modalités d'organisation de la formation spécifique des cadres chargés des missions de l'administration éducative pour l'année scolaire 2015-2016
- la circulaire n° 098-19 du 30 septembre 2019 portant sur l'opérationnalisation des attributions et de fonctionnement des conseils de gestion.

Le directeur occupe un rôle essentiel dans le déroulement des conseils institutionnels. Cependant, en France, l'activité des directeurs d'école primaire est moins étudiée par différence avec celle des principaux de collèges ou encore des proviseurs de lycées (Barrère, 2006 ; Derouet & Dutercq, 1997 ; Dutercq et al., 2015). Le travail collectif et dans son principe républicain « collaboratif » dans lequel les directeurs d'école se trouvent engagés ne fait pas non plus l'objet de fréquentes recherches en sciences de l'éducation. Que ce soit au titre des échanges informels entre directeurs et enseignants, les animateurs du périscolaire, les parents ou encore au titre des échanges institutionnalisés comme c'est le cas pour les réunions de conseils d'école, la recherche en éducation ne s'est pas vraiment penchée sur la fonction de ces espaces de concertation des équipes pédagogiques. Que nous révèle, alors, l'analyse de l'activité effective du directeur lors de l'animation de ces réunions institutionnelles ?

Comme annoncé, après avoir présenté au Maroc et en France les conseils institutionnels dans l'école ainsi que la fonction de direction en faisant un focus sur leur construction socio-historique, nous ferons rapidement état des travaux portant sur ces deux instances de concertation et sur la fonction de direction notamment en France.

1.1.LES CONSEILS INSTITUTIONNELS ET LA FONCTION DE DIRECTEUR DANS LES TEXTES LEGISLATIFS

1.1.1.Les conseils institutionnels en France

Nous présentons, d'abord, la composition, les attributions et le fonctionnement des conseils institutionnels créés dans les deux pays. Ensuite, nous examinons dans une perspective socio-historique les textes portant sur le conseil des maîtres.

1.1.1.1.Composition, contenu et fonctionnement des conseils institutionnels

L'instance la plus large, le conseil d'école, est dotée de compétences décisionnelles. Il est constitué du directeur de l'école, en qualité du président, du maire ou son représentant, d'un conseiller municipal, du collectif des enseignants exerçant dans l'école au moment des réunions du conseil, mais aussi des enseignants du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école, des représentants des parents d'élèves, du délégué départemental de l'Éducation nationale et de l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription. D'autres personnes peuvent assister aux séances de ce conseil avec voix consultative comme le médecin, et l'infirmière de l'école. Le conseil d'école « *vote le règlement intérieur de l'école* » et « *établit le projet d'organisation pédagogique de la semaine scolaire* » (article D411-2 du Code de l'éducation modifié par le décret n°2013-983 du 04 novembre 2013-art. 2). D'une manière générale, il statue sur le fonctionnement de l'école et sur toutes les questions intéressant la vie de l'école. Il se réunit au moins une fois par trimestre.

Le conseil des maîtres est constitué du directeur, président de séance, de l'ensemble des enseignants affectés à l'école, des maîtres remplaçants exerçant dans l'école au moment des réunions du conseil et des membres du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école. Il « *donne son avis sur l'organisation du service et sur tous les problèmes concernant la vie de l'école* » (article D411-7 du décret n°2008-263 du 14 mars 2008). Il a pour responsabilité d'élaborer un projet d'école avec les représentants de la communauté éducative. Ce conseil définit la politique d'achats, de matériel, de manuels. Il prépare aussi le conseil d'école. C'est lui également qui donne son avis sur les sorties pédagogiques. Institutionnellement, les conseils des maîtres « *doivent se réunir au moins une fois par trimestre* » (article D411-7 du décret n°2008-263 du 14 mars 2008).

Le conseil de cycle « *comprend les membres du conseil des maîtres de l'école prévu à l'article D. 411-7 compétents pour le cycle considéré* », et « *sont en outre membres du conseil du cycle 3 les professeurs exerçant en classe de sixième dans le ou les collèges du secteur de recrutement dont relèvent les élèves de l'école* » (article D321-14 du Code de l'éducation modifié par le décret n°2014-1231 du 22 octobre 2014). Le président de ce conseil est élu parmi ses membres (article D321-15 du Code de l'éducation modifié par le décret n°2014-1231 du 22 octobre 2014). Selon cet article, « *il élabore la partie pédagogique du projet d'école pour le cycle considéré et assure le suivi et l'évaluation*

de sa mise en œuvre ». Les membres de ce conseil « *se concertent régulièrement sur la progression, les acquis et les besoins des élèves* ». Il évalue les apprentissages des élèves au regard des compétences définies pour ce cycle.

Dans notre thèse, nous avons fait le choix d'analyser l'activité professionnelle des enseignants au sein des réunions de conseils des maîtres. Lors d'échanges avec les directeurs d'école, ils nous ont dit que les conseils d'école avaient un fonctionnement beaucoup plus formel que celui des conseils des maîtres où la parole circule librement entre enseignants. En effet, face aux représentants de la mairie et des parents, les enseignants ne donnent pas à voir la manière dont ils se concertent entre eux. De fait, c'est la manière dont se déroule le conseil des maîtres qui est plus à même de nous permettre de cerner le fonctionnement collectif de l'équipe pédagogique.

1.1.1.2. Le conseil des maîtres : aperçu socio-historique

Par la circulaire du 15 janvier 1908, le ministère, nommé à l'époque « ministère de l'instruction publique et des beaux-arts », institue les conseils des maîtres dans les textes alors qu'ils sont déjà en fonctionnement dans la plupart des écoles primaires. En effet, les enseignants avaient d'eux-mêmes manifesté leur besoin de se concerter pour faire fonctionner correctement l'école. « *Ces conseils se sont créés sans consécration officielle et fonctionnent pour le plus grand bien de l'école* ». De fait, la législation n'a fait qu'entériner un fonctionnement effectif, l'officialiser et le généraliser. L'enjeu principal de leur mise en place consiste, d'une part, à faire sortir les « *maîtres de l'isolement pédagogique où beaucoup d'entre eux se plaisent, confinés dans le travail de leur classe, sans relations suffisantes avec leurs collègues* », d'autre part, à favoriser « l'unité » et « l'harmonie » de l'école car pour l'école de la République l'école est une et son harmonie « *doit être faite de toutes les bonnes volontés* ». Il s'agit donc d'une structure de « *collaboration des maîtres entre eux en vue de la formation intellectuelle et morale de l'enfant* ». Dans cet esprit collaboratif, « *l'idéal, dans l'intérêt de l'école, serait de pouvoir réunir et combiner les avantages de l'expérience des uns et de l'initiative des autres. Il peut être facilement réalisé, pour peu que chacun s'y prête de bonne volonté, par le Conseil des maîtres* ». Le texte souligne donc le caractère collaboratif de l'enseignement tout en s'opposant fermement à la conception solitaire du travail de l'enseignant : « *il n'est pas de conception plus fausse, plus étrangère à nos habitudes d'égalité et de bonne confraternité, que celle qui maintiendrait le directeur et ses adjoints dans un isolement mutuel* ». Au-delà de la critique portée sur un fonctionnement solitaire du directeur et des enseignants, l'enjeu véritable de la création de ces conseils est celui d'un fonctionnement collégial de l'école de la République. Car juste après, la circulaire ajoute que « *le premier concentrant en sa personne toute la vie administrative et pédagogique de l'école, les seconds réduits à une obéissance étroite et bornant leur activité à enseigner suivant des méthodes et des principes acceptés sans discussion et sans foi et imposés d'autorité. L'unité ainsi obtenue frapperait par avance l'enseignement de stérilité ; pour être féconde, l'harmonie doit être faite de*

l'accord de toutes les bonnes volontés s'employant à l'œuvre commune. Nous attendons cette unité et cette harmonie de l'organisation bien comprise du Conseil des maîtres ».

La circulaire stipule que *« l'harmonie doit être faite de l'accord de toutes les bonnes volontés s'employant à l'œuvre commune »*. Il s'agit d'une obligation d'accord qui traduit l'école une et indivisible de la République. À ce propos la circulaire précise qu' *« il va sans dire qu'il ne peut être question de diminuer et d'affaiblir l'autorité du directeur »*, or d'après Roaux (2018), ces conseils constituent visiblement un moyen pour *« faire face à l'autorité du directeur »* et de partage du pouvoir avec lui car ce qui est prôné est un fonctionnement démocratique et collaboratif et non pas hiérarchique comme le souhaite aujourd'hui la droite française et le gouvernement d'Emmanuel Macron.

Le texte de loi de 1908 détaille quelquefois avec exhaustivité ses attributions. Il s'agit des tâches administratives *« qui appartiennent en propre à la direction : telles les relations entre l'école et les autorités locales, municipales et académiques, les rapports avec les familles, celles qui touchent à l'entretien des bâtiments, à l'hygiène scolaire, à l'ordre général de l'établissement »*. Ensuite, il liste les attributions allouées à ce conseil tout en soulignant leur aspect exhaustif. Ces attributions recouvrent *« toutes les questions qui embrassent la vie pédagogique de l'école et dont le champ est assez vaste pour occuper l'activité et l'ingéniosité du personnel »*. Concernant les attributions *« particulièrement délicates » « embrassant la vie pédagogique de l'école »*, comme l'élaboration du règlement intérieur, la répartition des élèves dans les classes, le passage des élèves aux classes d'un niveau supérieur, la répartition des enseignants dans les classes *« la délibération du Conseil ne deviendrait définitive qu'après la décision de l'inspecteur primaire »* lequel représente l'autorité hiérarchique. Par ailleurs la délibération à propos d'autres points pédagogiques ne dépend pas de la décision de l'inspecteur telles que l'emploi du temps, l'application et l'adaptation des programmes, le choix des livres d'après la liste départementale, l'étude des méthodes et des procédés d'enseignement.

Les mots de la fin traduisent l'immense espoir et l'optimisme que portait Buisson sur la création de cette instance collégiale de concertation entre enseignants :

« J'ai confiance que l'institution du Conseil des maîtres, si elle est pratiquée avec cet esprit de sincérité, de bonne foi et de loyauté professionnelle qui anime l'immense majorité de notre personnel d'instituteurs, produira d'excellents résultats [...]. En rapprochant les hommes, on rapprochera les cœurs ; en se connaissant de plus près et mieux, maîtres et directeurs apprendront à s'apprécier et à s'estimer davantage, et les questions mêmes qu'ils seront appelés à discuter, en élevant leurs esprits et en leur ouvrant des horizons plus larges, leur donneront une conscience plus précise de la grande œuvre d'éducation nationale dont ils sont les modestes et dévoués ouvriers ».

Qu'est devenu le fonctionnement de cette instance depuis sa création ? Comment se traduit effectivement l'esprit de collaboration prôné dès l'origine dans ce texte de loi de 1908 ?

Plus bref que la circulaire de 1908, le Décret n°76-1301 du 28 décembre 1976 précise clairement que le directeur préside les séances de conseil des maîtres (article 17-1). À la différence du texte de 1908, les contenus de ces conseils s'orientent vers une précision des tâches dévolues spécifiquement au directeur. L'esprit collaboratif du texte de 1908 est affaibli. Ainsi, si le conseil

« donne son avis sur l'organisation du service. (S') il est également consulté sur les problèmes concernant la vie de l'école » (article 17-1) c'est le directeur qui « organise le service des maîtres après avis du conseil des maîtres » (article 20). Les expressions « il donne son avis » et « il est consulté » traduisent la fonction consultative de ce conseil. Mais en cas de désaccord entre le directeur et ses adjoints, comment le directeur se positionne-t-il ? Le décret désigne encore le directeur comme responsable du compte rendu des réunions de ce conseil : « un relevé de décisions est établi par le directeur et consigné dans un registre spécial conservé à l'école ; une copie en est en outre adressée à l'inspecteur de la circonscription ».

Le décret n° n°89-122 du 24 février 1989 ajoute à l'article 3 du décret du 28 décembre 1976 la fameuse mention « après avis du conseil des maîtres » : « Il répartit les élèves entre les classes et les groupes, **après avis du conseil des maîtres** » (article 2). D'autres prérogatives du directeur sont soumises à l'avis du conseil des maîtres, comme le stipule l'article 2 « Après avis du conseil des maîtres, il arrête le service des instituteurs et professeurs des écoles, fixe les modalités d'utilisation des locaux scolaires pendant les heures et périodes au cours desquelles ils sont utilisés pour les besoins de l'enseignement et de la formation ». Dans ce décret l'accent est mis sur le rôle du directeur consistant à assurer « la coordination nécessaire entre les maîtres » et d'animer l'équipe pédagogique (article 3).

Le décret n° 2008-263 du 14 mars 2008, plus détaillé que le précédent, élargit la composition des membres du conseil des maîtres aux enseignants remplaçants et aux membres du réseau d'aides spécialisés intervenant dans l'école. Il délimite également le temps de ses réunions qui doivent se tenir « en dehors de l'horaire d'enseignement dû aux élèves » (article D. 411-7). Il confirme la responsabilité du directeur d'école à élaborer un bilan des décisions prises par le conseil des maîtres. L'avis du conseil des maîtres est élargi à « tous les problèmes concernant la vie de l'école ».

1.1.2. Les conseils institutionnels au Maroc

1.1.2.1. Composition, contenu et fonctionnement des conseils institutionnels

D'après l'article 19-a du décret n° 2-02-376 du 17 juillet 2002, le conseil de gestion est composé du directeur d'école, d'un représentant de chaque niveau scolaire, d'un représentant du personnel administratif et technique, du président de l'association des parents d'élèves et d'un représentant du conseil communal. L'article 18 en précise les attributions suivantes : proposer le règlement intérieur de l'école conformément aux textes législatifs en vigueur, étudier le plan d'action annuel de l'établissement et suivre ses étapes de réalisation, étudier et approuver les plans d'actions des autres conseils (nous les présentons ci-dessous) et approuver le rapport général annuel de l'établissement contenant obligatoirement les données relatives à la gestion administrative, financière et budgétaire. Ce conseil doit se réunir au moins deux fois par an : au début de l'année scolaire pour étudier et approuver le programme (ou le plan) de travail annuel de l'établissement ; à la fin de l'année

scolaire pour étudier et approuver le rapport général annuel de l'établissement, déterminer et approuver les besoins de l'établissement pour l'année suivante (article 20).

Nous présentons brièvement les autres conseils en nous appuyant également sur le décret n° 2-02-376 du 17 juillet 2002.

Le conseil éducatif est constitué du directeur d'école, d'un représentant de chaque niveau scolaire et du président de l'association des parents d'élèves (article 24). Il prépare les projets annuels du travail pédagogique et organise des activités culturelles, sportives et artistiques. Il fait également des propositions concernant les curriculums et les programmes et les envoie au conseil de l'académie régionale de l'éducation et de la formation (article 23). Ce conseil doit se réunir au moins deux fois par an (article 25).

Le conseil d'enseignement est constitué du directeur d'école et de tous les enseignants d'une discipline scolaire (français, arabe) (article 27). Il a pour responsabilité d'établir un diagnostic de l'enseignement de la discipline et de préciser les besoins pédagogiques de cette dernière, ainsi que d'aborder les difficultés rencontrées lors de l'appropriation des curriculums et de suggérer des solutions pour les dépasser (article 26). Comme c'est le cas des deux conseils présentés ci-avant, les conseils d'enseignement doivent se réunir au moins deux fois par an (article 28).

Le conseil de classe est constitué du directeur d'école et de tous les enseignants de la classe (généralement deux enseignants : un enseignant d'arabe et un enseignant de français) (article 30). Il se prononce sur les résultats scolaires des élèves et leur analyse pour planifier des activités de soutien (article 29). Ce conseil doit se réunir à la fin de chaque semestre (article 31).

Les conseils abordant essentiellement des questions pédagogiques n'ont pas retenu notre attention. Pour le Maroc, nous avons choisi d'analyser des réunions de conseils de gestion dont le contenu est commun avec le conseil des maîtres en France. Nous avons conscience de la différence existante en termes de composition entre le conseil des maîtres et le conseil de gestion. Mais pour l'une des deux écoles marocaines où nous avons mené notre enquête, seul le directeur et les enseignants étaient présents (école 4). Pour la deuxième école marocaine (école 5), les représentants institutionnels étaient présents. À la différence de la France, il est intéressant de se poser la question des effets de la présence d'acteurs institutionnels dans les réunions entre enseignants avec un directeur qui représente officiellement l'autorité hiérarchique de l'Éducation nationale.

1.1.2.2. Le conseil de gestion : aperçu socio-historique

En consultant les textes législatifs relatifs aux instances de concertation entre enseignants, nous n'avons pas pu situer précisément la date de leur création. Toutefois, la circulaire n° 39 du 6 février 1981 portant sur les conseils des instituteurs est inédite. Ces conseils englobent en partie les attributions des structures de concertation mises en place actuellement dans l'école marocaine. Il s'agit donc de la seule structure d'échanges formels entre le chef d'établissement et les enseignants avant 2000. La circulaire précise clairement que le chef d'établissement est président de séances des conseils

des instituteurs (article 10) et que l'ensemble des instituteurs de l'école en sont membres. Comme c'est le cas pour la circulaire de 1908 instituant les conseils des maîtres en France, le but de ces conseils vise à coordonner les activités d'enseignement entre les enseignants.

À propos de ses attributions, la circulaire souligne la nature pédagogique de ces instances : « *la considération des résultats scolaires des élèves* » pour « *se prononcer à la fin de l'année scolaire sur le passage à une classe supérieur ou le redoublement ou l'expulsion* » (article 12, notre traduction). La circulaire n° 39 s'inspire visiblement de la circulaire de 1908 en précisant que les attributions données aux conseils des instituteurs doivent se limiter aux questions pédagogiques et ne pas porter sur les questions administratives. À ce titre, la circulaire stipule qu' « *il ne relève pas de ses attributions le traitement des questions administratives comme les relations avec les autorités locales et éducatives ou les parents d'élèves ou leurs représentants. Ces questions relèvent des prérogatives du chef d'établissement* » (notre traduction).

Ce texte de loi présente l'ensemble des prérogatives dévolues à ces conseils. Il les catégorise selon deux domaines :

- l'organisation éducative : elle concerne l'attribution des classes aux enseignants. Le législateur dresse une liste des critères à prendre en compte pour effectuer cette répartition en jugeant le critère d'ancienneté non pertinent.
- l'évaluation de la productivité éducative : la circulaire incite les conseils à établir un diagnostic des difficultés des élèves à la fin de chaque trimestre et à proposer des remédiations adéquates. Il s'agit également d'évaluer la conduite et l'assiduité des élèves. Outre les apprentissages et le comportement des élèves, les enseignants sont appelés à mener une analyse critique des manuels scolaires pour réfléchir à leur adaptation au niveau des élèves.

Le fonctionnement des conseils des instituteurs est globalement formel. Ainsi, ces séances se tiennent suite à une convocation de la part du chef d'établissement au moyen d'une note locale diffusée à tous les instituteurs de l'école avec l'obligation d'y intégrer l'ordre du jour de la réunion. La circulaire stipule également que « *ces séances doivent faire l'objet de traces écrites sous forme de comptes rendus. Un des membres en présence y rédige les idées, les décisions et les propositions sur lesquelles les membres présents sont d'accords. Ces derniers consultent et signent les comptes rendus dont une copie doit être envoyée aux services d'enseignement directs – la délégation du ministère de l'Éducation nationale et de la formation des cadres, service des affaires éducatives* » (notre traduction). La circulaire interdit avec fermeté la discussion en sein des conseils des sujets d'ordre personnel, politique ou syndical. Au Maroc, la constitution de collectifs et leur fonctionnement, quel que soit le domaine (enseignement, politique, social, professionnel, religieux), sont soumis à des règles strictes et à un contrôle fort de l'État, notamment à cette époque marquée par une certaine instabilité politique.

En 2000, la Charte nationale d'éducation et de formation (2000-2010) a prévu la création d'un conseil de gestion ayant pour rôle essentiel d'assister le directeur d'établissement en lui « *apportant un soutien matériel, technique ou culturel* » (article 149-b). Comme nous l'avons présenté au début de ce point, ses attributions ne sont pas restreintes aux questions pédagogiques. Elles recouvrent tout ce qui est pédagogique, administratif et financier. Tel qu'il a été présenté précédemment, le décret n° 2-02-376 du 17 juillet 2002 en précise la composition, les prérogatives. Outre le directeur et les enseignants, des acteurs extérieurs en sont membres (voir ci-dessus dans le présent point). Ayant un pouvoir décisionnel sur certains points (comme le rapport annuel de l'école, et ses besoins pour l'année prochaine), il se contente d'un rôle consultatif sur d'autres (la mise en place, par exemple, de conventions de partenariats). Comme son nom l'indique, d'après le dictionnaire CNTRL, la gestion d'une entreprise (et d'une organisation d'une manière générale) s'appuie sur « *un mode d'administration* » de celle-ci « *suivant des techniques appropriées* ». Ces techniques peuvent être empruntées aux sciences de gestion. À ce propos, Berdouzi (2000) considère que l'article 149-b de la Charte « *ajoute au conseil d'établissement une compétence de contrôle financier, portant sur l'engagement et l'exécution des dépenses au titre du budget de fonctionnement propre dont chaque établissement doit désormais disposer directement* » (p. 102).

La circulaire n° 73 du 20 mai 2009 instaure l'association d'« appui (ou de soutien) de l'école de la réussite » comme cadre législatif pour le financement et la mise en place des projets d'établissement. Si l'ensemble des membres de tous les conseils d'établissement sont membres de l'association, seuls les membres du conseil de gestion en constituent le bureau exécutif. On assiste alors à un renforcement du pouvoir du conseil de gestion par rapport aux autres structures de concertation au sein de l'école. Le décret n° 1537-03 du 22-07-2003 précise les modalités de sélection et d'élection des membres du conseil de gestion. Le directeur est président de l'association par défaut.

La circulaire ministérielle n° 30-04 du 9 avril 2004 porte sur les conseils d'établissement qu'elle considère comme « *instruments d'encadrement et de gestion éducative et administrative au niveau de l'établissement* ». Le texte fait remarquer aux académies régionales d'éducation et de formation que certaines d'entre elles n'ont pas encore mis en place ces conseils institutionnels. Elle souligne donc la nécessité et l'intérêt d'accélérer leur création, notamment le conseil de gestion auquel elle attribue l'élaboration du règlement intérieur. 15 ans plus tard, une circulaire récente (n° 098-19) qui date du 30 septembre 2019 rappelle le rôle central des conseils de gestion comme instrument essentiel d'amélioration et de « *perfectionnement de la gestion éducative, administrative et financière de l'éducation et de l'enseignement public* ». La circulaire pointe les dysfonctionnements qui marquent la mise en place de ces conseils : l'irrégularité dans la tenue de ses séances, le non-renouvellement régulier de ses membres, l'exercice limité des rôles confiés à ces derniers, le manque d'une vraie gestion collective et collaborative de l'établissement. Pour y remédier, la circulaire énumère plusieurs mesures à mettre en place pour rendre opérationnel les compétences de ces conseils.

Bien que le ministère de l'Éducation nationale exige la tenue des différents conseils, ils n'ont lieu que dans certaines écoles (cf. 1.2.4). Tout découle de la volonté du directeur et de l'initiative des enseignants. Il s'agit de l'une des caractéristiques du système éducatif marocain. Le ministère institue des décrets et adopte des réformes. Mais plusieurs facteurs contraignent la mise en œuvre de ces instructions officielles au sein des établissements scolaires. Dans le cas du Maroc, la rareté du travail collectif s'explique, selon le rapport analytique du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, par les raisons suivantes : des représentants des enseignants ne souhaitent pas travailler pour des heures supplémentaires non rémunérées alors que leur salaire de base est déjà faible, d'autant plus que le choix du métier d'enseignant est souvent un choix par défaut, surtout avec la mise en place d'un recrutement par contrat⁸ ; ensuite, certains directeurs craignent de partager quelques prérogatives de gestion avec les enseignants ; et enfin, les limites des crédits de fonctionnement et d'investissement accordés aux établissements ne permettent pas le développement des projets d'établissement motivants et la mobilisation des ressources humaines (Rapport analytique, « La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013, acquis, déficits et défis », Instance Nationale d'Évaluation du Système de l'Éducation, de la Formation de la Recherche Scientifique / CSEFRS, 2014, pp. 48-49).

1.1.3. Diriger une école primaire en France et au Maroc : un aperçu socio-historique

1.1.3.1. Les directeurs d'école en France : la longue marche contrariée vers un statut⁹

La loi Guizot du 28 juin 1833 a créé le corps des instituteurs de primaire qui en plus de leur fonction d'instruction sont en mesure de diriger l'école. Les effectifs étant limités, la fonction de direction n'a pas été officialisée. On repère dans ce texte uniquement le verbe diriger sans mention du substantif directeur : « *tout individu âgé de dix-huit ans accomplis pourra exercer la profession d'instituteur primaire et diriger tout établissement quelconque d'instruction primaire* » (article 4). Nous situons la mise en place d'une fonction de direction le 30 octobre 1886, date de sortie de la loi Goblet dont l'article 28 officialise cette fonction : « *les directeurs, directrices et professeurs d'écoles primaires supérieures sont nommés par le Ministre de l'Instruction publique* ». D'après Roaux (2021), cette officialisation s'explique par la montée des effectifs comme l'indique l'article 23 de la présente loi : « *les titulaires chargés de la direction d'une école contenant plus de deux classes prennent le nom de directeur ou directrice d'école primaire élémentaire* ». La loi Goblet précise les conditions d'accès

⁸ À partir de 2016, au Maroc, l'État adopte une nouvelle stratégie de recrutement dans le secteur de l'Éducation nationale. Ce n'est plus le ministère de l'Éducation nationale qui embauche les enseignants, mais les académies régionales du ministère. Désormais, les nouveaux enseignants ne sont plus considérés comme des fonctionnaires de l'État, mais des employés de l'académie régionale. Ils n'ont pas par conséquent les mêmes droits sociaux que les enseignants recrutés avant 2016.

⁹ Titre emprunté de l'article de Lelièvre publié le 14 mai 2020 sur le site « Médiapart ».

à la fonction de direction tout en précisant que les directeurs d'école ne sont que « *des instituteurs chargés d'une direction d'école* ». Ce qui instaure d'ores et déjà la double identité de la fonction de direction : à la fois directeur et enseignant. La circulaire du 13 janvier 1895 définit la tâche qu'incombe au directeur ainsi : « *le directeur d'une école ayant sous ses ordres plusieurs instituteurs adjoints, les uns déjà titulaires, les autres stagiaires, a la responsabilité de la bonne organisation pédagogique de l'enseignement !* », il lui reconnaît « *le droit, de guider les maîtres, surtout ceux qui débutent, de coordonner ; leurs efforts vers le but commun* ».

Ce dernier extrait sera rappelé par la circulaire du 15 janvier 1908 créant les conseils des maîtres. Cette circulaire que nous avons commenté précédemment (cf. 1.1.1.2) reconnaît la responsabilité du directeur des écoles sur toutes les questions de nature administrative alors que les questions d'ordre pédagogique relèvent de la prérogative du conseil des maîtres. Il est précisé, « *une autre tâche délicate dévolue au directeur est de parachever la préparation de ses adjoints* ». Il est donc reconnu à l'activité collective développée au sein des conseils des maîtres, sous la houlette du directeur, une dimension formative. Être républicain c'est « *se diriger soi-même* ». Ainsi, l'examen en commun des points soulevés lors des conseils des maîtres dans un esprit collaboratif est considéré comme le moyen le plus efficace pour développer le jugement de tous les enseignants qui sont ainsi mieux à même de prendre leurs responsabilités dans leur enseignement.

« *Dès les débuts de la IV^e République, l'Assemblée nationale vote par deux fois en faveur de l'institution d'un grade de directeur d'école mais les deux décrets du 14 décembre 1965 n'adoptent que la création d'un emploi "entité budgétaire et fonctionnelle" pour lequel ils précisaient les conditions* » (Bousquet, pp. 127-128). Comme l'indique un article dans le Journal Le Monde paru le 25 janvier 1966¹⁰, la résistance des enseignants est forte pour garder l'esprit démocratique et collaboratif institué par les premières lois de la république.

Le décret n°87-53 du 2 février 1987 crée l'emploi des maîtres-directeurs dans le cadre du projet porté par le ministre de l'Éducation nationale René Monory sous le gouvernement de Jacques Chirac. Le but de ce texte de loi portée encore par la droite française est de renforcer le pouvoir du directeur. Ce décret a suscité une opposition massive des enseignants, car il génère une rupture avec la collégialité et la symétrie des relations entre les enseignants dans l'école primaire, en raison comme le note Lelièvre dans un article publié le 14 mai 2020 sur le site « Médiapart »¹¹ : « *de libellés tels que le « maître-directeur assure la continuité du service public en toute circonstance » (jugé attentatoire au droit de grève) ou l'ajout de « il s'assure de leur application » après la mention traditionnelle du « il veille à la diffusion auprès des maîtres de l'école des instructions et programmes officiels* » ». Il s'agit donc d'un renforcement du pouvoir du directeur qui désormais bénéficie selon la taille de l'école d'une

¹⁰ https://www.lemonde.fr/archives/article/1966/01/25/une-protestation-du-syndicat-national-des-instituteurs_2703418_1819218.html

¹¹ <https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/111019/la-longue-marche-contrariee-des-directeurs-decole-vers-un-statut-1>

décharge d'enseignement partielle ou complète pour effectuer les tâches administratives liée à la fonction de direction. Mais avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, ce décret a été abrogé et remplacé par un nouveau décret, celui du 24 février 1989. Lelièvre souligne que la réécriture du texte a pris en compte « *l'esprit de collégialité* » caractéristique de l'école primaire.

Comme le stipule l'article 16 du décret n° 89-122 du 24-2-1989 modifié, le législateur abandonne la nomenclature maître-directeur et rétablit la nomination antérieure : « *Les personnels en fonction à la date de publication du présent décret qui ont été nommés ou délégués maîtres-directeurs en application du décret mentionné ci-dessus deviennent directeurs d'école et sont régis par les dispositions du présent décret* » (article 16). Ainsi, « *les instituteurs nommés dans l'emploi de directeur d'école poursuivent leur carrière dans leur corps [...]. Les professeurs des écoles nommés dans l'emploi de directeur d'école poursuivent leur carrière dans leur corps [...]* ». Cet article déclare clairement que l'exercice de l'emploi de direction est une tâche supplémentaire de leur métier d'enseignant.

L'année 2014 peut être qualifiée de l'année des décrets concernant la direction d'école. La circulaire n° 214-138 du 23 octobre 2014 précise les mesures prises au niveau national et au niveau académique pour simplifier les tâches administratives des directeurs. Et cela par l'amélioration, d'une part, des ressources juridiques et administratives mises à la disposition des directeurs d'école, d'autre part, des outils de gestion et de communication. La circulaire prend en considération la lourdeur des tâches qui pèse sur eux.

La circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014 crée un référentiel de la fonction de directeur d'école comme c'est le cas pour la fonction d'enseignant. L'objet du référentiel est de décrire en détail ses missions lesquelles relèvent de trois ordres : le pilotage pédagogique, le bon fonctionnement de l'école, les relations avec les parents et les partenaires de l'école. Deux autres textes législatifs ont été publiés pour fixer les modalités de formation initiale et continue des directeurs d'école. Dans l'article 2, l'arrêté du 28 novembre 2014 souligne l'obligation d'une formation préalable pour tout instituteur ou professeur des écoles avant la prise de fonction de direction.

Ainsi, le directeur n'est pas un supérieur hiérarchique des enseignants, il est pair parmi les pairs. Les écoles dépendent du maire au niveau fonctionnel (gestion des bâtiments, équipements), et de l'autorité de l'inspecteur au niveau pédagogique.

Les débats à propos du statut de direction ont abouti à la promulgation de la loi Rilhac : désormais le directeur « *dispose d'une autorité fonctionnelle dans le cadre des missions qui lui sont confiées* » (loi n°2021-1716 du 21 décembre 2021). Lors des débats au parlement, un amendement avait été déposé par un député de la FI¹² pour demander que soit précisé qu'il ne s'agissait pas d'une autorité « hiérarchique ». Cet amendement a été rejeté par la droite ce qui signifie que la dite « autorité fonctionnelle » est une expression ambiguë, entretenue par la droite laquelle tente depuis le début de

¹² France Insoumise (mouvement représentant de la gauche française).

la IV^{ème} République en France de donner un pouvoir hiérarchique au directeur et de casser l'esprit collégial qui préside au fonctionnement des maîtres dans les écoles primaires en France. Cette loi lui donne la mission d'organiser « *les débats sur les questions relatives à la vie scolaire* ». Ainsi, est créée juridiquement la fonction de directeur d'école. D'après les députés votant pour, il s'agit d'une autorité administrative et non pas d'une autorité hiérarchique. Bien que cette autorité « fonctionnelle » attribuée aux directeurs d'écoles n'instaure pas un rapport hiérarchique avec leurs collègues enseignants, elle semble engendrer une rupture avec le fonctionnement horizontal et collégial des équipes pédagogiques puisque dans l'histoire de l'école primaire le directeur reste « *primus inter pares* » (Reiss, 2010). Cela nous amène à penser qu'il s'agit d'une rupture qui peut bouleverser les échanges au sein des instances de concertation collective. À ce jour nous ne disposons pas de données nous permettant de repérer les effets de la modification de la fonction de direction d'école primaire voulue par le législateur.

1.1.3.2. La direction d'école au Maroc : un renforcement constant de pouvoir

Nous pouvons décrire l'évolution historique de l'emploi de direction au Maroc selon 4 étapes :

- avant les années 2000 : les textes législatifs portant sur la direction d'école ne sont pas d'un accès aisé. Ceux que nous avons pu consulter attestent de l'octroi d'un pouvoir assez conséquent au directeur d'école, nommé également institutionnellement chef d'établissement. À ce titre, la circulaire n° 1008 du 30 août 1966 stipule que « *les établissements scolaires relevant du ministère de l'Éducation nationale sont dirigés par un fonctionnaire détenant l'autorité administrative, c'est-à-dire, ayant la haute main sur tous les services de l'établissement en assure la responsabilité morale, pédagogique, matérielle : c'est le chef d'établissement* ». Le législateur reconnaît donc au directeur une forte autorité sur le fonctionnement de l'établissement. Le directeur assure le bon fonctionnement de la scolarité et de l'ordre dans l'établissement. En tant que supérieur hiérarchique, il assure la gestion éducative, administrative et financière de l'établissement. Comme c'est le cas pour son homologue français, il préside et anime le conseil de gestion. Il négocie les conventions de coopération qui sont soumises à l'approbation du directeur de l'académie régionale de l'éducation et de la formation. Il représente l'établissement auprès des pouvoirs publics et des collectivités territoriales. Jusqu'au 2015, les directeurs n'appartiennent pas à un corps juridique spécifique, mais pour autant ils sont les supérieurs hiérarchiques des enseignants. Ils occupent uniquement des missions de direction, et n'ont pas de classe comme c'est le cas en France. D'ailleurs, ils gardent leur statut de professeur de l'enseignement primaire dans lequel l'évolution de leur carrière se poursuit tout en bénéficiant d'indemnités et d'un logement administratif pour leur fonction de direction. Pour devenir directeur, ils passent un entretien devant un jury constitué de directeurs d'école et d'inspecteurs pédagogiques (dans certains cas, également des chefs de services départementaux). Et ils bénéficient d'un accompagnement par un comité départemental lors de leur première année de prise de fonction.

- entre les années 2000 et 2015 le statut du directeur n'a pas été modifié. Toutefois son pouvoir a été renforcé. Le décret n° 2-02-376 du 17 juillet 2002 précise les attributions confiées au directeur d'école. Sa présidence de droit du conseil de gestion lui confère également du pouvoir eu égard à la place donnée à cette instance par l'institution (cf. 1.1.2.2). En juillet 2009, la direction des *curriculum*s et de la vie scolaire du ministère de l'Éducation nationale a publié un guide détaillant les attributions et les rôles de la direction éducative. La circulaire n° 70 vise la promotion de l'administration éducative et notamment le travail du directeur comme « *chef éducatif et administratif exerçant [son métier] dans le cadre des conseils d'établissement* ». La circulaire n° 30-12 du 15 février 2012 recommande aux directeurs d'académies régionales d'éducation et de formation ainsi qu'aux délégués du ministère (directeurs provinciaux) la mise en place de 5 mesures pour reconnaître et valoriser la place et le rôle des directeurs d'écoles, de lycées collégiaux et de lycées qualifiants. On peut citer notamment le fait d'« *accorder de larges marges de manœuvre aux directeurs dans la gestion des questions éducatives et matérielles des établissements* » ou encore de « *prévoir un espace d'accueil des directeurs dans les délégations à la hauteur de leur statut* » (notre traduction).

- entre 2015 et 2017 notamment par le décret n° 114-15 du 3 novembre 2015, le ministère de l'Éducation nationale a instauré un cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique, à titre d'expérimentation durant l'année de formation 2014-2015, avant d'être généralisé au niveau national. Pour accéder à ce cycle, les fonctionnaires du département de l'Éducation nationale, les professeurs de l'enseignement primaire et les professeurs de l'enseignement secondaire collégial et qualifié, passent un concours d'entrée (présélection sur dossier, épreuves écrites et orales). Après avoir réussi le concours de sortie sanctionnant une année scolaire de formation, les administrateurs stagiaires postulent soit à un poste de directeur d'école primaire, soit à un poste de surveillant général (équivalent d'un conseiller principal de l'éducation « CPE » en France). Ils ont désormais le statut juridique d'administrateur pédagogique chargé des missions de direction ou de surveillance générale. En parallèle, le ministère de l'Éducation nationale a continué le recrutement des directeurs n'ayant pas de statut juridique. Deux modèles de recrutement cohabitent donc durant cette période.

- à partir de 2017 seul le nouveau modèle de recrutement basé sur la formation des cadres de l'administration pédagogique a été restauré. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, les lauréats du cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique sont nommés administrateurs pédagogiques. Ils sont chargés de missions de direction à l'école primaire, ou de surveillance générale dans les collèges et les lycées, et cela en fonction de leurs vœux lors de l'affectation et de leur ordre de mérite lors de l'examen de sortie après une année de formation.

Dans les deux modes de recrutement, à la fin de l'année de prise de fonction, un comité départemental évalue le travail du directeur débutant et décide de sa titularisation ou non dans le poste du directeur de l'école où il est nommé. En cas de décision défavorable, dans le 1^{er} modèle de recrutement, le directeur nommé reprend son poste d'enseignant, dans le 2^{ème} modèle, il est affecté

dans un collège ou un lycée comme surveillant général ou à la délégation provinciale pour effectuer des tâches administratives.

1.2.LA FONCTION DE DIRECTEUR ET LES CONSEILS INSTITUTIONNELS DANS LES TRAVAUX DE RECHERCHE

Comme nous l'avons souligné auparavant en France, à la différence des proviseurs de lycées et des principaux de collèges, peu de travaux de recherche se sont intéressés aux directeurs d'école de l'école primaire¹³. Nous avons une recherche au Maroc portant sur la place des conseils de gestion dans la gouvernance du système éducatif marocain. Que disent les travaux existants portant sur la question du statut de directeur ou sur le fonctionnement des conseils institutionnels en France ?

1.2.1.Le statut

Le statut de directeur figure parmi les débats controversés et récurrents dans l'Éducation nationale en France, débats marqués idéologiquement comme nous l'avons indiqué précédemment. Cette question fait l'objet récemment de rapports élaborés dans le cadre des débats au sein de l'Assemblée nationale, ainsi qu'objet de travaux de recherche inscrits notamment dans le cadre de la sociologie des organisations. « Une école sans directeur statutaire » est une exception française en comparaison avec tous les pays de l'OCDE. Comme le conclut Roaux (2018) dans son enquête sur les directeurs d'école, « *pair il est, pair il reste, et pas plus – voire moins – expert quant au geste d'enseigner quand il est en fonction de directeur, même s'il est aussi chargé de classe* » (p. 184). Près de 6000 professeurs des écoles, dont près de la moitié sont directeurs d'école ont répondu à un questionnaire de la sociologue portant sur des indicateurs liés : au sentiment de soutien par la hiérarchie, de reconnaissance de la part de différents acteurs (usagers, personnels de circonscription ou collègues), et du sentiment de maîtrise et de liberté ressentie.

62.6 % des directeurs interrogés soutiennent l'octroi d'un statut au directeur d'école. En analysant des entretiens menés avec les directeurs, la chercheure dégage quatre principaux arguments qu'ils mettent en avant pour justifier leur positionnement en faveur du statut :

- avoir une reconnaissance professionnelle de l'institution notamment par la prise en compte « *de la multiplicité des tâches que leur incombe* » (Roaux, *Ibidem*, 2018, p. 179) ;
- avoir un statut hiérarchique pour d'une part compenser l'inefficacité de l'IEN (due à son indisponibilité ou à son incompétence) à résoudre des situations problématiques à l'école, d'autre part asseoir sa légitimité à l'égard de ses adjoints ;
- pouvoir clarifier les relations avec les autres acteurs de la communauté éducative et les partenaires de l'école (notamment les parents et le personnel municipal) ;

¹³ Les travaux de recherche portant sur les conseils des maîtres sont rares voire inexistantes notamment ceux ayant étudié le travail réel enseignant en leur sein.

- avoir une certaine autonomie dans la gestion de l'école relativement comparable à celle octroyée aux chefs d'établissement en secondaire, et cela pour qu'il puisse « *répondre à la complexité des missions désormais définies pour eux dans un référentiel officiel mais aussi dans la réalité quotidienne* » (Roaux, *Ibid.*, 2018, p. 182).

Pour ces directeurs ce n'est pas un fonctionnement collégial qui permet d'assurer « la bonne marche de l'école » mais un statut de chef d'établissement.

Le tiers des directeurs s'opposant au statut avancent les arguments suivants :

- préserver une relation symétrique avec leurs collègues enseignants : « *ces directeurs affirment se considérer avant tout comme un collègue [parmi les enseignants] en particulier lorsqu'ils ont une classe* » (Roaux, 2018, *Ib.* p. 177), Pour eux un rapport hiérarchique avec les enseignants ruinerait leurs efforts pour développer la concertation et l'esprit collégial au sein de l'école et pourrait entraîner « *marginalisation* », « *mise à l'écart de la part de l'équipe* » et surtout entraînerait un développement de « *la solitude* » dont ils souffrent déjà.
- Ils craignent également la disparition de la direction d'une école de petite taille : l'octroi d'un statut pourrait entraîner des regroupements d'écoles avec la multiplication des charges de travail. Le directeur serait donc plus sollicité et amené à plus intervenir pour résoudre des « *micro-conflits* » du quotidien.
- Ils refusent également d'endosser une image qu'ils jugent dégradée de la hiérarchie : « *12,3% des directeurs, en majorité ceux qui ne bénéficient d'aucune décharge, refusent la perspective de responsabilité, de prescription et de contrôle, image renvoyée du travail de l'IEN, se considérant de prime abord enseignant* » (Roaux, 2018, *Ib.*, p. 178).

Les directeurs défavorables semblent attachés au fonctionnement collégial de l'équipe pédagogique dans l'école primaire.

Contrairement aux résultats de la recherche conduite par Roaux (2018), l'étude menée par Barriol (2020) révèle que les directeurs ne sont pas favorables à une autorité hiérarchique ; 61.3 % parmi 2500 directeurs interrogés s'y opposent. Ils « *souhaitent majoritairement rester enseignants* » pour « *conserver un rôle pédagogique* ». La divergence de résultats entre les deux études témoigne du clivage idéologique qui caractérise la position des directeurs à l'égard de leur statut. Toutefois les raisons avancées par les directeurs dans l'enquête de Barriol se recoupent avec celles relevées par Roaux (2018, *Ibidem*) notamment concernant les directeurs défavorables à l'idée d'un statut. Ils craignent que l'autorité hiérarchique attribuée au directeur « *génère des tensions et des scissions dans les équipes* » (Barriol, 2020, p. 250).

L'étude de Roaux (2018, *Ibid.*) montre également que 70 % des professeurs non chargés de fonction de direction refusent l'octroi d'un tel statut. Cette position majoritaire des enseignants peut s'expliquer par le « *refus d'un pouvoir qui générerait le travail pédagogique qui est leur apanage, et*

leur imposerait une vision et des pratiques qui ne seraient pas les leurs » (p. 185). Cependant, Roaux (2019a) pointe un paradoxe dans la position des enseignants : « *la remise en cause de la hiérarchie et le rejet d'un statut pour les directeurs coïncident avec une demande inverse de plus de présence et d'aide immédiate quand l'ordre scolaire est menacé, en particulier par des élèves « difficiles » et par des parents d'élèves revendicatifs ou trop présents* » (p. 868). En effet, « *derrière le désir de davantage d'horizontalité se conjugue un désir plus sourd de verticalité pour gérer "le sale boulot"* » (p. 870) parce que la société civile est rentrée dans l'école (la place des parents est maintenant très importante sans parler des municipalités qui peuvent exercer des pressions de nature politique) ce qui n'était pas le cas de l'école sanctuarisée de la République au moment de la création de l'école républicaine en France (nous y reviendrons au point 1.2.3, ci-dessous).

1.2.2. Le statut hiérarchique et l'exercice d'autorité par le directeur

Pourquoi s'intéresser dans le cadre de notre travail à la question du pouvoir et de l'autorité chez le directeur ? Pour deux raisons qui s'éclairent et s'articulent mutuellement. La première raison : parce que les rapports de pouvoir et d'autorité entre le directeur et ses collègues enseignants peuvent impacter le déroulement des échanges en réunions institutionnelles et notamment peuvent fortement déstabiliser l'esprit de concertation et de collégialité prôné dès leur création au niveau des conseils des maîtres. La deuxième raison tient au fait que réciproquement ce rapport hiérarchique institué peut inciter à une déstabilisation de ce rapport dans la dynamique des échanges (cf. chapitre 4).

Alors que le pouvoir renvoie à une autorité institutionnelle entre un supérieur hiérarchique et ses subordonnés, l'autorité liée à la fonction de direction se fonde sur une « *asymétrie de devoirs et de responsabilités* » (Roelens, 2018) entre le directeur et ses adjoints. Dans la conception d'Arendt (1972 ; cité par Roelens, 2018), l'autorité est l'opposée de la persuasion et de la contrainte. Elle se fonde sur une reconnaissance de la part des personnes sur lesquelles s'exerce cette autorité. Avoir un statut hiérarchique peut, par exemple, contraindre les enseignants à mettre en place certaines mesures éducatives auxquelles ils n'adhèrent pas nécessairement. Nous n'irons pas plus loin dans cette investigation faute de connaissances suffisantes sur ce point mais la question est importante. L'autorité d'un directeur dépend-elle d'un statut ? Et si oui, cette autorité est-elle pertinente pour le bon fonctionnement de l'école ? Faut-il être chef pour faire autorité ? Évidemment non, mais il faut alors admettre que cette autorité doit être gagnée par d'autres canaux comme celui de l'exemplarité ou encore celles des compétences reconnues par un collectif d'enseignants.

Dépourvu de statut hiérarchique, le directeur peut se trouver en difficulté pour asseoir son autorité sur ses adjoints (Roaux, 2018). D'après Rich (2010), il est soumis à une négociation constante avec ses collègues enseignants. Son positionnement semble donc être délicat, comme nous l'avons dit précédemment, il « *n'est ni simple pair, ni supérieur hiérarchique* » (Reiss, 2010).

L'étude menée par Leroy-Audouin et Suchaut (2007) montre également ce positionnement délicat du directeur concernant l'attribution des classes aux enseignants. Ces derniers évitent

notamment le développement des classes multi-niveaux plus difficiles à gérer par les enseignants que des classes à un seul niveau et qui concernent néanmoins 80 % des écoles élémentaires en France. Vue l'absence d'arbitrage institutionnel et hiérarchique, le directeur se trouve confronté à des intérêts individuels divers des enseignants (refus de cours multiple, attachement à sa classe de l'année dernière, évitement d'une classe difficile). Les directeurs interviewés par les deux auteurs déclarent « *qu'il existe à la fois des règles valables dans l'ensemble des écoles qui s'appliquent à tous les enseignants, et des arrangements locaux, liés à l'équipe et à l'histoire de chaque école* » (p. 74). En effet, n'ayant pas de pouvoir hiérarchique sur leurs collègues enseignants, les directeurs mobilisent la règle de l'ancienneté, ou discutent et négocient les choix des enseignants en justifiant leur positionnement selon un principe d'ordre pédagogique (ne pas attribuer une classe de CP, réputée difficile, à un enseignant novice). Ainsi, « *la conjugaison des différentes règles qui coexistent dans les écoles peut s'avérer extrêmement complexe à mettre en œuvre, même si le poids de l'ancienneté est prédominant* » (p. 79). Dans ce cas, « *il revient alors au directeur d'initier et piloter les débats et de faire parvenir son équipe à un accord, sans avoir le pouvoir d'imposer une solution* » (p. 79). Mais mener un débat ne se décrète pas, d'où la place centrale que nous accordons à la formation des directeurs à l'animation d'équipe dans notre travail de thèse. Comment le directeur se positionne-t-il dans un débat lorsque les intérêts individuels l'emportent sur des choix qui seraient bénéfiques pour le fonctionnement du collectif ? Il est à souligner notamment qu'« *à l'heure actuelle, la primauté de l'ancienneté et de l'habitude constitue manifestement un frein au changement organisationnel et pédagogique* » (p. 83).

Au-delà du positionnement délicat du directeur, dans son enquête sociologique menée auprès de 60 directeurs d'école, Duchauffour (2011) établit le constat que « *dans les faits, les directeurs assument des charges qui sont autant de signes d'un pouvoir légitimé par une demande institutionnelle qui les rend responsables de tous les actes commis dans et hors l'école quand il s'agit d'activités scolaires* » (p. 366). De ce point de vue, dépourvu d'un pouvoir institutionnel, l'autorité du directeur trouve sa légitimité dans plusieurs sources : l'expertise ; le contrôle des incertitudes organisationnelles : « *pour l'école, la mairie tout comme l'inspection, sont sources de « perturbation potentielle » en ce qu'elles délivrent des moyens ou pas [au directeur d'école]* » (p. 367) ; une place de pierre angulaire au centre des flux d'informations émanant de plusieurs sources. Comme l'écrit Roelens (2018) : « *Tout d'abord l'école est de plus en plus ouverte aux parents, aux municipalités, aux intervenants extérieurs, et le directeur est alors doublement mobilisé, d'une part, pour reprendre les termes de Condorcet, comme nécessaire passerelle aux échanges accrus entre sphère École et sphère privée, et comme garant de la conformité de l'ensemble des apports extérieurs aux textes régissant l'école de la République et à l'intérêt de l'élève* » (p. 5) ; l'application des règles institutionnelles car c'est à lui que revient une façon de les faire appliquer, soit de manière « rigide » ou encore de façon « tolérante ».

L'occupation de la fonction de direction par des enseignants débutants (Roelens, 2018) est délicate. En effet, « *le pouvoir effectif qu'a le directeur d'école d'influer sur le cours collectif des choses repose bien souvent sur sa seule et hypothétique autorité charismatique* » (Reiss, 2010, p. 52).

On conclut avec Roaux (2018) que le directeur « *doit « veiller » au bon fonctionnement de l'ensemble, un ensemble sur lequel il n'a d'autorité que ce que chacun et chaque groupe veut bien lui concéder* » (p. 267). D'après la sociologue, il se retrouve donc « *coincé entre des acteurs qui peuvent contourner les textes selon leurs intérêts, et une hiérarchie qui prône l'apaisement avant tout, il se retrouve dans une position de négociation permanente* » (p. 226).

Outre la question de son statut, entre octroi d'un pouvoir hiérarchique et une autorité reconnue par les pairs, les recherches et les enquêtes auprès des directeurs mettent en évidence la multiplicité des tâches qu'ils ont à gérer au quotidien.

1.2.3. Une fonction Kaléidoscopique

Le peu d'études s'intéressant à la direction d'école établissent le constat d'un mal-être des directeurs dans le cadre de l'exercice de leur fonction. Il s'agit d'une affaire de longue date dont le « symptôme » est la grève administrative des directeurs menée entre septembre 1999 et mai 2006 (Duchaffour, 2013). Un article du journal « Le Monde »¹⁴ (14 septembre 2021) intitulé « *Directeur d'école, un métier toujours en quête de reconnaissance* », met en exergue la difficulté d'exercer cette fonction avec les conséquences que l'on connaît. C'est dans ce contexte qu'une directrice d'école s'est suicidée en France en 2019.

En décrivant la fonction de direction Rich (2010), la qualifie de « *direction kaléidoscopique* » dans la mesure où les tâches et les missions changent et se complexifient prenant même une dimension exponentielle. En outre, les directeurs ont le sentiment de ne pas être reconnus par l'institution. De son côté, Grimaud (2019) caractérise la prescription faite aux directeurs de veiller au bon fonctionnement de l'école de valorisante. Pour autant, l'auteur note que le référentiel métier « *réduit le rôle de direction à un rôle administratif* » (p. 20) : admissions d'élèves, sécurité des personnels et des biens, réponse aux mails. D'après l'auteur : par manque de temps, un directeur ne pourrait pas assurer, comme il le souhaite, ni sa mission de pilotage pédagogique ni son rôle d'animateur d'équipe.

En prenant appui sur les travaux de Hughes (1962), Roaux (2021) évoque le quotidien du directeur d'école « *comme une succession de tâches ingrates peu valorisées, rabattues sur un "sale boulot" face auquel il se sent trop souvent réduit* » (p. 117). L'auteure (2018) énumère les tâches non honorables que les enseignants délèguent au directeur : « *le maintien de l'ordre, la résolution de conflits avec les parents, mais aussi le travail très dévalorisé de secrétariat* » (p. 187). Il revient en

¹⁴ https://www.lemonde.fr/societe/article/2021/09/14/directeur-d-ecole-un-metier-toujours-en-quete-de-reconnaissance_6094548_3224.html

effet aux enseignants les tâches nobles du métier, à savoir tout ce qui est « *transmission des savoirs et connaissances académiques* » (Roaux, 2018, *Ibidem*, p. 23).

Dans ce contexte de multiplicité grandissante et dévalorisante des tâches qui laissent peu de temps au directeur pour le pilotage pédagogique et l'animation d'équipe, la question de la conduite des réunions de conseil des maîtres se pose à lui de manière sensible. Nous présentons brièvement les travaux de recherche ayant abordé les conseils institutionnels, notamment le conseil des maîtres et le conseil de gestion.

1.2.4. Les conseils institutionnels à l'école primaire : un travail collectif enseignant contrarié

Roaux (2018) met en évidence les tensions auxquelles le directeur se trouve soumis dans sa conduite des réunions de conseil des maîtres. Lors de la rédaction d'un relevé des décisions prises, une tâche effectuée souvent, d'après l'auteure par le directeur faute d'enseignants volontaires, « *il est soumis aux avis parfois divergents de ses collègues* » (p. 211). La relecture des conclusions « *est alors souvent source de conflits* » (p. 211). Ces conflits augmentent notamment lorsque sont abordées des questions de nature pédagogique comme le projet d'école (Roaux, 2018, *Ibidem*). L'analyse de son observation de deux séances de conseil des maîtres portant l'une sur le projet d'école, l'autre sur la coopérative scolaire lui a permis « *de mettre en exergue [...] les jeux de refus, d'accords et d'alliances complexes, dépassant parfois les clivages internes ou à l'inverse les maintenant, voire les aggravant, que le directeur d'école est amené à gérer* » (p. 218).

Par l'analyse d'entretiens d'instruction au sosie menée avec des directeurs et leurs adjoints concernant le déroulement des réunions de conseils des maîtres, Grimaud (2019) révèle leur positionnement délicat dans les échanges :

- concernant la nature des contenus abordés entre enseignants : l'avis de la directrice, n'ayant pas de classe, est jugée non crédible de la part de ses collègues si la discussion porte sur des questions pédagogiques. Par ailleurs, lorsque des aspects institutionnels du fonctionnement de l'école sont à l'ordre du jour, la discussion est menée par le directeur.
- concernant leur relation avec la hiérarchie, les directeurs vivent un « *conflit de loyauté* » (Étienne, 2014) lorsqu'un dilemme apparaît pour le directeur entre « *être du côté des collègues* » ou « *être du côté de l'administration* ». D'après Grimaud (2019), l'histoire et la culture professionnelle des directrices et directeurs révèle plutôt leur soutien à leurs collègues.

Dans une enquête menée auprès de 356 chefs d'établissements scolaires primaires sur l'influence de la gouvernance du système éducatif marocain sur la réussite scolaire des élèves, El Hayani (2017) montre que « *9 % déclarent la non mise en place de [...] conseil [de gestion] malgré le soubassement juridique qui le régit* » (p. 230). Et même dans les établissements où cette instance

est créée, le chercheur met en évidence la présence de dysfonctionnements liés soit à son irrégularité, soit à la faible implication de ses membres. 33.2 % des chefs d'établissement interrogés déclarent que le conseil de gestion ne se réunit pas ou tient ses réunions de temps en temps. Les chefs d'établissements interrogés déclarent un désengagement ou une faible implication de l'ensemble des acteurs concernés : 58 % concernent la participation de l'association des parents d'élèves, 24 % la participation des enseignants, 96 % la participation des élus.

1.3.CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Nous avons présenté dans ce chapitre le cadre institutionnel et le contexte socio-historique des instances institutionnelles du travail collectif des enseignants en France et au Maroc et notamment le conseil des maîtres (pour la France) et le conseil de gestion (pour le Maroc) constituant l'objet de notre recherche. En France, l'analyse des textes législatifs portant sur le conseil des maîtres et la direction d'école révèle une réaffirmation du rôle du conseil des maîtres pour exprimer son avis sur le fonctionnement de l'école, mais en même temps l'évolution de la législation est marquée par la succession de tentatives de la droite française pour donner un statut hiérarchique au directeur d'école. Dernièrement les tentatives de Jean-Michel Blanquer (2021) ouvrent la voie à des évolutions allant dans ce sens rompant ainsi avec l'esprit de concertation et de collégialité prôné par les textes fondateurs de l'école de la République.

Au Maroc, l'institution attend beaucoup du conseil de gestion dont les attributions placent le directeur comme un levier central pour promouvoir la gestion éducative, administrative et financière de l'établissement scolaire. À la différence des conseils des maîtres institués en France et qui ont officialisé un travail de concertation des équipes enseignantes déjà effectif dans les écoles pour assurer leur fonctionnement ; au Maroc, la mise en place des conseils de gestion répond, en premier lieu, à des enjeux portés par l'État extérieurs à la volonté des enseignants. Mais dans les deux cas, si l'évolution historique de ces instances ainsi que celle de la fonction de direction est en surface orientée par des questions d'organisation pédagogique et administrative de leur fonctionnement, les débats et les controverses qui ont accompagné cette évolution montrent que le problème est d'ordre politique et idéologique.

Le contexte scolaire relatif au travail collectif enseignant est marqué à la fois par les réalités difficiles du terrain et les « *contradictions organisationnelles* ». Par exemple, l'injonction à appliquer les recommandations officielles tout en conservant la collégialité, pèse sur le déroulement des échanges en réunions de conseil des maîtres. La collégialité ne se décrète pas, elle se vit au quotidien et elle est difficile à mettre en œuvre dans un contexte où « *en France le modèle dominant de l'éducation valorise plutôt la performance individuelle de l'enseignant comme des élèves* » (Gibert, 2018, p. 9). Dans l'émission de radio « *Ça manque pas d'R* », Roaux (2022) évoque la même idée comme empêchement au travail collectif enseignant. Elle relève la difficulté des enseignants à

coopérer alors qu'ils étaient durant leur parcours scolaire dans « *une course à la méritocratie* ». La chercheuse (2020) parle d'une configuration de forme scolaire de l'école primaire en « *boîte à œufs* » « *qui se résume toujours à un maître face à des élèves à l'abri des regards extérieurs* » (p. 98). Elle conclut que les collectifs à l'école primaire sont souvent des collectifs de nature affinitaires et ne sont pas toujours portés par un enjeu de nature professionnelle.

L'analyse des textes officiels ayant régi la fonction de direction en France confirme la qualification donnée par Lelièvre (2021) à cette fonction de « *flou artistique* » qui reste, d'après l'historien même, dans la dernière version de la loi Rilhac adoptée récemment par l'Assemblée nationale en France. Face au « *caractère chaotique des annonces et des tentatives* » (Lelièvre, 2021), le directeur d'école « *trouvera-t-il dans l'animation pédagogique des compensations à ce qui lui enlève la rigueur des procédures administratives ?* » (Bousquet et al., 1983, p. 125).

En parallèle au Maroc, à la place privilégiée accordée au conseil de gestion, on assiste à un renforcement constant de l'institution du pouvoir du directeur (ou chef d'établissement). Toutefois, par manque de moyens (budget assez modeste allouée à l'association d' « *appui à l'école de la réussite* », et la complexité des procédures requises pour dépenser le budget qui lui est alloué) et par faible implication des membres du conseil de gestion, le pouvoir du directeur s'en trouve limité. En effet, un statut institutionnellement hiérarchique « *n'est qu'une promesse de pouvoir* » (Gather Thurler et al., 2017).

On conclut également avec Glomeron (2015) que « *« le Directeur d'Ecole, [est] un homme "pluriel", au sens de Bernard Lahire, à l'interface de réseaux fonctionnels, de missions, et d'identités professionnelles (celle d'enseignant ; celle de représentant d'une communauté, l'école ; celle de responsable...) »* » (p. 9).

Après avoir présenté le cadre socio-institutionnel de notre objet de recherche, nous dressons au chapitre suivant un état de l'art portant sur le travail en général et qui suppose une activité collective (laquelle est une caractéristique essentielle de notre objet de recherche portant sur des réunions de conseils institutionnels à l'école).

Chapitre 2 : L'ACTIVITE COLLECTIVE : ETAT DE L'ART

INTRODUCTION

Lorsqu'un opérateur réalise individuellement une tâche, son activité est toujours interdépendante du contexte et notamment de l'activité de ceux avec lesquels il interagit. Il se trouve amené dans sa façon de faire à intégrer, plus ou moins, leurs points de vue et leurs attentes (hiérarchie, collègues, clients). La prise en compte de la dimension collective dans l'analyse de l'activité professionnelle est donc nécessaire si l'on veut comprendre le sens de l'activité d'un opérateur. D'autre part, la compétence collective d'une équipe ne se limite pas à la somme des compétences de ses membres ; leurs expertises individuelles ne garantissent pas la constitution d'une équipe experte (Rogalski, 2005). Dans le même sens, Vergnaud (1999) note « *qu'il ne suffit pas que le travail soit une activité collective pour qu'on puisse parler de compétence collective* » (p. 7). Alors, qu'est-ce qu'une activité collective ? À quel moment peut-on parler de « compétence collective » ou encore comme l'écrit Dewey (2010) d' « intelligence collective » ? L'intelligence individuelle peut se trouver démunie face à la complexité des situations professionnelles lorsque les ressources dont dispose le sujet s'avèrent insuffisantes pour se confronter à cette complexité.

Les recherches portant sur des collectifs de travail d'une manière générale et en particulier sur le travail collectif des enseignants sont assez récentes. Nous présentons brièvement quelques aspects du fonctionnement des collectifs de travail qui peuvent intéresser notre recherche tout en les distinguant selon leurs champs théoriques et leurs domaines d'étude en quatre catégories :

- des travaux relevant de l'analyse de l'activité dans le secteur des services et le domaine industriel ancrés en ergonomie ont majoritairement développé un point de vue sur l'activité collective à dominante technique ; les situations d'interactions humaines restent moins abordées par les ergonomes (Aubert, 1998; Barthe & Quéinnec, 1999; Cahour, 2002, 2006; Caroly, 2010; Caroly & Barcellini, 2013; Caroly & Clot, 2004; Darses, 2009; De La Garza & Weill-Fassina, 2000; Samurçay & Rabardel, 2004).

- des travaux relevant de l'analyse de l'activité s'inscrivant en sciences du sport, ou en sciences de l'éducation ont développé respectivement un point de vue sur l'activité physique et spatiale collective (Bourbousson, 2010 ; Boyer, 2015 ; Boyer et al., 2015, 2017 ; Poizat et al., 2006 ; Récopé, Fache, & Fiard, 2011), et les « pratiques enseignantes » collectives (Grangeat et al., 2009 ; Grangeat & Munoz, 2006 ; Munoz & Villeret, 2018 ; Veyrunes et al., 2007 ; Villeret & Munoz, 2013).

- des travaux relevant de la sociologie de l'éducation ont aussi développé un point de vue sur les pratiques enseignantes collectives (Barrère, 2002 ; Dupriez, 2010, 2015 ; Gibert, 2018 ; Marcel, 2004 ; Marcel et al., 2007 ; Maroy, 2006).

- enfin, des travaux relevant de la linguistique interactionniste ont développé un point de vue sur l'activité verbale collective en contexte ordinaire (conversations en famille ou entre amis) ou

professionnel (domaine commercial, médical et politique) (Filliettaz, 2005 ; Filliettaz & Bronckart, 2005 ; Grosjean & Lacoste, 1999 ; Grosjean & Mondada, 2004 ; Kerbrat-Orecchioni & Plantin, 1995 ; Mondada & Keel, 2017).

Afin d'affiner et mieux structurer la synthèse de ces travaux portant sur l'activité collective, nous reprenons à notre compte la distinction de Pastré (2011) entre ce qu'il appelle trois domaines professionnels dans lesquels l'activité de travail est étudiée par les chercheurs en didactique professionnelle :

- activités à dominante perceptivo-gestuelle : elles représentent les premières formes d'activités de l'être humain après sa naissance¹⁵. Dans le travail, elles renvoient aux activités accomplies par le corps, comme c'est le cas en sport ou encore dans les métiers d'artisanat.
- activités à dominante technique : elles relèvent des premiers domaines d'application de la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006), et concernent les interactions entre des humains et des machines.
- activités à dominante relationnelle : « *elles s'accomplissent avec [et sur] d'autres humains* » (Pastré et al., 2006, p. 173), et sont marquées par l'omniprésence du langage.

Nous avons opté pour cette catégorisation plutôt que celle du domaine professionnel car, si nous prenons l'exemple d'une activité à dominante relationnelle, cette dernière peut appartenir à des domaines professionnels variés (réunions entre enseignants, réunions de conception en industrie, communications entre professionnels et clients). Cela dit, « *il s'agit bien de dominantes, car on trouve du gestuel, du relationnel et du technique dans ces trois formes d'activités* » (Pastré, 2011, p. 184).

En référence à cet état de l'art, lequel est non exhaustif car il y a maintenant beaucoup de travaux qui portent sur cette question, nous précisons d'abord ce que l'on entend par activité enseignante collective. Ensuite, nous présentons un état de la recherche sur les activités qui supposent une intervention collective des acteurs tout en précisant les buts de ces derniers ainsi que les enjeux de la recherche liés à l'étude des différentes activités collectives en fonction des contextes professionnels. Enfin, nous présentons quelques cadres théoriques que des ergonomes et des chercheurs en didactique professionnelle ont mobilisés pour tenter de cerner le sens que donnent les membres des collectifs à leurs (inter)actions (spatiale, corporelle, manuelle, langagière) avec et sur leur collègues. Ces investigations nous permettront de cerner notre objet de recherche et de le situer par rapport aux travaux existants pour construire et enrichir notre cadre d'analyse, mais surtout pour déterminer les limites de ces travaux et souligner l'apport de notre thèse. En effet, notre recherche s'inscrit dans une

¹⁵ Vergnaud (1996) fournit divers exemples de ces activités (ou compétences) : compétences perceptivo-gestuelles du bébé, de la danseuse, du sportif du haut niveau, de l'ouvrier maçon, de l'artisan ou de l'artiste (p. 276). Il juge par ailleurs, l'expression « sensori-moteur » de Piaget comme désignant mal ce domaine de compétences, car « *la motricité est organisée en gestes structurés et finalisés, et la prise d'information en percepts également très structurés, non pas en simples sensations* » (p. 276).

démarche à visée heuristique pour appréhender l'activité enseignante collective par l'analyse des interactions verbales entre enseignants en réunions de conseil des maîtres.

2.1. DEFINITION DE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE COLLECTIVE

Notre objectif est d'éclairer le concept d' « activité collective enseignante ». Ce dernier se situant dans le cadre général des « pratiques enseignantes » (Altet et al., 2012), nous aborderons la différence entre la notion de pratique et celle d'activité dans le chapitre 4.

2.1.1. L'activité collective comme entité mixte entre travail collectif et collectif de travail

Caroly (2010) dans ses travaux portant sur différents métiers (policiers, guichetiers, opérateurs funéraires) appréhende l'activité collective comme une entité mixte, comprenant la manière dont les opérateurs (le collectif de travail)¹⁶ vont plus ou moins coopérer, collaborer, se concerter entre eux (le travail collectif) et partager des objectifs, valeurs et règles de métier en fonction d'un ou des buts définis par leur encadrement ou par eux-mêmes selon les contextes professionnels. Dans cette perspective, l'activité collective est *médiatisée*, au sens de Clot (2008), par le collectif de travail. En effet, le déroulement de cette activité dépend de la manière dont les membres du collectif interagissent. L'activité collective est également *médiatisante* pour le collectif de travail, dans le sens où ce dernier se construit réciproquement par le biais de l'activité collective. Rabardel (2005a) souligne aussi la fonction de médiation d'un collectif en considérant que « *l'instrument (qu'il soit matériel ou symbolique) n'est pas le seul médiateur possible dans l'activité médiatisée ; les autres sujets, comme le soulignent sans cesse les théories de l'activité sont également médiateurs* » (p. 255). Nous développons cette idée au point 3.2.1.1 du chapitre 3.

En didactique professionnelle, nous analysons l'activité collective pour comprendre le sens qu'elle a pour un collectif de travail en dépit de la stabilité ou non de ses membres ainsi que des formes d'activité collective dans lesquelles ils sont impliqués (Bencheikroun & Weill-Fassina, 2000), et non pas, comme en ergonomie, en termes de conditions et d'organisation de travail, de santé et de bien-être (Caroly & Clot, 2004 ; Clot, 2008).

2.1.2. Définition de l'activité enseignante collective en réunion de conseil des maîtres

Notre positionnement en didactique professionnelle nous amène à adopter la définition de Leplat (1993), qui postule « *qu'il y a activité collective chaque fois que l'exécution d'une tâche*

¹⁶ Pour une distinction entre le collectif de travail, l'équipe de travail (formelle ou effective), le groupe de travail, nous renvoyons aux travaux suivants : Anzieu & Martin, 1990 ; Barthe & Quéinnec, 1999 ; Caroly, 2010 ; Cru, 1987, 2014 ; Leplat, 1993.

entraîne l'intervention coordonnée de plusieurs opérateurs » (p. 10). Cette centration sur la tâche, dont les caractéristiques « entraînent » une activité collective « coordonnée », n'est pas le seul facteur à prendre en compte dans nos travaux car l'activité collective dont nous parlons se réalise à travers des échanges verbaux entre les membres des équipes enseignantes. En effet, concernant notre recherche, nous pouvons définir l'activité enseignante collective comme étant une activité co-déployée conjointement par des enseignants qui acceptent plus ou moins de coopérer, de collaborer, de se coordonner et de se concerter.

En lien avec sa définition de l'activité collective, Leplat (1997) souligne que « *l'activité collective est mise en jeu conjointement par les membres du groupe en réponse aux exigences de la tâche affectée au groupe* » (p. 187). En quoi consiste alors cette exigence ? En effet, dans la littérature scientifique que nous avons explorée, existent divers types d'activités dont la réalisation suppose l'implication des acteurs dans différentes formes d'activités collectives. Nous les présentons, ci-dessous, en lien avec les buts des acteurs selon la nature de l'activité et du contexte de sa réalisation ainsi que les enjeux de recherches portant sur l'étude de ces activités collectives.

2.2. ACTIVITES QUI SUPPOSENT UN TRAVAIL COLLECTIF : CONTEXTES ET BUTS DES ACTEURS

Au titre des activités collectives à dominante perceptivo-gestuelle nous avons retenu le cas des sports collectifs et des activités d'arbitrage d'un match de football ; concernant les activités à dominante technique nous avons retenu un cas dans un environnement statique (peinture d'un avion), et un autre dans un « environnement dynamique » (pilotage d'avion) ; enfin, au titre des activités à dominante relationnelle nous avons retenu celles qui sont étroitement liées à notre objet de recherche et recouvrent divers sous-types d'activités collectives (activités de services, activités d'entraide entre enseignants sur des forums professionnels virtuels).

Nous les avons ordonnées selon leurs domaines professionnels ainsi qu'en commençant par les activités qui sont les plus éloignées de notre objet de recherche pour aller vers celles qui sont les plus proches.

2.2.1. Activités collectives à dominante perceptivo-gestuelle

Il s'agit des activités collectives qui convoquent le corps comme c'est le cas en sport collectif. Dans ce domaine professionnel, des chercheurs se sont penchés sur les influences existantes entre action, émotion et cognition. Les recherches du domaine concernent notre recherche de par l'intégration de la dimension subjective (émotions) dans l'analyse de l'activité collective sportive : c'est une dimension de notre problématique. Dans le cadre des sports collectifs, les joueurs accomplissent des actes (ou plus précisément des coups) techniques, tandis que dans la

communication, les participants produisent des actes de parole. En quoi l'analyse portant sur les uns peut-elle éclairer la compréhension des autres ?

Les travaux menés par Récopé et ses collaborateurs (Boyer, 2015 ; Boyer et al., 2015, 2017) sur l'arbitrage au football nous intéressent également en écho à notre propre travail portant sur l'activité d'animation de réunions par le directeur. En effet, dans quelle mesure pourrait-on penser une proximité entre un directeur et un arbitre d'un jeu ? Et quelles différences entre un directeur et un arbitre en termes de prérogatives pour faire accepter leurs décisions et asseoir leur autorité, le premier sur les enseignants, le second sur les joueurs ?

2.2.1.1. Les sports collectifs

Nous l'avons dit, ce sont les recherches qui mettent en exergue les liens étroits unissant action, émotion et cognition (Poizat et al., 2006) qui nous intéressent particulièrement. Ces auteurs montrent, en effet, que les joueurs en tennis de table poursuivent deux préoccupations spécifiques : d'une part modifier le vécu émotionnel de leur adversaire, et d'autre part, influencer sur sa perception du rapport de force entre eux. Les joueurs cherchent réciproquement à impacter l'action de leur adversaire autant que leur perception de la situation. Leur but est d'empêcher l'augmentation de confiance en soi de l'adversaire lorsqu'elle est faible et la diminuer lorsqu'ils estiment que cette confiance est importante. Pour exercer ces influences mutuelles, les pongistes recourent à deux formes de comportements :

- des coups techniques : les auteurs opèrent une analogie entre ces coups et « les actes de langage » (Austin, 1970 ; Searle, 1972) dont la visée ne se limite pas à produire un contenu ou transmettre une information, mais aussi à accomplir un acte de langage (ordre, conseil) tout en créant un effet sur l'interlocuteur (menace, reproche). En effet, les coups techniques en match de tennis de table « *ne visent pas seulement à produire une trajectoire de balle, ils possèdent également une fonction communicative et sont porteurs de significations* » (p. 176). En parallèle, « *comme un acte de discours, un coup technique vise à la fois à transformer la situation et à agir sur l'état cognitif et affectif des protagonistes* » (p. 176).
- des comportements « ajoutés » : ils se manifestent à l'aide de comportements comme les communications verbales, l'expression d'émotions et les mimiques faciales. Soit lors des arrêts de jeu ou en cours de match, les joueurs peuvent intimider verbalement leur adversaire. Leur but est de « *déconcentrer, déstabiliser, voire culpabiliser l'adversaire* » (p. 175).

L'activité d'arbitrage que nous explorons maintenant pourrait concerner notamment le rôle du directeur d'école en tant que président des séances de conseil des maîtres.

2.2.1.2. Activités d'arbitrage d'un match de football

Les travaux de Récopé et ses collaborateurs (Boyer, 2015 ; Boyer et al., 2015, 2017) montrent que l'arbitrage est un travail d'équipe. Cette question semble ne pas concerner *a priori* notre objet de

recherche sauf en ce qui concerne la question de l'acceptabilité des décisions de l'arbitre par les équipes en concurrence et celles du directeur d'école par l'équipe dont il fait partie. L'arbitre a un rôle de « supervision » (contrôle du déroulement du jeu selon une réglementation relativement stricte) associé à celui d'un statut qui lui permet d'imposer ce qui est possible et ce qui ne l'est pas dans le jeu, même si certaines de ses décisions peuvent être contestées par les joueurs ; le directeur, de son côté, est dépourvu d'un statut hiérarchique en France alors qu'il en a au Maroc. Ces directeurs n'ont donc pas forcément la maîtrise du jeu et ce d'autant plus qu'ils sont censés participer à l'activité de l'équipe dont ils sont membres à part entière.

Par ailleurs, dans un jeu les règles sont explicitement définies. En revanche, dans une réunion, la structuration des échanges est à la discrétion de chacun des participants qui jouent leur partition comme ils l'entendent hormis quelques règles de prise de parole et de « politesse » (Brown & Levinson, 1978) qui ne sont pas très contraignantes. Car il n'y a pas de sanctions si ces règles ne sont pas suivies. Or, le non-respect des règles par les joueurs les expose à une sanction de la part de l'arbitre (recevoir un avertissement oral ou bien une carte jaune ou rouge). Pour reprendre une formule de Pierre Pastré, la présidence du conseil des maîtres de la part des directeurs est une activité de nature beaucoup plus « discrétionnaire » que celle des arbitres. En effet, les prescriptions sont d'ordre général concernant la conduite des réunions de conseil des maîtres (elles sont exprimées sous la forme de missions), alors qu'elles sont beaucoup plus précises et détaillées concernant l'arbitrage d'un match.

2.2.2. Activités à dominante technique

Ces activités appartiennent principalement au domaine industriel et technique ou encore à des « environnements dynamiques » liés soit à des systèmes techniques complexes (centrales nucléaires), soit au vivant (plantes et animaux). Notre objectif n'est pas de passer en revue l'ensemble des études portant sur ce type d'activités, lesquelles sont éloignées de l'activité interlocutoire, objet de notre travail. Nous nous en tiendrons aux travaux ayant des liens étroits avec notre recherche. À ce titre, nous présenterons quelques travaux portant sur l'activité collective à dominante technique relevant de deux environnements différents : environnement statique (activités de peinture d'avion) ; « environnement dynamique » (Rogalski, 2003) (activités de communications lors du pilotage d'un avion par une équipe). Les travaux présentés se préoccupent, entre autres, de l'intégration des dimensions collectives de l'activité dans la conception de dispositifs de formation. De l'exploration de ces travaux apparaît la nécessité de former au travail collectif en adoptant une démarche différente que celle conçue pour former au travail individuel. À l'école, les enseignants sont formés à enseigner (travail individuel), or ils n'ont pas été formés à travailler en équipe. En fait, ils apprennent à travailler ensemble sur le tas.

2.2.2.1. Activités réalisées dans un environnement technique statique

Aubert (1998) décrit l'activité des peintres aéronautiques comme une chorégraphie d'équipe ou un ballet des peintres : « *en observant toute l'équipe travailler, nous avons assisté à ce que nous devions nommer plus tard le « ballet des peintres ».* Les peintres dansent en respectant une cascade, car c'est elle qui permet d'assurer la qualité implicite attendue de l'avion. Cette qualité attendue par les clients concerne l'homogénéité de la peinture » (p. 54). Bien qu'ils soient des peintres carrossiers confirmés, ils avaient des difficultés et avaient besoin d'une longue expérience pour se convertir en peintres aéronautiques compétents. En fait, ils ont été formés pour travailler de manière individuelle.

Cette étude montre l'importance des compétences collectives, des « savoirs-travailler ensemble » au sens d'Aubert pour obtenir une homogénéité de peinture et satisfaire le client. Obtenir l'homogénéité de la peinture est un défi auquel était confronté le collectif des peintres aéronautiques. Globalement, cette étude met en exergue la nécessité de concevoir des dispositifs de formation spécifiques et adaptés pour intégrer les compétences collectives dans les formations professionnelles en se basant sur l'analyse des situations réelles de travail collectif. C'est l'un des enjeux principaux de notre recherche concernant la formation des directeurs d'école à l'animation d'équipe.

2.2.2.2. Activités réalisée dans un environnement technique dynamique

Depuis les années 90, l'intérêt des ergonomes pour les communications au travail n'a pas cessé de s'accroître (Falzon, 1989, 1994; Navarro, 1987 ; voir aussi à ce propos le 35^{ème} congrès de la SELF ayant pour thème « communication et travail », 2000). Nous présentons ici une étude menée par Navarro (1987) portant sur les communications fonctionnelles, c'est-à-dire celles produites pour réaliser directement la tâche (Karsenty & Lacoste, 2004). La recherche examine les modifications affectant les échanges verbaux dans le domaine du pilotage d'un avion de ligne en fonction de la complexité des tâches et de ses exigences (par exemple, surcharge d'informations à traiter). Il s'agit d'un « environnement dynamique » (Rogalski, 2003) où trois opérateurs interagissent entre eux pour piloter l'avion : pilote, copilote, contrôleur aérien. L'auteure étudie ces modifications de la communication au travers ce qu'elle appelle la « dichotomie classique » dans le contexte aéronautique relative aux deux phases de vol : croisière (phase de vol située entre décollage et atterrissage) et approche (phase de vol située entre croisière et atterrissage). La phase approche est marquée par la présence de moments critiques du pilotage de l'avion par comparaison à la phase croisière. Elle est donc potentiellement productrice d'incidents voire d'accidents. Il s'agit donc dans cette recherche de comparer les deux situations de vols à partir de leurs exigences en menant une double analyse :

- au niveau quantitative : en phase approche, l'étude met en évidence l'accroissement du temps parlé, du nombre des messages ainsi que la diminution de la durée des silences accompagnée d'une accélération des rythmes des échanges. Un résultat qui s'explique par la complexification de la

situation caractérisée par l'incertitude et la difficulté d'anticipation. En revanche, en croisière, l'équipage peut anticiper et planifier les opérations à réaliser.

- Au niveau qualitative : en phase d'approche, l'auteur constate, du point de vue grammatical, une augmentation des communications sous forme d'ordres et une diminution légère des communications sous forme affirmative. Cette phase complexe nécessite une direction plus forte de la gestion des vols.

En dressant un parallèle avec la distinction de Falzon (1989) entre « langage opératif », qui permet de transmettre une grande quantité d'informations avec l'usage d' « *une syntaxe et [d']une sémantique restreinte* » (Karsenty & Lacoste, 2004) tout en étant orienté vers la réalisation de l'activité, et le langage naturel (ou ordinaire), Navarro (1987) postule que les membres de l'équipage aérien utilisent un langage plus naturel en phase croisière et un langage plus opératif en phase d'approche.

Comme c'est le cas dans cette étude, les ergonomes abordent la communication comme outil de travail. À ce titre, il s'agit d'une parole dans le travail ou un simple accompagnateur du travail. Or, dans notre recherche, nous étudions la parole comme travail (voir l'introduction du chapitre 4). Dans leur étude portant sur la communication à l'hôpital, Grosjean et Lacoste (1999) écrivent ceci : « *La forme du langage n'est pas un habit superficiel, une pure décoration ; elle est solidaire des manières de penser et d'agir* » (pp. 208-209). Pour notre travail, la parole n'est pas seulement sous-jacente à la pensée et à l'action, elle est elle-même une action qui mérite d'être analysée en tant que telle. À ce titre si nous considérons avec Mayen (2007) « *que parler c'est agir et que parler dans le travail n'est pas simplement un accompagnement de l'action, nous abordons autrement l'analyse du travail et nous aborderons autrement les formations* » (p. 52). Par ailleurs, l'étude présentée ici est centrée sur la dimension cognitive de l'activité, or les dimensions affectives et relationnelles sont au cœur de notre travail.

2.2.3. Activités à dominante relationnelle

Ce type d'activités intéresse le plus notre recherche. Elles concernent les activités où des humains interagissent entre eux par la médiation de parole. C'est le cas de l'activité mise en œuvre par les enseignants en réunion de conseil des maîtres. Nous développons les caractéristiques de ces activités au chapitre 4. Si nous accordons un intérêt particulier pour ce type d'activités, nous ne prétendons ni explorer ni encore moins présenter tout ce qui a été développé par les chercheurs en la matière. Ce point sera structuré selon deux sous-types d'activités :

- activités de services en contexte commercial et médical,
- activités d'entraide sur des forums professionnels d'enseignants.

2.2.3.1.Activités de services en contexte commercial et médical

Nous nous penchons dans un premier temps sur les travaux menés en contexte commercial. Nous abordons dans un deuxième temps les travaux réalisés en contexte médical.

2.2.3.1.1.Activités d'interactions commerciales

Les études présentées ici relèvent de trois champs scientifiques. Nous les présentons selon les questions et les problématiques auxquelles les chercheurs ont tenté de répondre :

- des travaux en psychologie ergonomique développent un point de vue sur les rapports entre le collectif de travail et les règles du métier,
- des travaux en sciences de langage, centrés sur l'interactionnisme pragmatique, analysent les interactions en site commercial, ils s'intéressent particulièrement à la structure des interactions, aux processus de négociation, à la question de la politesse, à la dimension liée à l'interculturalité et aux « rapports de places » entre commerçants et clients,
- des travaux relevant du domaine de « l'analyse conversationnelle multimodale d'inspiration ethnométhodologique » s'intéressent principalement aux échanges présentant une asymétrie entre professionnels et profanes.

Caroly (2010) aborde le rapport des guichetiers (ainsi que des professionnels dans d'autres métiers de services, cf. 2.1.1) aux règles de métier au sens de prescriptions institutionnelles. L'auteure spécifie deux relations typiques aux règles : transgression et réélaboration. En effet, les règles, notamment aux cas où elles sont réélaborées, jouent un rôle essentiel dans la vitalité du collectif de travail, comme l'indiquent Caroly et Clot (2004) : « *les règles de métier analysées au travers du concept de genre professionnel d'Y. Clot sont une condition essentielle pour l'élaboration du collectif de travail* » (p. 46). Dans le même sens, pour Cru (2014), un collectif se distingue d'un groupe par les règles du métier construites par ses membres. Les règles du métier délimitent donc le collectif en excluant ceux qui n'y appartiennent pas. Ainsi, ces règles constituent un marqueur de « distinction » au sens de Bourdieu (1979). Les règles instituées par les enseignants expérimentés concernant le travail collectif dans l'école engendreraient-elles des conflits avec eux et les enseignants novices en cas de non-respect des règles par ces derniers ? Caroly (2010) souligne le rôle incontournable des espaces de délibération pour discuter et élaborer des règles de travail. De même Clot *et al.* (2021) défendent avec force l'idée de réhabiliter le conflit au sein des organisations autour des normes et de la qualité de travail pour en faire un instrument de coopération et d'amélioration de santé des professionnels. Ou encore un levier précieux pour développer une activité collective significative d'efficacité et d'efficience (Caroly & Barcellini, 2013), c'est-à-dire une activité favorable au développement de compétences et de santé au travail. Si la réélaboration des règles est vecteur de cette vitalité, quels rapports directeurs et enseignants entretiennent-ils avec les règles, celles liées aux prescriptions

institutionnelles, mais aussi celles instituées par les enseignants expérimentés ? Nous soulignons que la question porte sur les règles régissant le fonctionnement de l'école, et qui sont susceptibles de figurer parmi les thèmes abordés en réunions de conseil des maîtres. Or les règles régissant le fonctionnement des réunions de conseil des maîtres sont globalement implicites et informelles, elles relèvent, comme nous l'avons précisé précédemment, en partie des règles de politesse concernant la prise de parole et sa circulation entre les participants.

Les recherches menées par Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2008) (ainsi que d'autres travaux en sciences de langage) sur les interactions en site commercial concernent notre travail à plus d'un titre :

- d'abord, il s'agit de situations d'interactions verbales étudiées par la mobilisation d'une analyse linguistique dont nous reprenons quelques concepts et critères d'analyse pour examiner notre corpus. Ces travaux s'inscrivent donc dans une perspective linguistique interactionniste pragmatique des échanges verbaux (un des fondements de notre cadre d'analyse).
- le surgissement de quelques moments de désaccords entre commerçants et clients fait émerger une activité de négociation pour tenter de dépasser ce désaccord.
- la dimension interculturelle, comme facteur contextuel, influence le fonctionnement des interactions dans le commerce (comme par exemple, la manière de formuler les requêtes par les clients). Cette dimension peut intéresser notre recherche menée dans deux pays culturellement différents (Maroc et France). D'ailleurs Traverso et d'autres linguistes (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2008) ont mené plusieurs enquêtes pour étudier les interactions commerciales même dans des pays arabes (Tunisie, Syrie, Liban), proches culturellement du Maroc.
- les rituels au sens de Goffman (1974) (salutations, remerciements, manière d'énoncer sa requête par le client) caractéristiques des interactions commerciales convoquent la question de territoire et de face (Goffman, 1974) intimement liée à « la politesse » (Brown & Levinson, 1978) dans les interactions verbales. Cette question fait partie des préoccupations principales des auteures.

L'ouvrage coordonné par Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2008) comporte une synthèse de travaux portant depuis plus d'une décennie sur les interactions dans les commerces et les services. Nous retenons de ces études trois aspects qui concernent notre objet de recherche, à savoir les relations interpersonnelles entre commerçants et clients, la manière d'accomplir des requêtes et la composante interculturelle.

Kerbrat-Orecchioni (2008) démontre l'importance de la politesse dans l'accomplissement des interactions commerciales afin que l'échange puisse se dérouler d'une manière harmonieuse et satisfaisante tant pour le commerçant que pour le client, car, « *les interactants ne sont pas des*

*automates mais des sujets pourvus de faces et d'un « désir de face » » (pp. 126-127). D'après l'auteure, si la politesse est *a priori* omniprésente dans les séquences d'ouverture et de clôture lesquelles ne sont pas « liée à la réalisation de la transaction » (Doury & Traverso, 2008), elle est également « incorporée » à la composante transactionnelle elle-même. L'ouverture et la clôture constituent deux « séquences encadrantes » qui « permettent d'assurer en douceur l'entrée en interaction et la sortie de l'interaction, et sont principalement centrées autour d'un échange de salutations » (p. 110). Par conséquent, même si les corpus observées par les auteurs « offrent parfois des exemples de situations tendues ou d'« épisodes critiques » », l'issue d'une transaction est souvent heureuse autant pour le client que pour le commerçant car « être commerçant, c'est [...] éviter de contrarier trop ostensiblement le client, afin de ne pas contrarier la réussite éventuelle de la transaction » (p. 127). « Les interactions en site commercial : des interactions « polies » », tel est le titre de l'article de Kerbrat-Orecchioni (2008). Ainsi, le sous-titre indique clairement que les transactions commerciales relèvent d'interactions « polies ». Qu'en est-il pour les réunions de conseil des maîtres ? Les membres d'un collectif d'enseignants sont-ils souvent satisfaits de la tournure qu'a prise la résolution d'un thème abordé ? Les échanges entre enseignants sont-ils de l'ordre d'interactions « polies » ou plutôt « impolies » ?*

Par ailleurs, l'impact du contexte est fort présent sur le fonctionnement des relations interpersonnelles lors des transactions commerciales. À titre d'exemple, la nature de la clientèle détermine la distance sociale entre les clients et/ou les commerçants qu'il s'agisse de « clients habitués » ou de « clients de passage » (Doury & Traverso, 2008). Si dans les petites commerces, lorsque le commerçant et le client se connaissent, « les impératifs de la politesse » ne disparaissent pas complètement, ils prennent toutefois d'autres formes plus « conviviales » comme l'emploi de termes d'adresse affectifs, le recours à l'humour, le développement de séquences conversationnelles (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p. 218). Nous retenons entre autres ces marqueurs verbaux pour caractériser la distance sociale entre les enseignants en réunions institutionnelles. De même Doury et Traverso (2008) remarquent que les échanges deviennent personnalisés en cas de « clientèle d'habitueés ». Opérant une analyse terminologique détaillée – que nous ne reprenons pas ici - pour distinguer les interactions de commerce et de service, Dumas (2008) montre que les relations entre clients et/commerçants sont plus développées en commerce qu'en service. La variable clientèle habitués/de passage fait écho à la variable statut d'enseignants expérimenté/novice dans le sens où les enseignants expérimentés se connaissent bien et ont l'habitude de travailler ensemble, tandis que les enseignants novices peuvent être de « passage ».

L'acte de requête est abondamment étudié par les co-auteurs de l'ouvrage et par les linguistes d'une manière générale. Après avoir rappelé le sens de la requête renvoyant à une demande de faire, à la différence de la question laquelle signifie une demande de dire, Kerbrat-Orecchioni (2008) fait la distinction entre deux types de requêtes interdépendantes et complémentaires, celle du produit ou du service par le commerçant, et celle du paiement par le client. Si en principe l'énoncé d'une requête

serait une menace au territoire/la face de l'interlocuteur et/ou le locuteur, en site commercial, « *la requête est imposée par le script de l'interaction* », c'est son absence qui serait plutôt menaçante (p. 116). En réunions de conseil des maîtres, quels types de requêtes peut-on repérer ? Comment sont-elles gérées linguistiquement par les participants ? Et quelles conséquences pourraient-elles avoir sur les relations interpersonnelles entre eux ?

Pour ce qui est des variations culturelles, nous nous intéressons notamment à la comparaison entre des interactions verbales en français et des interactions verbales en arabe. Hmed (2008) souligne la rareté des études s'attendant à examiner ce dernier type d'interactions. Au Maroc, nous n'avons pas connaissance d'une recherche portant sur l'analyse des échanges verbaux *in situ* des réunions de conseil de gestion, d'où l'originalité de notre travail de thèse. Cela dit, les études comparatives montrent une prolifération des formules de bénédictions à connotation religieuse dans les commerces en sociétés arabe (comme par exemple : *que la bénédiction de Dieu soit sur vous, que Dieu vous garde*) (Kerbrat-Orecchioni, 2008). L'analyse du système d'adresse fait apparaître des différences significatives entre le corpus français et le corpus arabe (commerces en Tunisie et dans un quartier maghrébin en France). Si les termes d'adresse « *sont cantonnés aux échanges de salutations* » pour le corpus français, « *ils peuvent apparaître tout au long des interactions* » (Hmed, 2008, p. 273) étudiées en contexte arabe. L'étude rend compte d'un usage fortement fréquent des termes d'adresse en site commercial arabe en comparaison à un site commercial français. L'énoncé de l'acte de requête est également marqué culturellement. Alors, qu'en France, cet acte est conçu comme menaçant la face du client et du commerçant, d'où sa formulation avec l'usage d'adoucisseurs. Dans la culture arabe, cet acte n'est pas considéré comme « *intrinsèquement menaçant* » les deux interlocuteurs. Il est donc exprimé « *sans user de procédés coûteux pour ménager la face de l'autre* » (Hmed, 2008, p. 266).

Ainsi, si les petits heurts, les épisodes critiques, les objections et les désaccords, d'une manière générale sont moins courants dans les commerces français, ce n'est pas le cas en ce qui concerne les commerces arabes. La notion de désaccord – désignée dans la définition de Dupont par divergences – est au cœur des travaux menés par Traverso (2004, 2001) sur la négociation, comme l'atteste la définition qu'elle donne à cette modalité discursive : « *Une négociation est provoquée par un désaccord et [...] consiste en une procédure par laquelle les participants cherchent à dépasser ce désaccord* » (Traverso, 2001, p. 12).

Kerbrat-Orecchioni (2004, 2005, 2012) et Traverso (2004) catégorisent plusieurs types de négociations, nous développons trois d'entre elles qui nous semblent importantes :

- le réajustement : Traverso (2004) le qualifie par l'expression familière « on passe ». Dans ce cas, la négociation est avortée dans l'œuf. L'un des participants abandonne sa « (pro) position »,
- la recherche d'un accord suite à des divergences de positions : les participants parviennent à dépasser leur désaccord par un « compromis » ou un « ralliement »,

- le maintien et la cristallisation du désaccord : « *la notion de cristallisation désigne l'activité de mise en place de la négociation durant laquelle le désaccord se construit (ou se durcit), avec le maintien de chacun sur ses positions* » (Traverso, 2004, p. 49). D'après l'auteure, « *le maintien du désaccord et sa cristallisation peuvent conduire à l'installation d'une « situation argumentative [au sens de Plantin (1996) »] (cf. point 4.3).*

La situation argumentative a la particularité suivante : un des participants défend une position argumentative, et l'autre ou les autres se rallient à la position antagoniste. À ce titre, l'argumentation représente une forme de négociation. Nous présenterons le modèle argumentatif pragmatique de Plantin (1996, 2005) – lequel nous servira pour analyser les interactions verbales - au chapitre 4 (cf. 4.3).

Enfin, concernant l'asymétrie entre un commerçant et un client, lequel des deux est situé en position haute dans les échanges ? Pour Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2008), « *le rapport de places entre client et vendeur est [...] complexe* » (p. 21). Si en principe le client est « roi » ce qui lui procure une place haute de pouvoir à l'égard du commerçant, « *d'autres facteurs viennent contrebalancer cette infériorité de principe* » (p. 20). Au moment où le client détient le « *désir d'acheter* », le vendeur détient le « *pouvoir de servir* » ainsi que le « *savoir conseiller* ». Ce dernier est « *un professionnel et un expert, alors que le client n'est qu'un amateur* » (p. 20).

Dans ce sens, des contributions rassemblées dans un autre ouvrage coordonné par Mondada et Keel (2017) montrent que les rapports asymétriques entre commerçants et clients sont renégociés localement (en situation d'interaction). Les activités de services analysées dans le cadre de ces études impliquent le corps du client (industrie liée à l'esthétique du corps, comme c'est le cas en salon de coiffure). Le client peut donc résister ou proposer des alternatives chahutant le rapport hiérarchique avec le professionnel, considéré comme expert. En contexte commercial, l'asymétrie n'est pas seulement renégociée (Horlacher, 2017), mais les « *clients assument fréquemment des positions d'experts* » (Mondada & Keel, 2017, p. 34). Dans ce contexte professionnel, « *la réussite du service ne repose pas uniquement sur la maîtrise d'un savoir technique par [...le professionnel], mais plus fondamentalement sur le ménagement de la dimension relationnelle avec [le client]* » (Horlacher, 2017, p. 280). Mayen (1997) a établi le même constat en étudiant le travail de réceptionnaires au garage automobile. Se situant à l'interface de l'atelier et du client, d'après l'auteur, ces professionnels développent une double compétence technique et commerciale.

D'une manière générale, dans ces travaux, deux éléments intéressent notre recherche : d'une part, l'impact de l'asymétrie entre les participants sur le déroulement des échanges verbaux ; d'autre part, le besoin des professionnels de développer une double compétence : une compétence commerciale (ou technique) liée aux savoirs du métier et une compétence relationnelle nécessaire pour gérer la relation avec le client. Dans notre problématique de recherche, l'asymétrie, tant institutionnelle (directeur/enseignant, en contexte marocain) que sociale (enseignant expérimenté/enseignant novice)

représente un aspect contextuel dont nous étudions l'impact sur la manière dont « le discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) entre enseignants est structuré.

2.2.3.1.2. Activités interactionnelles dans le domaine de la santé

D'autres contributions dans l'ouvrage coordonné par Mondada et Keel (2017) se penchent également sur la participation de profanes (soignés) aux interactions institutionnelles asymétriques en contexte médical. Ces interactions se caractérisent par une asymétrie entre, d'une part, des professionnels en « *position d'expert et/ou contrôlant l'accès à la parole voire l'organisation de l'interaction* », d'autre part, « *des patients, clients, citoyens, engagés dans la même activité, et dépendant des premiers pour accéder à la parole et/ou aux soins, savoirs, services délivrés dans cette activité* » (Mondada & Keel, 2017, p. 28). Alors que cette dualité peut contraindre la participation des profanes à la construction de l'échange avec les experts, cette participation devient un enjeu politique et sociétal comme c'est le cas dans le domaine médical où « *la participation du patient est un idéal qui émerge progressivement dans la transition entre un modèle fondé sur l'autorité unilatéral du médecin et un modèle davantage bilatéral incluant l'avis des patients* ». En effet, les rapports asymétriques entre soignants et soignés se trouvent renégociés localement (Keel, 2017) ; à titre d'exemple, dans une clinique de réadaptation, le patient parvient à négocier la date de sa sortie et la durée de son séjour. Concernant notre travail, la participation des enseignants à la gestion de l'école est un enjeu éducatif, mais à quel point l'institution a mis en place les conditions pragmatiques (en termes de temps), épistémiques (en termes de formation) et organisationnelles (en termes du poids du travail collectif et de son rapport au travail d'enseignement en classe) pour faciliter cette participation ?

À l'instar, d'une manière générale, des situations en contexte scolaire, les professionnels de la santé agissent sur le corps du malade. Des questions relatives à l'éthique et à l'image de soi interfèrent lors du processus de prise de décisions concernant les patients. À ce propos, Cosnier (1993 ; cité par Vinatier & Guillanton, 2012) écrit : « *du côté des patients, ils sont obligés d'exposer leurs corps et leur espace intime à tout ce qui d'ordinaire serait considéré comme transgression grave des distances interindividuelles [...] c'est un corps dénudé, palpé, touché, pénétré de manière intime. [...] Pour résumer : leur face et leur territoire sont gravement vulnérables* » (p. 90).

Vinatier et Guillanton (2012) ont souligné le poids du contexte et des prescriptions dans le déroulement d'une consultation « formative » (c'est-à-dire à des fins de formation) au 8^{ème} mois de grossesse. Y sont engagés trois participantes : une sage-femme formatrice, une étudiante et une patiente. L'analyse clinique de leurs interactions au cours de la consultation et des entretiens de « co-explicitation » révèle que l'étudiante met en avant le souci de suivre les procédures et ne semble pas suffisamment préparée à « *la nécessité de prendre en compte la parole des patients* » (Vinatier et al., 2012, p. 12). Une nécessité soulignée également par Dejours (2017) qui défend la mise en place d'une « coopération transverse » entre professionnels et clients, outre la coopération verticale (entre hiérarchie et travailleurs), et la coopération horizontale (entre les travailleurs eux-mêmes).

2.2.3.2. Activités d'entraide entre enseignants sur des forums professionnels

La recherche de Prost, Cahour et Détienne (2013) sur les « communautés d'entraide virtuelle »¹⁷ aborde la question des émotions ressenties par les initiateurs d'un message, sur un « forum virtuel d'entraide » entre enseignants. L'objet du message porte sur des situations difficiles auxquelles les auteurs-enseignants de messages sont confrontés (enseignant qui n'arrive pas à finir le programme, à gérer une classe difficile, ou encore qui a subi une agression ou une insulte de la part d'un élève). Il s'agit ici d'une activité médiatisée par ordinateur et réalisée par écrit dans un espace informel. Trois dimensions du vécu subjectif des initiateurs des messages sont analysées : leurs attentes auprès des membres du forum ; leur état émotionnel ; l'évaluation du soutien émotionnel que les initiateurs ont reçu. Les auteurs ont dégagé plusieurs motivations de la part des initiateurs des messages : amélioration de la pratique professionnelle ; résolution des problèmes ; recherche du soutien psychologique ; usage du forum comme palliatif au manque de formation et de soutien sur le lieu de travail. Elles notent que « *l'anonymat et la suppression des distances permettent un dévoilement de soi plus important et plus spontané que dans les relations non médiatisées* » (p. 22). Ainsi, le voilement de soi favorise la manifestation de ses émotions. Comme, « *les règles sociales en vigueur ne permettent pas aux individus de demander explicitement du soutien psychologique* », les auteurs des messages utilisent « *une voie détournée, celle de la communication implicite, pour exprimer ce type de besoin* » (p. 34). Les interactions de face à face contraignent-elles le dévoilement de leurs émotions par les participants, notamment en cas de difficultés et d'échec ? Ce type d'activités interroge les raisons qui empêchent les enseignants de demander de l'aide et du soutien auprès de leurs collègues en réunions de conseil des maîtres ou au moyen d'échanges informels alors même qu'ils cherchent du soutien auprès d'inconnus face aux difficultés qu'ils rencontrent et à leur frustrations liées à l'exercice de leur métier.

2.2.4. Récapitulatif des types d'activités supposant un travail collectif

Une synthèse des types d'activités, dont la réalisation implique l'engagement des acteurs dans différentes formes de travail collectif, est présentée dans le tableau 1 ci-dessous. Sont aussi figurés les domaines professionnels de ces activités, les buts des acteurs, les champs de recherche dont elles font l'objet d'étude et les enjeux poursuivis par les chercheurs qui les ont étudiés.

¹⁷ La « communauté de pratique » (Wenger, 1998) est constituée d'un groupe de professionnels qui exercent généralement une pratique commune et partagent des intérêts et des préoccupations orientés vers l'amélioration de leurs pratiques (Lessard, 2014).

Nature d'activités au travail	Domaines professionnels d'application	Types d'activités supposant un travail collectif	Buts des acteurs	Champs de recherche	Enjeux de recherche
Activités à dominante perceptivo-gestuelle	Sport	Les sports collectifs	Gagner le match. Se coordonner d'une manière efficace. Influencer le vécu émotionnel de l'adversaire et sa perception du rapport de force entre eux. Empêcher la confiance en soi de son adversaire d'augmenter ou la faire diminuer.	Sciences du sport (STAPS)	Étudier les dynamiques de partages de connaissances et de coordinations entre les joueurs.
		Activités d'arbitrage d'un match d'arbitrage en football	Se coordonner d'une manière efficace avec les autres arbitres. Établir l'acceptabilité du jeu. Comprendre les attentes des autres arbitres et les apprécier.		Comprendre l'activité des arbitres en situation de match Identifier la contribution de chaque arbitre. Démontrer que l'arbitrage est une affaire d'équipe.
Activités à dominante techniques	Systèmes techniques et industriels	Activités réalisées dans un environnement statique (peintres aéronautiques)	Se coordonner d'une manière efficace. Assurer un produit homogène et cohérent.	Psychologie ergonomique	Analyser les compétences à « travailler ensemble ». Concevoir des formations pour aider les professionnels à travailler ensemble.
		Activités réalisées dans un environnement dynamique (communications en pilotage d'avion par une équipe)	Se coordonner d'une manière efficace. Éviter les accidents et les incidents.		Examiner les modifications affectant la communication selon la situation de vol (le contexte).
Activités à dominante relationnelle	Activités de services en contexte commercial et médical	Activités d'interactions commerciales	Réélaborer les règles de métier. Préserver sa santé. Satisfaire le client.	Psychologie ergonomique, sciences de langage	Comprendre les rapports dialectiques entre travail collectif et collectif de travail. Étudier la question du développement des compétences et de la santé au travail. Caractériser les actes de langage utilisés par les participants comme la requête.
		Activités interactionnelles dans le domaine de la santé	Faire valoir leur point de vue par les patients. Faire participer les patients par les soignants. Suivre les procédures.	Sciences de langage	Analyser l'impact de l'asymétrie soignants/patients sur la participation de ces derniers aux consultations médicales.

	Activités d'entraides entre des enseignants sur des forums professionnels	Situations de communication écrite médiatisées par des outils numériques	S'informer sur des situations professionnelles. Résoudre des problèmes professionnels. Chercher du soutien psychologique.	Enseignement	Traiter des émotions ressenties par les initiateurs d'un message, sur un « forum virtuel d'entraide » entre enseignants.
--	---	--	---	--------------	--

Tableau 1 : Types d'activités supposant un travail collectif

La synthèse présentée ci-dessus (tableau 1) montre qu'en s'intéressant à l'activité collective, les chercheurs tentent de caractériser les articulations entre les activités individuelles des membres interagissant entre eux spatialement, physiquement, manuellement, ou verbalement. Toutefois, hormis les travaux de Cahour et ses collaboratrices (Cahour, 2006, 2010; Cahour & Lancry, 2011; Prost et al., 2013) et ceux menés par Kerbrat-Orecchioni (2017) ainsi que par Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2008), la revue de littérature explorée ici se focalise principalement sur les dimensions cognitives de l'activité collective, négligeant par conséquent les dimensions subjectives et relationnelles, que nous considérons comme importantes pour notre problématique.

Cette synthèse nous permet d'identifier quatre types de buts poursuivis par les acteurs impliqués dans une activité collective : buts épistémiques (partager des informations), pragmatiques (effectuer une tâche de façon efficace et fiable), psychologiques (chercher du soutien psychologique), relationnels (battre verbalement son interlocuteur). Ces derniers types de buts nous semblent moins explorés par la recherche.

Qu'en est-il alors des buts recherchés par les enseignants en réunions de conseil des maîtres ? Et comment peut-on caractériser leur activité collective de concertation au sein de ces réunions ?

2.2.5. La concertation entre enseignants : buts, modalités et contenus

La concertation relève des prescriptions institutionnelles qui recommandent aux enseignants de tenir des réunions de conseils des maîtres. À ce titre, « *le travail de concertation au sein des établissements scolaires fait l'objet, en Belgique francophone, d'une obligation légale visant à contribuer à la professionnalisation des enseignants et à l'amélioration des pratiques pédagogiques* » (Leter et al., 2007). Cette même obligation concerne les enseignants en France et au Maroc qui doivent tenir des réunions de différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil des cycles) (cf. chapitre 1). Mais comme nous l'avons développé au chapitre 1, l'incitation à se concerter entre les enseignants peut être confrontée à la « précarité » du travail collectif dans l'école (Dupriez, 2010). Les enseignants peuvent se contenter de faire acte de présence en réunion sans exprimer leurs avis à propos des points abordés. En revanche dans d'autres équipes, le travail collectif peut être vecteur de leur mode de fonctionnement.

La recommandation aux enseignants de travailler ensemble vise, entre autres, la production de « connaissances communes » (Leter et al., 2007). Toutefois, la concertation visant à consulter les avis

des participants en présence, à concevoir des outils, à partager des connaissances à propos des thèmes abordés pour prendre la « meilleure décision » et faire le « bon choix » à propos d'un aspect du fonctionnement de l'école peut vite se convertir en activité de négociation lorsque les participants ne parviennent pas à un accord commun. Le cours des discussions peut dérailler ; les débats se trouveraient « pollués » par des enjeux relationnels liés à l'atteinte réciproque du territoire d'action et de l'image de soi des participants impliqués (Goffman, 1974). Cette double nature cognitive et subjective de l'activité humaine au travail semble être peu explorée par les recherches qui se sont penchées sur les aspects collectifs dans le travail. C'est ce que nous nous attelons à comprendre au travers, entre autres, l'analyse de la dynamique argumentative lors des réunions entre enseignants. Ainsi, si connaître les buts que poursuivent les enseignants en prenant la parole en réunion est un aspect que nous traitons dans notre problématique, notre question centrale est de tenter de comprendre comment ils se concertent.

2.3.CONCLUSION DU CHAPITRE 2

Les études menées par des ergonomes, des chercheurs en STAPS, des linguistes rendent compte d'un intérêt grandissant accordé à la compréhension du sens de l'activité collective au travail. Dans ce cadre, les contextes explorés par les auteurs concernent notamment les domaines industriel, technique, sportif, commercial et médical. Cependant, hormis les travaux menés en sciences de langage, les contextes en rapport avec les « métiers de l'interaction humaine », notamment celui de l'enseignement, restent peu étudiés notamment avec des approches d'inspiration « analyse de l'activité ». Dans le domaine de l'enseignement où se situe notre objet de recherche, les études portant sur le travail collectif enseignant sont moins nombreuses et assez récentes. Elles se sont focalisées principalement sur l'analyse des pratiques enseignantes. Or, comme nous le démontrerons à l'introduction du chapitre 4 la notion de « pratique » n'est pas judicieuse pour qualifier le travail collectif enseignant réel que nous explorons au travers l'analyse des échanges verbaux entre directeurs et enseignants en réunions de conseil des maîtres. En effet, ce travail est considéré comme activité collective dont le « cadre spatio-temporel » (Brown & Fraser, 1979) et « l'objet » sont bien déterminés en fonction des prescriptions institutionnelles, des profils des écoles et des caractéristiques des enseignants, mais un cadre et un objet qui peuvent être, en retour, négociés dans la dynamique des échanges lors de la tenue des réunions.

Au sein de ce chapitre, nous avons également identifié un certain nombre d'activités dont la réalisation suppose que les professionnels travaillent en commun. En analysant la revue de littérature à ce propos, nous avons dégagé quatre types de buts qui motivent les acteurs pour agir conjointement : pragmatiques, épistémiques, psychologiques et relationnels. Nous avons également précisé quelques enjeux des recherches ayant étudié l'activité collective dans divers contextes professionnels. À l'exception des travaux menés par Cahour (2006) sur les liens entre cognition et affects en mobilisant

une approche psychologique et les recherches conduites par Caroly (2010) sur la question de santé au travail à l'appui de la psychologie ergonomique ainsi que les études développées en sciences de langage sur la question de la politesse en situations d'interactions sociales, les chercheurs ont centré leur intérêt, plus particulièrement, sur les aspects opératoires (modalités de coordinations des actions) et cognitifs (synchronisation cognitive, construction de référentiel opératif commun) de l'activité collective. Le poids des dimensions subjectives (émotions, valeurs) et relationnelles (par exemple, rapports de places d'égal à égal ou de domination entre participants interagissant entre eux) dans l'activité verbale reste marginal dans la littérature scientifique relative au champ de recherches portant sur l'analyse de travail. Aussi, le travail collectif enseignant réel reste peu investi par la recherche, notamment celui que les enseignants accomplissent en réunions de conseil des maîtres. En analysant les interactions verbales entre enseignants au sein de ces réunions, notre thèse apporte une contribution pour éclairer ce point aveugle de l'activité enseignante.

Par ailleurs, les linguistes ont développé des concepts et des cadres d'analyse féconds qui peuvent enrichir notre démarche d'analyse des productions collectives linguistiques des enseignants en réunions institutionnelles. L'asymétrie entre professionnels et profanes constatée dans l'« analyse conversationnelle multimodale d'inspiration ethnométhodologique » (EMCA) est une question que nous abordons dans notre problématique sous un autre angle (asymétries liées à l'ancienneté des enseignants dans l'école et au statut des directeurs, hiérarchique/non hiérarchique). De même les travaux sur les négociations en contexte commercial ou social et les affrontements interactionnels, notamment les concepts de « désaccord » et de « cristallisation de désaccord » seront mobilisés dans notre recherche dans le sens où ils caractérisent des moments de débats entre enseignants. Ce sont des moments difficiles à gérer par les directeurs, animateurs d'équipe, ce qui nous permettra d'accéder aux « conceptualisations en acte » (Vergnaud, 1996) qui organisent leur activité de conduite de réunion, mais surtout de concevoir un dispositif de formation à l'animation d'équipe basé sur la didactisation de l'analyse de ces moments critiques.

Ainsi, pour cerner, en contexte scolaire propre à l'école primaire en France et au Maroc, les enjeux liés au partage d'informations à propos du fonctionnement de l'école, de conception d'outils pédagogiques, de résolution de problèmes scolaires (problèmes de comportement, difficultés d'apprentissage), articulés dialectiquement aux enjeux subjectifs et relationnels poursuivis par les enseignants, nous nous appuyons sur une approche interactionniste de la communication. Mais au-delà de l'étude des comportements linguistiques des enseignants, nous ambitionnons de comprendre le sens de l'activité enseignante collective en réunions de conseil des maîtres pour formaliser les « conceptualisation en acte » de la conduite de ces réunions par les directeurs.

Chapitre 3 : CADRES D'ANALYSE DE L'ACTIVITE COLLECTIVE EN ERGONOMIE ET EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

INTRODUCTION

Nous avons identifié divers champs de recherche (STPAS, psychologie ergonomique, sciences de langage, didactique professionnelle) ayant exploré différents types et formes d'activités collectives. Quels cadres d'analyse, alors, les chercheurs ont mobilisé pour conduire cette exploration ? Lequel de ces cadres apparaît-il opérant pour étudier les interactions verbales en réunions de conseil des maîtres ? Nous tentons de répondre à ces deux questions dans le point suivant. En ergonomie, les propositions théoriques de Barthe et Quéinnec (1999) dans leur article de synthèse des aspects collectifs dans le travail, ouvrent des perspectives prometteuses aux ergonomes pour développer des démarches d'analyse de l'activité collective. En référence à cet article, Munoz et Villeret (2018) mobilisent divers niveaux d'analyse de l'activité collective des enseignants lors de la mise en place d'une réforme au lycée dans le but d'encourager les élèves en classe de seconde à s'orienter vers des métiers scientifiques. Munoz et Villeret (2018, *Ibidem*) précisent notamment les catégories d'analyse suivantes : « *les buts de la tâche pour chacun des acteurs, les moments de réalisation et la répartition des tâches entre les acteurs, ainsi que le degré de dépendance des sous-tâches* » (p. 148). Nous ne développons pas ici les perspectives d'analyse développées car elles ne semblent pas opérantes pour étudier une activité verbale collective en réunion. En effet, si la répartition des tâches peut être approchée lors des réunions entre les enseignants comme objet de discussion, elle n'est pas caractéristique d'une activité de concertation entre un certain nombre de participants. Nous présentons le modèle de la « double régulation » (Leplat, 1997b, 2000) conçu à la base pour analyser l'activité individuelle mais remaniée pour appréhender également l'activité collective.

Les travaux ayant pris en compte la dimension collective dans le travail avec une approche de didactique professionnelle sont notamment ceux de Samurçay & Rabardel, (2004) avec leur modèle « *People at Work* » et quelques réflexions théoriques de Vergnaud (1999) sur le collectif de travail.

3.1. UN CADRE D'ANALYSE DE L'ACTIVITE COLLECTIVE EN PSYCHOLOGIE ERGONOMIQUE : LE MODELE DE DOUBLE REGULATION DE LEPLAT

Ce modèle « *a pour but d'articuler les grandes catégories de facteurs mis en enjeu dans l'analyse de l'activité collective* » (Leplat, 1997a, p. 187). Ces catégories sont structurées d'une part selon le couple notionnel tâche/activité collective, d'autre part, selon la « détermination de l'activité » par le groupe (concernant notre travail, il s'agit du directeur et des enseignants) et par la situation (réunion de conseil des maîtres).

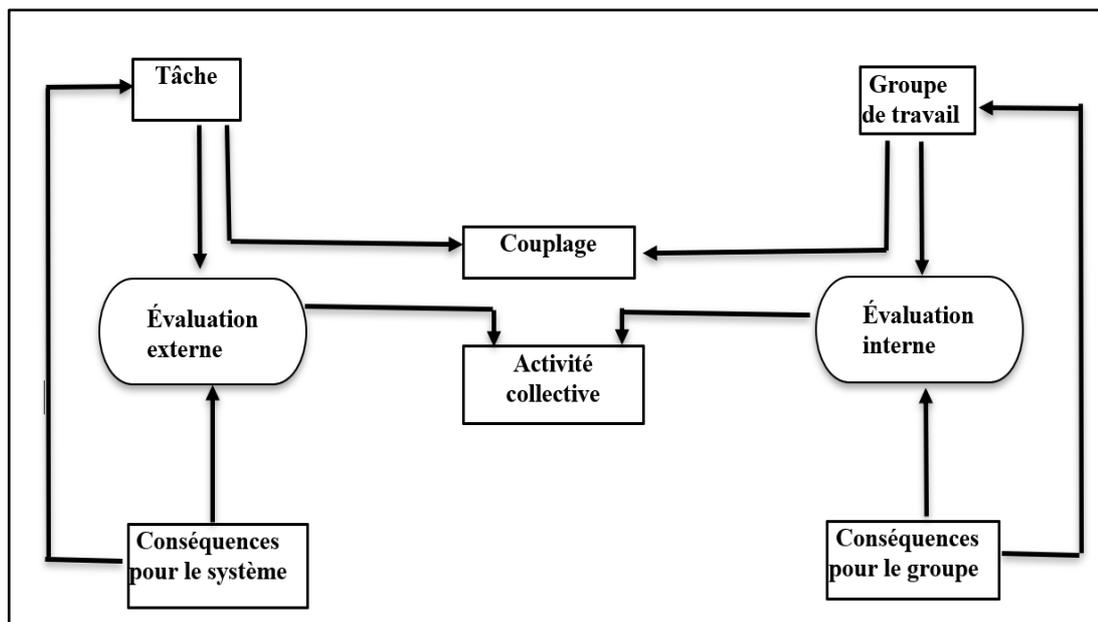


Figure 1 : éléments essentiels d'un modèle de l'activité collective : conditions, conséquences et boucles de régulations (Leplat, 1997a)

Selon la définition reprise par Rogalski (2003), « l'activité est ce que développe un sujet lors de la réalisation de la tâche : non seulement ses actes extériorisés, mais aussi les inférences, les hypothèses qu'il fait, les décisions qu'il prend, la manière dont il gère son temps, mais aussi son état personnel – sa fatigue, son stress, le plaisir pris à l'interaction » (p. 349). Dans notre travail, il s'agit d'une activité collective, qui dépend d'après Leplat (1997b) de deux conditions : les propriétés de la tâche et les caractéristiques du groupe de travail. La tâche est « le but qu'il s'agit d'atteindre sous certaines conditions » (Leplat, 1997b, 2000). Pour notre travail, concevoir le projet d'école, réguler des disputes entre élèves, élaborer un règlement intérieur sont des buts à atteindre sous certaines conditions (comme le respect des orientations institutionnelles et la prise en compte du profil de l'école). La tenue des réunions de conseil des maîtres est une tâche prescrite par l'institution, mais la manière de tenir ces réunions peut varier selon plusieurs déterminants relatifs soit aux caractéristiques des enseignants soit au contexte scolaire des écoles. Le groupe (ou le collectif) dont nous étudions l'activité collective est constitué des membres du conseil des maîtres (cf. chapitre 1). Si l'activité collective dépend de la tâche et du groupe, réciproquement elle a des conséquences sur eux. L'activité collective « produit un résultat qui sera évalué en fonction des buts de la tâche » (Leplat, 1997b, p. 188), ce qui peut amener, d'après l'auteur, à « des activités de correction et récupération ». De même, pour le groupe, cette activité « peut entraîner une charge de travail plus ou moins bien répartie, des conflits » (p. 188).

Le modèle de Leplat, présenté ici, est plus adapté pour analyser des activités collectives à dominante technique. En ce qui concerne les interactions verbales au sein des réunions d'enseignants,

pour examiner le poids des déterminants du contexte scolaire et des caractéristiques des membres des équipes enseignantes sur le déroulement de ces interactions nous nous appuyons sur le modèle de Brown et Fraser (1979), conçu pour spécifier les diverses composantes de la situation de communication (cf. 4.2.1.4, chapitre 4). Nous précisons que ce modèle n'est pas conçu par les deux linguistes dans une perspective d'analyse de travail, mais il semble mieux adapté pour étudier le poids des facteurs liés au contexte et aux caractéristiques des membres des collectifs d'enseignants sur le déroulement des interactions verbales entre enseignants. Inversement ce modèle peut rendre compte de la manière dont le contexte est restructuré par la dynamique des interactions.

3.2.L'ANALYSE ET LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES COLLECTIVES EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Nous présentons successivement le modèle « *People at Work* » de Rabardel et Samurçay, et quelques réflexions théoriques de Vergnaud sur l'analyse de l'activité collective.

3.2.1.Le modèle de Samurçay et Rabardel « *People at Work* » (PAW)

Avant de présenter les différents plans de ce modèle tel qu'il a été conçu par Samurçay et Rabardel (2004), nous argumentons en quoi l'activité verbale collective entre enseignants est une activité instrumentée et médiatisée.

3.2.1.1.En quoi l'activité verbale collective en réunions de conseil des maîtres est une activité instrumentée et médiatisée ?

En référence à Rabardel (2005b), une réunion de conseil des maîtres peut être considérée comme un « instrument subjectif » ou psychique de régulation collective du fonctionnement de l'école. En effet, il est un instrument constitué, d'une part, d'artefacts, lesquels renvoient à l'ensemble de prescriptions régissant cette instance de travail collectif, et de l'appropriation qu'en font les enseignants lorsqu'ils se réunissent dans ce cadre, d'autre part, de « schèmes » (Vergnaud, 1990) que les enseignants mettent en œuvre lors de leurs concertations. Nous précisons qu'à la suite de Vinatier (2009) il s'agit de schèmes ayant une double nature, à savoir des schèmes de nature cognitive orientés vers la résolution des thèmes abordés, et des schèmes de nature affective orientés par la recherche de satisfaction des besoins des enseignants (cf. 4.1.2.2).

Cette instance de travail collectif médiatise les rapports de l'enseignant à l'objet de travail, à soi et aux autres, comme le montre le schéma suivant :

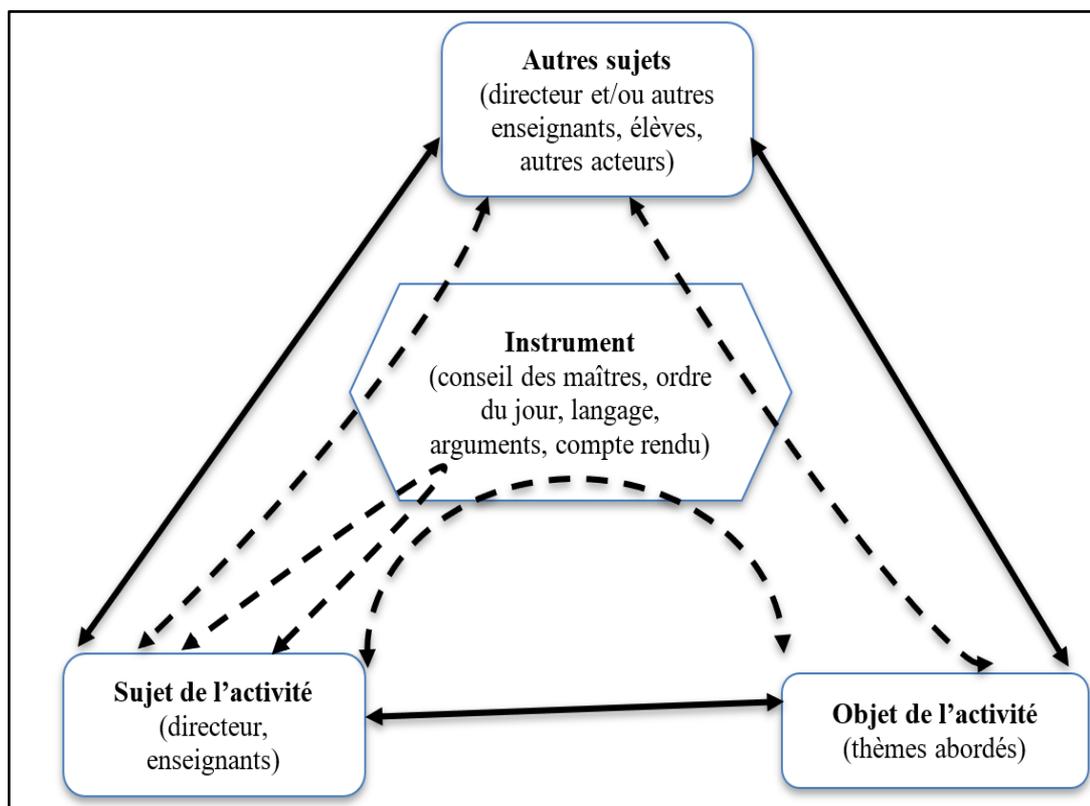


Figure 2 : Activité enseignante en réunions de conseil des maîtres médiatisée par des sujets et des instruments (Rabardel, 2005a)

« Les flèches pointillées représentent les trois orientations de la médiation par les instruments. Les flèches pleines représentent les relations non médiatisées ».

D'après Folcher et Rabardel (2004), le premier type de médiation concerne les rapports à l'objet de travail, il vise soit :

- « la prise de connaissance de l'objet » (« médiation épistémique à l'objet »). À titre d'exemple, une partie des échanges au sein des réunions de conseil des maîtres porte sur la clarification des points inscrits à l'ordre du jour (les thèmes abordés).

Soit :

- « l'action sur l'objet » (« médiation pragmatique à l'objet »), comme c'est le cas lorsque l'on conçoit des outils d'apprentissage ou de régulation du comportement des élèves.

Concernant le rapport du sujet à lui-même, Folcher et Rabardel (2004) l'expriment ainsi : « il se connaît, se gère et se transforme lui-même » (p. 257). Le rapport que les auteurs établissent entre le sujet et lui-même semble être uniquement de nature cognitive, concernant notre travail, nous tentons

de le prendre en compte dans ses dimensions à la fois cognitive (savoirs didactiques et pédagogiques) et affective (valeurs, motivations, intérêts). Le rapport que l'artefact médiatise entre le sujet et lui-même renvoie à ce que Rabardel (1995) appelle une « médiation réflexive ». L'exemple anecdotique du nœud dans le mouchoir mentionné par Vygotski comme instrument de mémorisation (Vergnaud, 2000) illustre clairement cette médiation « intrapsychique ». L'agenda est un instrument plus « moderne » occupant dans nos jours cette fonction de mémorisation comme on peut le remarquer en réunions de conseil des maîtres durant lesquels les enseignants inscrivent sur leurs agendas des dates d'événements à organiser dans l'école ou encore des informations partagées par leurs collègues, et qu'ils jugent utiles.

Enfin, « *l'activité du sujet est également orientée vers les autres* » (Folcher et Rabardel, 2004, p. 257). C'est typiquement le cas dans les échanges verbaux puisque l'activité de chacun dépend de celle de ses interlocuteurs et réciproquement. Par ailleurs, outre le développement des compétences cognitives, au sein des réunions, l'enseignant doit se construire une « place » (Flahault, 1978). Par rapport à ses collègues, l'« image de soi » d'un enseignant dépend fortement de ce qu'il comprend et interprète du comportement verbal et non verbal de son interlocuteur (Goffman, 1974). Il s'agit dans ce cas d'une « médiation interpersonnelle » (Rabardel, 1995). Ce dernier type de médiation est fortement présent dans les métiers adressés à autrui. Dans ces métiers la dimension intersubjective est centrale. Postfaçant l'ouvrage de Vinatier (2009), Pastré (2009) reconnaît à la fois l'intérêt et la difficulté d'intégrer cette dimension dans l'analyse du travail. À ce propos il écrit ceci : « *le sujet ne devient lui-même que par le truchement de sa relation à autrui* » (p. 215). Il rajoute que « *l'identité personnelle requiert, de façon radicale, la relation à autrui. Ça serait au fond l'autre qui me ferait devenir ce que je suis [...et qui me] constitue comme sujet* » (p. 215). L'auteur cite l'expression de Ricœur (1996) « *soi-même comme un autre* » pour souligner ces rapports dialectiques entre le sujet et les autres.

Nous pouvons, par ailleurs, développer l'idée que l'activité collective est médiatisée et instrumentée sous l'angle de l'argumentation en tant qu'activité langagière repérable dans les échanges verbaux entre enseignants. À ce titre, l'enseignant s'opposant à une proposition énoncée par son collègue représente un médiateur du point de vue de ce dernier, car il lui permet d'accéder (ou non) à un autre sens du thème abordé, et réciproquement. De même les arguments et les objections qu'avancent les deux enseignants pour défendre leurs points de vue constituent des instruments psychiques pour co-construire une « intercompréhension » au sens de Habermas (1987) du contenu en débat.

L'étude des rapports interpersonnels renvoie à la question des « compétences au travail » tant individuelles que collectives dont l'étude a amené Samurçay et Rabardel (2004) à développer un modèle d'analyse de la dynamique des activités et du développement des compétences, nommé « *People at Work* » (PAW).

3.2.1.2.« People at work » (PAW) : un cadre d'analyse des activités et des compétences du sujet et du collectif

Comme c'est le cas pour la question de fiabilité telle qu'elle a été traitée par Leplat (1997b) qui insiste sur sa double nature à la fois technique et humaine, Samurçay et Rabardel (2004) nous alertent sur la réduction des compétences professionnelles à des connaissances techniques et procédurales, et nous proposent d'aborder les compétences professionnelles dans une perspective dynamique et systémique dans la mesure où elles s'inscrivent d'une part dans un système de plans décrits ci-dessous, d'autre part elles se développent au moyen de l'expérience lorsque l'activité du sujet n'est pas « empêchée » (Clot, 2008). Pour étudier les articulations existantes entre l'activité du sujet avec celle des autres en lien avec les caractéristiques du contexte et de la situation de travail, Samurçay et Rabardel (2004) ont développé un modèle d'analyse de la dynamique des activités et du développement des compétences, nommé « *People at Work* » (PAW). Le PAW « *visé à rendre compte des dynamiques des situations, des aspects développementaux du sujet et de la circulation des compétences dans du collectif et dans des communautés* » (Bourmand, p. 107). Le schéma suivant (n°3) décrit les différentes articulations entre les plans constitutifs de ce cadre d'analyse des activités professionnelles et des compétences.

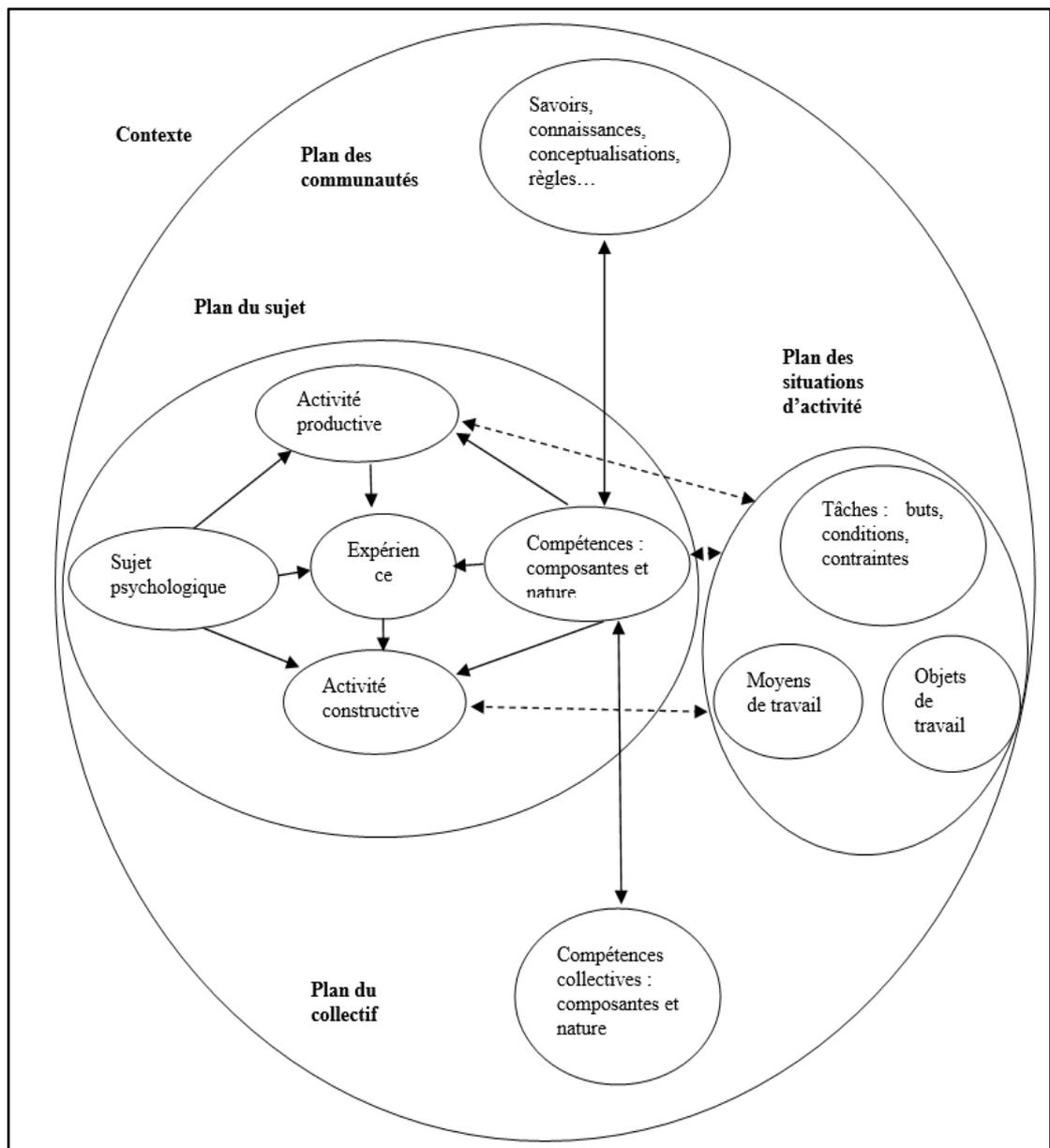


Figure 3 : People At Work (PAW) (Samurçay et Rabardel, 1995)

Ce modèle mobilise 5 plans qui interagissent les uns aux autres : le plan du sujet, le plan du collectif, le plan des groupes sociaux et des communautés, le plan des situations, le plan du contexte « dans lequel s'inscrivent les autres plans » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 165). Le plan du sujet et de la situation se situent horizontalement en référence, nous semble-t-il, au couple conceptuel « schème-situation » (Vergnaud, 1999). Le plan du collectif et celui des groupes (ou des communautés) se situent verticalement et symétriquement par rapport au plan du sujet. Les connaissances et les compétences sont au centre, ce qui traduit leur rôle dynamique dans les influences mutuelles entre le sujet, le collectif et les communautés professionnelles. Pour didactiser ce modèle, Samurçay et Rabardel (2004) nous proposent plusieurs entrées possibles.

3.2.1.3.Des entrées possibles du cadre « PAW » pour analyser l'activité collective

Nous les détaillons succinctement ci-dessous en les situant par rapport à notre travail de recherche.

3.2.1.3.1.Une entrée par le sujet psychologique

Pour Samurçay et Rabardel (2004), il s'agit d'un « *acteur finalisé, intentionnel, sujet de son travail et qui développe plusieurs types d'activités* [productives et constructives] » (p. 165). L'activité productive vise à réaliser la tâche en agissant sur la situation de travail, tandis que l'activité constructive est orientée vers le développement professionnel du sujet par la construction de nouveaux instruments, ressources et compétences. Dans le cadre des « métiers de l'interaction humaine » (Beckers, 2007), le sujet mobilise certes ses ressources cognitives (compétences professionnelles) mais il est aussi aux prises avec des phénomènes intersubjectifs (Vinatier, 2009). En effet, les rapports dialectiques entre cognition et affectivité orientent le déroulement des activités interactionnelles. Nous y reviendrons de façon approfondie au chapitre 4.

3.2.1.3.2.Une entrée par la tâche

En didactique professionnelle, Pastré (2002) développe une analyse de l'activité en deux temps. Le premier est centré sur la tâche, l'analyste cherche à déterminer le but assigné à la tâche et les conditions prévues de sa réalisation. Le deuxième porte sur l'analyse de l'activité du sujet pour identifier ses manières de faire et les « invariants opératoires » (Vergnaud, 1996) qu'il mobilise et orientent ses actions en situation. Dans les situations d'interactions entre humains, la tâche n'est pas prédéfinie, elle résulte d'une co-construction entre les interactants. Concernant les situations de réunions de conseil des maîtres, le directeur « *n'est pas seulement face à un environnement dynamique, c'est-à-dire qui évolue dans le temps indépendamment de son (l'opérateur) action* (caractéristique partagée avec tous les métiers qui portent sur le vivant, plantes et animaux) » (Beckers, 2007, p. 44). Les enseignants ont leur « propre représentation » et leur « ressenti spécifique » de la situation, ils poursuivent également « *des buts qui ne sont pas toujours les mêmes que ceux du [directeur]* » (p. 44). Nous privilégions donc dans notre travail l'entrée par l'analyse de l'activité verbale collective réelle des enseignants pour cerner « l'imprévisibilité » (Beckers, 2007) et la dynamique des interactions verbales. Au chapitre 4, nous renverrons sur le concept d'activité tel qu'il a été développé par les chercheurs en didactique professionnelle.

3.2.1.3.3.Une entrée par le collectif

Dans l'école, les enseignants sont en relation entre eux et avec d'autres acteurs (parents d'élèves, animateurs). En lien avec ce plan sont convoquées les compétences collectives. Celles-ci renvoient à l'accomplissement des aspects collectifs de « l'activité productive » (produire une œuvre

commune) et de « l'activité constructive » (comme la construction d'un « référentiel opératif commun¹⁸ »). Le référentiel opératif commun assure la coordination efficace entre les opérateurs dans l'exécution de la tâche assignée. Dans les interactions verbales, le référentiel opératif commun semble moins opérant pour décrire le fonctionnement des ajustements mutuels entre les participants, car à la différence des situations techniques, les situations d'interaction humaine par la parole sont dynamiques et imprévisibles.

3.2.1.3.4. Une entrée par les communautés professionnelles

Elle englobe à la fois la communauté d'appartenance (enseignants, directeurs d'école) mais aussi « *les normes, règles de métier, les idéologies défensives du métier [ainsi que] les savoirs formalisés* » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 168). Si les enseignants appartiennent à une seule communauté, en France, dans le même temps les directeurs font partie du corps des enseignants et exercent la fonction de direction. On suppose que cette double identité rend difficile le positionnement des directeurs par rapport à leurs collègues et par rapport à l'institution. Par ailleurs, les enseignants appartiennent à des communautés professionnelles qu'on peut appeler des « communautés de pratique » (Wenger, 1998). Lorsque les membres d'un collectif d'enseignants au sein d'une école appartiennent à des communautés défendant des principes et des pratiques pédagogiques divergeants, la construction d'un accord à propos des thèmes abordés en réunion est plus difficile (nos analyses en témoignent). Au-delà de la prise en compte de leurs appartenances à des communautés locales, en quoi l'analyse de l'activité collective des enseignants permet-elle de porter un éclairage sur le fonctionnement de l'institution l'Éducation nationale ? En quoi les « idéologies défensives du métier » d'enseignant et de directeur (comme c'est le cas de l'opposition des enseignants à l'octroi d'un statut hiérarchique au directeur d'école, cf.1.2) influent-elles sur le déroulement des échanges ?

3.2.2. Réflexions théoriques de Vergnaud sur l'activité collective

C'est en réfléchissant sur le métier d'enseignant que Vergnaud (1999) aborde la dimension collective de l'activité professionnelle. En effet, ce psychologue conçoit la classe comme un collectif dans la mesure où les apprentissages des savoirs scolaires relèvent à la fois de la responsabilité de l'enseignant, mais aussi, du rôle actif joué par les élèves. De même, l'enseignant appartient à plusieurs communautés (comme exemple, « professeurs de la même discipline ou du même niveau », « le syndicat »). L'idée du collectif chez Vergnaud oscille entre le collectif large au sens de communauté et l'équipe comme c'est le cas dans notre travail. Sa réflexion sur le collectif est structurée en quatre idées : conjugaison des compétences individuelles ; communauté professionnelle ; culture d'entreprise, élaboration collective. Nous les synthétisons dans les quatre paragraphes suivants.

¹⁸ Le référentiel opératif commun est une notion forgée par Terssac & Chabaud (1990). Il renvoie à la mise en commun des compétences d'opérateurs qui travaillent ensemble pour « *ajuster les décisions de chacun en fonction des connaissances des autres* » (Leplat, 1997a, p. 128-129).

Vergnaud (1999, *Ibidem*) note que les membres d'un collectif de travail combinent leurs compétences individuelles en poursuivant une double finalité : atteindre un objectif commun, et « *suivre le décours temporel de l'activité collective* » (p. 4). Bien qu'ils ne possèdent pas les mêmes compétences, il est essentiel que les membres des équipes connaissent les compétences de leurs collègues « *pour comprendre leur point de vue, s'ajuster à eux, et compenser les éventuelles lacunes* » (Vergnaud, 1999, *Ibid.* p. 4). La conception de Vergnaud du collectif de travail basée sur une réflexion théorique et non une étude empirique, nous laisse penser qu'il est proche des analyses ergonomiques portant sur des aspects collectifs de travail, notamment le concept de « référentiel opératif commun » (Terssac & Chabaud, 1990).

Comme nous l'avons mentionné à propos de la signification du collectif chez Vergnaud, la compétence collective recouvre à la fois des compétences individuelles des membres d'une équipe, ayant l'habitude de travailler ensemble, ainsi que celles des membres de la communauté professionnelle à laquelle appartient l'équipe (enseignants, directeurs d'école, inspecteurs pédagogiques). Les pratiques partagées par une communauté professionnelle « *permettent l'échange et la discussion, la mise en patrimoine, la formation et le maintien à niveau des individus* » (Vergnaud, 1999, *Ib.*, p. 4). Pour réaliser ces finalités, l'auteur insiste sur l'intérêt pour une communauté professionnelle de « *se donner les moyens d'entretenir et de développer les compétences de ses membres* » (Vergnaud, 1999, *Ib.* p. 5). Notre travail de thèse a pour ambition, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, de donner les moyens aux directeurs d'école d'élargir leur pouvoir d'agir lorsqu'ils animent des réunions de conseil des maîtres.

Le collectif partage une culture commune. Cette culture englobe des valeurs, des attitudes, des réactions communes à un événement. Peut-on repérer une culture commune au sein des écoles où nous menons notre recherche ? Si c'est le cas en quoi cette culture partagée donne forme aux réunions de conseil des maîtres ? Vergnaud (1999, *Ib.*) pointe la difficulté d'intégrer de nouveaux membres dans un collectif de même que la difficulté pour les novices à faire leur place dans l'équipe. Une difficulté qui se traduit surtout par la confrontation à un mode de fonctionnement collectif « *proche de l'adhésion militante* ». Pour Vergnaud, la culture commune joue un rôle incontournable dans le développement de la compétence collective. Mais de l'autre côté, « *le renouvellement est important pour assurer une efficacité durable* » (Vergnaud, 1999, *Ib.* p. 5). Les équipes peuvent donc vivre une tension entre la préservation de leur culture commune et l'intégration des nouveaux professionnels arrivants dans l'équipe.

Agissant dans des environnements de travail incertains et en évolution permanente, « *toute décision [prise par les professionnels] tend à devenir lourde de conséquences* » (Vergnaud, 1999, *Ib.*, p. 6). Pour que les acteurs puissent faire face à ce défi, l'auteur identifie deux démarches : d'une part, disposer d'habitudes de travail pérennes pour agir sur et dans des situations nouvelles et complexes, d'autre part, se doter de compétences de création et d'inventivité pour pouvoir improviser sans « *faire n'importe quoi* ». Mais le renouvellement des équipes empêcherait l'instauration de certaines routines

de travail. Par ailleurs, outre ces deux considérations, la valorisation des acteurs par les collègues et l'institution contribue hautement à l'efficacité du collectif.

3.3. CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Outre les difficultés d'ordre méthodologique, l'intérêt accordé à l'activité collective questionne également la pertinence des formations conçues pour l'exercice de cette modalité de travail. En effet, si une équipe d'experts ne forme pas forcément une équipe experte (Rogalski, 2005), la formation à l'activité collective s'avère un levier précieux pour développer les compétences collectives d'une équipe.

À la différence des contextes professionnels étudiés par les ergonomes, dans les situations où l'interaction entre humains est constitutive de la situation de travail comme c'est le cas pour les réunions des enseignants, la tâche n'est pas définie *a priori*, elle se construit *in situ* collectivement dans les échanges entre les participants.

Quant aux cadres et réflexions théoriques développés en didactique professionnelle pour étudier l'activité collective, s'ils nous fournissent des pistes d'investigation de cette activité nous ne pouvons pas nous en servir sans adaptation pour construire des catégories d'analyse en mesure de rendre compte du sens et des enjeux des échanges verbaux entre enseignants en réunions de conseil des maîtres. Ainsi pour notre thèse, nous mobilisons le cadre d'analyse développé par Vinatier (2009) que nous élargissons à l'étude des situations d'interactions verbales collectives (cf. chapitre 6). Nous le complétons par le modèle pragmatique argumentatif de Plantin (1996) pour caractériser dans les débats entre enseignants leurs « places argumentatives » (de proposition ou d'opposition), et cerner la dynamique argumentative dialectisée à la dynamique relationnelle dans leurs échanges verbaux.

La théorie de la « conceptualisation dans l'action » (Vergnaud, 1990, 1996) nous offre un cadre d'analyse propice pour élucider les « connaissances en acte » mobilisées par les directeurs en réunions. Plus globalement, notre thèse s'inscrit du point de vue épistémologique et théorique dans la perspective de la didactique professionnelle de l'enseignement - fondée sur le croisement de la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1992) et de la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1990, 1990) - dont nous allons présenter les fondements et les concepts au chapitre suivant.

Conclusion de la première partie

Dans cette partie, nous avons présenté le cadre institutionnel et le contexte socio-historique du conseil des maîtres (France) et du conseil de gestion (Maroc) ainsi que ceux de la fonction de direction d'école dans les deux pays. L'analyse des textes législatifs montre que l'évolution de ces deux instances de concertation entre enseignants et celle de direction d'école ont suscité des débats controversés notamment en France. D'une manière générale, que ce soit en France ou au Maroc, cette évolution a été portée par des enjeux politiques et idéologiques. Nous avons également exploré le sens du travail de directeur d'école, en particulier en France, à travers la lecture de la littérature scientifique. Les rares recherches ayant abordé la question décrivent un travail de directeur « contrarié », y compris l'animation des réunions de conseil des maîtres. D'ailleurs, le travail collectif enseignant reste marginalisé tant dans les pratiques enseignantes que dans les travaux menés en sciences de l'éducation.

Si « la didactique professionnelle de l'enseignement » (Vinatier, 2009) est notre théorie de référence, nous avons présenté des travaux portant sur l'activité collective réalisée dans différents domaines professionnels (industrie, sport, santé, activités de services, politique, enseignement) et étudiée par différents champs théoriques (psychologie ergonomique, sciences du sport, sciences du langage, sciences de l'éducation). Nous avons complété cette synthèse de la revue de littérature, par l'exposé de quelques modèles d'analyse de l'activité collective en ergonomie et en didactique professionnelle. La présentation de ces cadres théoriques et méthodologiques s'avère nécessaire pour nous permettre de situer notre thèse par rapport à ces travaux.

Deuxième partie : Fondements théoriques, problématique de la recherche et méthodologie

Le passage de l'étude d'une activité à dominante technique à une activité à dominante relationnelle de nature langagière reste une des importantes innovations développées par les chercheurs en didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Pastré et al., 2006). Dans ce cadre, en partant de l'idée que toute situation de communication se caractérise par une dimension collective, de notre point de vue, nous considérons les travaux de Vinatier (2009, 2013) – portant sur les activités à dominante relationnelle dans le domaine de l'enseignement (situations d'interactions par exemple entre enseignants et élèves dans une classe pour construire des savoirs scolaires) - comme une exploration d'une forme minimale (puisqu' duale) de l'activité collective à la lumière de la didactique professionnelle. Les notions de « co-activité » et d'« interactivité », ou encore celle d'activité co-construite collectivement par les interactants impliqués (enseignants et élèves, conseillers pédagogiques et enseignants débutants) développées par l'auteure, en témoignent. Concernant les situations de travail au sein des réunions de conseil des maîtres, nous observons que ce sont des situations de communication réunissant plus de trois participants (le nombre des membres des équipes engagées dans notre recherche varie entre 5 et 10), avec un niveau de complexité que nous ne trouvons pas dans les situations dialogales. Mais c'est bien en nous appuyant sur cette approche que nous tenterons de proposer un modèle d'analyse de l'activité enseignante collective sous l'angle de la didactique professionnelle.

Nous consacrons le chapitre 4 à la présentation du cadre théorique de notre recherche, celui de la didactique professionnelle de l'enseignement développée par Vinatier (2009) laquelle a croisé la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1990) et une théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Nous complétons ce cadre de référence par le modèle argumentatif pragmatique de Plantin (1996) qui permet, en effet, de repérer les propositions (thèses et requêtes) soumises à discussion, les enseignants qui les soutiennent et ceux qui s'y opposent par des contre-suggestions. Par la suite, nous explicitons la problématique de recherche, la démarche de recueil de données et d'analyse (chapitres 5 et 6).

Chapitre 4 : L'ACTIVITE COLLECTIVE INTERACTIONNELLE : UNE APPROCHE PAR LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

INTRODUCTION

Ce chapitre d'ordre théorique est centré sur la présentation des fondements épistémologiques de notre recherche en « didactique professionnelle appliquée à l'enseignement » (Vinatier, 2009). Il s'agit d'une voie ouverte en didactique professionnelle qu'elle a opérée par un croisement entre la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud (1990, 1996) et la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992) en vue de développer des concepts et une démarche de recherche permettant de cerner le sens des situations d'interactions entre des enseignants et des élèves ou encore entre des enseignants formateurs et des enseignants débutants. Ces métiers de l'interaction entre humains sont fort différents de ceux qui supposent l'interaction homme-machine (cf. chapitre 2). En effet, les métiers adressés à autrui (dans les domaines de l'enseignement, de la santé, des services), nommés par Freud (1937/1994) « métiers impossibles »¹⁹, sont marqués par l'engagement et l'interaction entre deux personnes ou plus, lesquelles « *agissent réciproquement par la médiation de parole* » (Vinatier, 2009, p. 113).

Mais l'élargissement de la didactique professionnelle à ce type d'activités de travail pose des problèmes épistémologiques et méthodologiques liés à leur nature et leur analyse. En d'autres termes, les concepts et les outils d'analyse conçus par Pastré (2011) dans le cadre de ses recherches portant sur l'activité à dominante technique (centrale nucléaire, plasturgie) ne sont pas tous adaptables et transférables pour cerner « les conceptualisation en acte » (Vergnaud, 1990) qui orientent et structurent les interactions verbales entre des participants en présence (Delacour & Vinatier, 2022 ; Vinatier & Delacour, 2022). Les auteurs ont notamment pris en compte la dualité de la dimension à la fois « opérative » de la situation à résoudre et subjective liée à l'engagement de l'acteur *in situ*. À ce titre, Vinatier a mis en évidence la double nature du processus de conceptualisation organisant l'activité où des humaines interagissent avec et sur d'autres humains au moyen de la parole : un processus structuré autour d'un double fonctionnement dialectisé entre besoins de résolution du problème lié à la situation et besoins propres du sujet (valeurs, motivations), les uns peuvent « s'opposer » aux autres « *ou les deux, au contraire [fonctionnent] en synergie* » (Vinatier, 2009, p. 75). Alors que les recherches en sciences de l'éducation se sont centrées sur l'analyse des « pratiques

¹⁹ Ils renvoient à trois types de métiers : éduquer, gouverner, analyser. À leur propos, Freud (1994 ; cité par Gori, 2016) écrit : « *Il semble presque, cependant, qu'analyser soit le troisième de ces métiers « impossibles », dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. Les deux autres, connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner* » (p. 263). Ces métiers sont dit « impossibles » en ce que les professionnels qui les exercent « *butent sur l'impossibilité d'une conclusion satisfaisante* » (Gori, 2016, p. 159), car ceux qu'on éduque, qu'on gouverne, qu'on étudie ou qu'on soigne résistent à l'action des professionnels.

enseignantes » (Altet, 2009), notre travail s'inscrit dans la perspective développée par Vinatier (2009) dont la démarche porte sur l'analyse de l'activité telle qu'elle se déroule en situation et non pas sur les pratiques enseignantes au sens large. Avant de poursuivre l'exposé des fondements théoriques et conceptuels de notre recherche dans leur globalité, une clarification terminologique s'avère nécessaire pour distinguer les concepts de pratique et d'activité.

Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012) considèrent que les pratiques des enseignants relèvent de « *l'accomplissement de l'activité dans une institution, en classe mais aussi hors de la classe pour la préparation didactique des séances, pour la socialisation de leurs élèves avec des collègues, des acteurs en partenariat, des parents* » (2012, p. 13). Masselot et Robert (2007), de leur côté, précisent que « *le terme « pratique » est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classes. Le mot « activité » est réservé à des moments précis de ces pratiques, référé à des situations spécifiques dans le travail enseignant : activités en classe, activités de préparation, voire d'élaboration de contrôle pour les élèves, activités de concertation* » (p. 17). En partant de cette définition, Vinatier et Pastré (2007) concluent que « *La notion de pratique est donc multidimensionnelle et englobante* » (p. 97). Ces deux chercheurs rajoutent que « *la notion d'activité trouve son origine dans la psychologie du travail*²⁰. *Cette notion s'est beaucoup développée dans une perspective d'analyse du travail* » (Vinatier & Pastré, 2007, p. 97). Ainsi, la notion de pratique recouvre plusieurs aspects du travail enseignant, tandis que le terme activité renvoie à des épisodes bien déterminés de ce travail, que ce soit du point de vue de sa temporalité ou de son contenu.

La didactique professionnelle aborde l'activité professionnelle en reconsidérant la notion de compétence non pas seulement en termes de comportements observables mais aussi et surtout en termes de conceptualisation dans l'action. En tant que champ scientifique émergent en France, la didactique professionnelle s'est développé ensuite notamment dans le monde francophone en Belgique avec notamment les travaux de Dejaegher et Schillings, (2020), en suisse avec les travaux de Fillietaz (2009, 2012, 2019) et au Canada avec les travaux de Habboub, Lenoir et Desjardins (2012). Dans le monde anglophone, cette jeune discipline prend de l'essor avec quelques publications en anglais (Alletru & Vinatier, 2022 ; Boccara et al., 2015 ; Vidal-Gomel et al., 2012).

Dans la lignée de Vinatier (2009), nous adoptons, pour notre thèse, la notion d'activité qui est articulée avec le concept de situation. Cette articulation est centrale dans notre théorie de référence notamment à travers le couple conceptuel « schème-situation » que Vergnaud (1990) a forgé dans le cadre de ses travaux dans le « champ conceptuel » des mathématiques (cf. 4.1.1.2). Cela dit, les situations de communication se distinguent des situations mathématiques ainsi que des situations impliquant l'interaction homme-machine, nous l'avons dit, par leur propres caractéristiques (cf. 4.2.1).

²⁰ Les auteurs font visiblement allusion, entre autres, aux travaux de Vygotski (1997), Leontiev, (1984) et Vergnaud (1990) sur la notion d'activité.

Dans ce cadre, l'activité enseignante au sein des réunions de conseil des maîtres est une activité de communication à visée pragmatique (Austin, 1970 ; Searle, 1972). Il s'agit comme l'écrit Mondada (2006) pas seulement d'un « *talk at work* » mais aussi d'un « *talk as work* » (p. 14) car le déroulement de cette activité se réalise effectivement par des échanges verbaux entre les participants impliqués. Comme le signale Filliettaz (2004), la problématique du « langage au travail » peut être caractérisée à la fois comme « *un virage discursif de l'analyse du travail* » et « *un virage actionnel des sciences du langage* » (p. 69). Ce qui a permis aux chercheurs de traiter des « *problématiques conjointes entre le champ pratique de l'analyse du travail et celui de la description des processus langagiers* » (p. 70). En didactique professionnelle, Mayen (1997) et Vinatier (2000) figurent parmi les premiers chercheurs à se pencher sur ces problématiques situées aux carrefours du travail et du langage.

Ainsi, notre démarche d'analyse du « discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) en réunions de conseil des maîtres est fondée d'après cette linguiste sur l'intuition d'Austin (1970) considérant que « *dire c'est faire* ». En effet, la parole énoncée par un membre d'un collectif et la réaction d'un de ses collègues à cette parole constituent une « séquence » (Mondada, 2017) interactive ou encore une (inter)action organisée conceptuellement selon des « schèmes » de l'« interactivité langagière » (Vinatier, 2009). Pour les expliciter, il est nécessaire de mener une analyse linguistique du discours co-produit prenant en compte la caractéristique interactionnelle des échanges verbaux entre les enseignants, mais surtout le fonctionnement en tension entre le contenu abordé - renvoyant à l'opérationnalité de la situation de communication - par les participants, et leurs relations intersubjectives, lesquelles traduisent leur implication subjective dans les échanges. Trois écoles de langue française en linguistique développent des travaux avec une approche interactionniste (Lacassagne, 2007) : l'école de Genève (Roulet et al., 1985), l'école de Lyon (Kerbrat-Orecchioni, 2005), l'école de Nancy (Trognon & Kostulski, 1999)²¹. Concernant notre travail, à la suite de Vinatier (2009), nous avons fait le choix de mobiliser la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1992). Cette théorie développe un modèle d'analyse des interactions verbales prenant en compte notamment les rapports dialectiques entre contenus des échanges et relations interpersonnelles.

Les activités mobilisées par les conseils des maîtres recouvrent généralement la prise de décision collective permettant d'assurer un bon fonctionnement de l'école - dont le directeur est le responsable -, à savoir la résolution de problèmes liés aux difficultés d'apprentissages chez certains élèves, aux conflits entre élèves, ou encore à la gestion et la conception d'outils matériels et psychiques (comme par exemple, l'élaboration d'un règlement intérieur, la mise en place d'outils de communication entre les enseignants et le personnel de cantine). Cette activité verbale qui suppose négociation entre les membres du collectif peut souvent générer des désaccords entre les enseignants. Dans ces cas, les enseignants développent une activité argumentative pour défendre leurs « thèses » (que ce soit en termes de conception, de point de vue ou d'engagement et de mobilisation de valeurs)

²¹ Les travaux de l'école de Nancy s'inscrivent en sciences de langage et également en psychologie sociale.

et convaincre leurs collègues. Ainsi, le cadre d'analyse développé par Vinatier (2009) permet d'examiner le fonctionnement en tension entre contenu abordé par les interactants et leurs relations intersubjectives en réunions de conseil des maîtres. Mais il nous paraît essentiel de compléter ce cadre d'analyse pour cerner le sens des modalités d'argumentations mobilisés par les enseignants à l'occasion de la résolution des thèmes qui font débats lors de leurs échanges verbaux en réunions institutionnelles. Nous avons choisi celui de Plantin (1996, 2005) évoqué par Kerbrat-Orecchioni elle-même.

Dans ce chapitre, nous abordons la genèse de la didactique professionnelle notamment à partir de son ancrage épistémologique fondé sur la théorie de la conceptualisation dans l'action que nous présentons en référence aux travaux de Piaget (1967/1992) et de Vergnaud (1996). Dans la psychologie de développement de Piaget (1967/1992), on repère l'origine de cette théorie que Vergnaud (1990) a reprise et remaniée sur la base du couple conceptuel « schème-situation », pour lui clé de voûte d'une théorie cognitive de l'activité humaine. En effet, nous définirons les deux concepts clés de cette théorie : ceux de « schème » et de « situation ». Pour formaliser quelques schèmes autour desquels est organisée l'activité d'animation des réunions par les directeurs, nous nous appuyons sur une analyse linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992) de leurs comportement verbaux produits collectivement en interagissant avec leurs collègues enseignants. Par ailleurs, pour spécifier les réunions de conseil des maîtres en tant que situation de communication, d'une part, et déterminer les aspects du contexte et les caractéristiques des participants influençant la production collective de ces comportements verbaux, d'autre part, nous exposons le modèle de Brown et Fraser, (1979).

En dernier point, nous indiquerons comment l'analyse linguistique argumentative de Plantin (1996, 2005) permet de caractériser les thèses et contre-suggestions en discussion dans les thèmes abordés qui font débat lors des réunions. Le modèle de Plantin (1996) a été notamment mobilisé par les chercheurs en sciences de l'éducation (Orange, 2012 ; Orange et al., 2009) pour rendre compte du processus de position et de résolution de problèmes au sein des débats entre enseignant et élèves en séances de sciences ainsi que du processus de construction de savoirs scientifiques par les élèves. Dans cette perspective, l'analyse des modalités et des dynamiques argumentatives s'avère centrée sur le contenu des échanges. Or, les procédés argumentatifs utilisés par les interactants ainsi que les dynamiques argumentatives en tant que telles n'auraient-ils pas également des conséquences sur la nature des relations intersubjectives entre les enseignants ? Tel est l'un des enjeux de la présente recherche en s'intéressant principalement à l'analyse des débats entre enseignants en réunions de conseil des maîtres.

4.1.LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

La didactique professionnelle est un domaine de recherche, développé par Pastré (1992), et dont le principe est d'analyser des situations réelles de travail significatives des difficultés rencontrées par

des professionnels dans la perspective de concevoir une formation qui pourrait répondre à leurs besoins. Nous n'envisageons pas de présenter tous les concepts et les considérations méthodologiques et épistémologiques de ce champ scientifique. D'abord, nous retraçons la genèse de la didactique professionnelle en précisant en quoi d'autres approches scientifiques ont alimenté et contribué à cette genèse. Nous nous limitons aux apports de la psychologie ergonomique et de la psychologie de développement, lesquels nous semblent les plus précieux²² dont les couples conceptuels de tâche/activité et schème-situation qui sont mobilisés dans notre cadre d'analyse. Ensuite, nous expliquons en quoi et comment l'introduction d'une didactique professionnelle appliquée à l'enseignement constitue une innovation théorique et méthodologique pour étudier les « interactions sociales » (Goffman, 1974) en face à face.

4.1.1. La didactique professionnelle : une théorie pour apprendre de l'analyse d'une activité professionnelle

La didactique professionnelle est un champ de recherche dont la genèse repose sur la rencontre entre la psychologie ergonomique – dont la définition minimale est celle d'une science de l'homme au travail – et la psychologie de développement dont l'objet d'étude est l'apprentissage et le développement cognitif de l'être humain²³.

4.1.1.1. Les apports de la psychologie ergonomique

Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) reconnaissent trois apports de la psychologie ergonomique à la didactique professionnelle : la distinction entre tâche et activité ; la dimension cognitive présente dans toute activité professionnelle ; la distinction entre image opérative et image cognitive.

4.1.1.1.1. La distinction entre tâche et activité

De cette distinction découle la loi générale propre au travail qu'il y a un écart entre le travail prescrit et le travail réel. Même pour les « activités exécutives », l'opérateur n'applique pas la prescription littéralement comme le prétendait la psychologie traditionnelle. Dans son étude portant sur l'activité des ouvriers de la FIAT, Oddone montre les limites de cette psychologie : « *Nous avons été frappés par le fait que tous les délégués – même s'ils travaillent à la chaîne ou aux presses – parlent de leur travail comme de quelque chose qui les stimule, qui éveille leur intelligence, leur*

²² Historiquement, la didactique professionnelle s'est également inspirée des didactiques disciplinaires ainsi que du champ de pratique de l'ingénierie de formation. Nous ne développons pas ici les apports de ces deux courants pour la didactique professionnelle.

²³ « L'ergonomie (ou *Human Factors*) est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes » (*International Ergonomics Association*, 2000). Pour la psychologie de développement voir 4.1.1.2.1.1.

habilité psychomotrice et leur capacité de création » (Oddone et al., 1981, p. 212 ; cité par Clot, 2008, pp. 71-72).

Ainsi, l'analyse de travail se fonde sur le repérage du sens de l'activité du professionnel au moyen de l'étude de cet écart entre le travail prescrit et le travail réel. Ce qui suppose, d'après Pastré (2002), la conduite par le chercheur en collaboration avec les professionnels d'une analyse *a priori* centrée sur la tâche pour observer le travail prescrit, et une analyse *a posteriori* focalisée sur l'activité pour observer le travail réel. La tenue des réunions de conseil des maîtres relève d'une injonction institutionnelle aux enseignants de coopérer, de collaborer et de se concerter pour réaliser ensemble des tâches collectives comme la conception et l'élaboration du projet d'école. Mais la prescription à se concerter est laissée à la discrétion des enseignants (cf. 2.2.1.2- chapitre 2, à propos de notre comparaison entre l'activité du directeur d'école et celle d'arbitre en sport). Car, elle ne leur précise ni quand, ni comment, ni à propos de quoi, ils ont l'obligation de se réunir. Concernant les activités d'humains avec et sur d'autres humains, « *l'analyse de l'activité cherche à prendre de la distance par rapport à l'analyse de la tâche* » (Vinatier & Pastré, 2007, p. 98). Ainsi, dans la suite de Vinatier (2009), nous privilégions le couple schème-situation pour examiner le sens de l'activité enseignante collective dans le cadre des réunions de conseil des maîtres.

4.1.1.1.2. La dimension cognitive présente dans toute activité humaine

Le travail « *représente plus qu'une simple application de la prescription* » (Pastré, 2011, p. 39), et cela même pour le « travail taylorisé ». D'après Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), la prise en compte de la dimension cognitive dans le travail a permis à Leplat (1997b) de dépasser la dichotomie entre travail prescrit et travail réel. Lorsque le sujet accomplit une action donnée, il construit une « représentation fonctionnelle » (Leplat, 1985) - équivalente, d'après Vinatier (2009), d' « image opérative » chez Ochanine (1981) (cf. point suivant 4.1.1.1.3) – de la situation avec laquelle il interagit. Il mobilise donc « des opérations de contrôle » (Savoyant, 1979) de l'activité en train de se réaliser pour évaluer constamment « la conformité » de « l'orientation de l'activité » aux buts poursuivis par le sujet. Par exemple, le directeur d'école peut recadrer le déroulement d'une réunion s'il juge que les enseignants digressent du point dont ils sont en train de débattre. Par ailleurs, en lien avec cet apport de la psychologie ergonomique, le troisième apport est fourni par la psychologie russe de travail (Ochanine, 1981).

4.1.1.1.3. La distinction entre « image cognitive » et « image opérative »

Les travaux d'Ochanine (1981) introduisent une distinction entre « l'image cognitive » et « l'image opérative ». « *L'image cognitive décrit un objet en énumérant ses principales propriétés. L'image opérative décrit ce même objet en retenant les propriétés qui sont utiles pour l'action qu'on veut faire sur cet objet* » (Pastré et al., 2006, p. 148). Ochanine (1981) a conceptualisé cette distinction en comparant des dessins réalisés par des médecins novices et des médecins expérimentés de la

thyroïde dans le cadre d'une formation au diagnostic des pathologies. Les médecins débutants ont dessiné une image « *indépendamment de toute action qu'on peut effectuer sur [cet organe]* » (Pastré, 2011, p. 40). Tandis que les médecins spécialistes de la thyroïde ont dessiné une image laconique, déformée et schématique, et en relation avec les seules caractéristiques pertinentes de cet organe pour réaliser l'opération. Il semble donc que les médecins chevronnés s'appuient à la fois sur leurs « connaissances opératoires » (Vergnaud, 1996) développées en situation dans le cadre de leurs interventions médicales, ainsi que sur leurs « connaissances prédictives » (Vergnaud, 1996, *Ibidem*) formalisées en particulier par la prise de conscience de leur manière de s'y prendre *in situ*, et enrichies par les études théoriques en médecine et leurs échanges avec des collègues. Nous reviendrons sur ces deux types de connaissances ci-dessous en présentant ce que doit la didactique professionnelle à la psychologie de développement.

4.1.1.2. Les apports des concepts issus de la psychologie de développement

Si notre thèse s'inscrit dans le champ théorique de la didactique professionnelle, la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud constitue le cadre de référence sur lequel se base notre démarche d'analyse. Nous remontons jusqu'à Piaget pour en préciser les fondements épistémologiques. Puis, nous définirons les deux concepts majeurs de cette théorie : ceux de « schème » et de « situation ».

4.1.1.2.1. La théorie de la conceptualisation dans l'action : de Piaget à Vergnaud

4.1.1.2.1.1. La psychologie de développement psychique : une conception interactionniste et constructiviste de l'acquisition des connaissances

Dans ses travaux, Piaget (1967), biologiste de formation, rend compte de la construction des connaissances par l'être humain. De ses recherches découle le constat qu'il formule ainsi : « *Connaître ne consiste pas à copier le réel mais à agir sur lui et à le transformer* » (p. 23). Pour le psychologue, « *aucune connaissance même perceptive, ne constitue une simple copie du réel, parce qu'elle comporte toujours un processus d'assimilation à des structures antérieures* » (p. 20). En effet, le sujet ne copie pas le réel comme le prétendait le béhaviorisme. Pour dépasser, d'une part, cette conception naïve et simpliste de l'apprentissage, d'autre part une conception innéiste²⁴ du développement de la pensée humaine, Piaget (1967) développe une théorie interactionniste et constructiviste de l'apprentissage et du développement psychologique de l'enfant (et de l'être humain, d'une manière générale). À partir des années mille neuf cent vingt apparaît donc avec Piaget une nouvelle théorie en

²⁴ C'est la conception de Descartes qui définit l'essence de l'homme par la raison et considère que l'être humain apprend des connaissances et accède à la vérité grâce à des capacités innées.

psychologie qui vient brouiller la dichotomie réductionniste entre le sujet et le réel, la connaissance et l'action, la théorie et la pratique.

La psychologie de développement est une « approche interactionniste » du processus d'apprentissage chez l'enfant et l'adulte dans le sens où le sujet se construit dans l'interaction avec son environnement (Vinatier, 2009). Cette construction constitue l'essence même de son apprentissage et de son développement. Ainsi, apprendre signifie s'adapter à son environnement, et réciproquement l'adapter à soi-même. L'intelligence est donc équivalente d'adaptation, telle est la thèse principale de la théorie de Piaget (1967), considérée par Vergnaud (2001) et à sa suite Vinatier (2009) en tant que théorie opératoire de la connaissance.

La tendance de l'être humain à s'adapter à son environnement trouve son explication dans son besoin de vivre dans un état d'équilibre psychique. Or, l'équilibre se trouve souvent déstabilisé par des obstacles et des situations nouvelles qui ne sont pas familière à l'être humain. Le processus de rétablissement d'un nouvel équilibre, d'après Piaget (1967), passe par deux opérations cognitives ou mécanismes psychiques s'articulant l'un à l'autre :

- l'assimilation est le mécanisme par lequel le sujet intègre de nouvelles données du réel dans les structures psychiques déjà préexistantes dans la pensée,
- l'accommodation est un mécanisme déclenché par le sujet pour s'adapter aux situations nouvelles auxquelles les structures existantes de la pensée manifestent de la résistance.

Le fonctionnement dialectisé entre assimilation et accommodation implique la construction par le sujet des « schèmes » (nous reviendrons sur ce concept en détail au point suivant, cf. 4.1.1.2.2.1), source de son adaptation au monde. « *Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement* », écrit Vergnaud (1996, p. 275). Il complète ainsi cette proposition : « *C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action* » (p. 275). Nous développons cette idée en présentant maintenant la théorie de conceptualisation dans l'action.

4.1.1.2.1.2. La théorie de la conceptualisation dans l'action

Initiée par Piaget et élaborée par Vergnaud, la théorie de la conceptualisation dans l'action est une théorie de l'activité humaine se fondant sur l'idée que la forme opératoire de la connaissance, celle que le sujet mobilise en situation, est génétiquement première par rapport à la forme prédicative de la connaissance, celle exprimant les propriétés des objets (de pensée), les relations entre eux ainsi que leurs transformations, au moyen de langage ordinaire ou technique et des formes symboliques (Vergnaud, 1990, 1996).

Contrairement à l'idée de Piaget à savoir que le développement du sujet s'arrête lorsque l'enfant devient adolescent et accède à ce qu'il appelle la pensée abstraite (réalisation des opérations logiques formelles), pour Vergnaud (2001), l'être humain peut continuer à se développer tout au long de la vie. À ce titre Vinatier (2009) note que les travaux de Vergnaud « *portent essentiellement sur*

l'apprentissage des mathématiques et sur le développement des compétences tout au long de la vie » (p. 54-55). L'intérêt de Vergnaud pour l'apprentissage des mathématiques l'a amené à critiquer la réduction du fonctionnement de la pensée humaine à une « pensée logique » (Vinatier, 2009). En effet, la logique ne constitue « *qu'un champ conceptuel parmi d'autres* » (Vinatier, 2009, p. 57). Comme l'écrit Mayen (2019) à propos du développement dans la perspective de la théorie de la conceptualisation dans l'action : « *le développement n'est pas limité aux grandes structures de la pensée et de la connaissance, mais concerne tous les domaines à tous les âges de la vie et tous les champs d'expérience et de savoirs* » (p. 210). Vergnaud (2001) étudie la conceptualisation dans l'action au début chez les enfants dans le champ disciplinaire des mathématiques, ensuite chez les adultes dans le cadre de leur activité professionnelle. Mayen, (1997), Munoz (2003), Pastré (1992), Rogalski (2016) Samurçay et Rogalski (1992) et Vinatier (2009) ainsi que d'autres chercheurs analysent les « conceptualisations en acte » de l'activité des acteurs dans différents domaines professionnels (systèmes industriels et techniques, environnements dynamiques, métiers adressés à autrui). L'étude des conceptualisations opérées par les enfants confrontés à des problèmes mathématiques (notamment en situations d'addition/soustraction et de multiplication/division) a conduit Vergnaud à développer le couple conceptuel schème-situation, constituant la clé de voûte de la théorie de la conceptualisation dans l'action, et de l'activité humaine d'une manière générale.

4.1.1.2.2. Le couple conceptuel schème-situation

Par le couple conceptuel schème-situation qu'il a conçu initialement pour identifier les structures cognitives sous-jacentes aux problèmes mathématiques, Vergnaud (2001) adopte une approche située et contextualisée de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Bien qu'ils forment une unité conceptuelle indissociable, nous définirons d'abord le concept de schème, et ensuite celui de situation.

4.1.1.2.2.1. Le concept du schème

L'interaction entre le sujet et la situation à laquelle il se trouve confrontée se fonde sur la « médiation » (Vinatier, 2009) du concept de schème que Vergnaud (1996) définit comme « *organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations* » (p. 283). Si la conduite observable du sujet peut varier d'une situation à l'autre, l'organisation conceptuelle sous-jacente à cette conduite reste invariante. Ainsi, un même schème s'adresse à une classe de situations. Cela signifie que le schème « *n'est pas un stéréotype, et un même schème peut engendrer des conduites relativement différentes en fonction des situations singulières auxquelles il est amené à s'adresser* » (Vergnaud, 1996, p. 142). En ce sens, le schème est donc « universel », car il est « généralisable » et « transférable » d'une situation à l'autre.

Outre cette définition universaliste du concept du schème, le psychologue (1996) nous fournit une définition analytique essentielle pour notre cadre d'analyse, selon laquelle le schème est constitué nécessairement de quatre catégories :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations : ils renvoient à l'intentionnalité présente dans l'organisation d'une activité. Les buts peuvent être conscients ou inconscients chez le sujet qui les poursuit.

- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle : elles désignent la partie générative du schème dans la mesure où elles sont immédiatement responsables « *du décours temporel de la conduite et de l'activité* » (Vergnaud, 2011, p. 43). On peut toujours expliciter ces règles sous la forme « Si... Alors ».

- des invariants opératoires : eux-mêmes sont constitués de concepts-en-acte et de théorèmes-en-acte lesquels « *permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter* » (Vergnaud, 1996, p. 285). Les invariants opératoires « *constituent le noyau dur de la représentation, celui sans lequel ni les inférences, ni les règles d'action, ni les prédictions, ni les signifiants n'ont de sens* » (Vergnaud, 1985, p. 251). À ce titre, ils représentent la partie la plus cognitive du schème, de ce fait, ils représentent les éléments du schème les moins accessibles à la mise en mot. En effet, leur formalisation se fonde sur l'interprétation du chercheur à l'appui de l'explicitation des autres composantes du schème.

- des possibilités d'inférences : elles correspondent à des manières de raisonner permettant de sélectionner les règles pertinentes pour l'action au regard de la situation à résoudre. Par conséquent, les inférences traduisent la dimension adaptative du schème.

Ces quatre composantes du schème sont indissociables et fortement interdépendantes. Pour souligner cette caractéristique du schème, Vergnaud (1996) en fournit une troisième définition fonctionnelle : « *le schème est une totalité dynamique fonctionnelle* » de l'activité. Le schème est donc « une totalité dynamique » dont la propriété est la plasticité, et dont la visée est la réalisation de l'action. Les composantes constitutives du schème, élaborées par Vergnaud, relèvent de la dimension analytique du schème. En revanche, « *Piaget voyait dans le schème une notion indécomposable qu'il fallait prendre en bloc* » (Pastré, 1999, p. 15). Ainsi, cette définition analytique du schème, marque une différenciation de Vergnaud avec le constructivisme piagétien.

L'analyse des interactions verbales en réunions de conseil des maîtres a pour finalité l'identification des composantes de quelques schèmes lesquels organisent l'activité d'animation de ces réunions par les directeurs d'école. Leur maîtrise nécessite des schèmes spécifiques d'une autre nature conceptuelle que les schèmes mobilisés par l'enseignant en classe face aux élèves. Les réunions de conseil des maîtres peuvent être considérées comme une « classe de situation » (Vergnaud, 1996) dont les caractéristiques pertinentes seront élucidées par l'analyse des schèmes d'animation de réunion des directeurs en contexte d'interaction avec leurs collègues. Réciproquement les caractéristiques de ces situations d'interaction nous aideront à élucider les schèmes des directeurs. En sa qualité de

psychologue Vergnaud (1990) établit un rapport indissociable et dialectique entre le concept de schème et celui de situation.

4.1.1.2.2.2. Le concept de situation

Le couplage schème-situation signifie qu'on ne peut pas envisager un schème sans situation, et réciproquement. Pour Vergnaud (1990), la construction d'un schème a pour visée de permettre au sujet de faire face à une classe de situations. Il développe des connaissances et des compétences au moyen de sa confrontation à des situations. Si le concept de situation est central dans la théorie de l'activité de Vergnaud, Pastré (2002) considère que cette notion ressemble à un « concept pragmatique²⁵ ». À ce propos il écrit : « *tout le monde comprend de quoi il s'agit, mais personne n'arrive à la définir de façon précise* » (p. 12). Cela dit, en référence à des travaux en didactique professionnelle, nous nous attachons à cerner le sens du concept de situation.

En partant de la distinction de Rabardel (2005) entre activité productive (le sujet transforme le réel) et activité constructive (le sujet se transforme lui-même en transformant le réel), Pastré (2011b) définit la situation comme « *la part de réel à laquelle le sujet est confronté* » (p. 12). Cette part de réel a la caractéristique d'être d'un côté « *un tout contextuel* » ; de l'autre côté, une situation « *expérenciée* », comme le précise Dewey (1993 ; cité par Maubant, 2016) à propos de ce concept : « *nous n'expérençons jamais ni ne formons jamais de jugement à propos d'objets ou d'événement isolés, mais seulement en connexion avec un tout contextuel. Ce dernier est ce qu'on appelle une situation* » (p. 44). Ainsi la situation s'inscrit dans un contexte donné ou si on utilise les termes de Dewey, (1993) dans un environnement ou un milieu avec lequel le sujet interagit. Les caractéristiques de la situation sont donc liées au milieu dans lequel elle est ancrée. Les réunions de conseil des maîtres sont des situations de travail dont les caractéristiques dépendent à la fois du milieu scolaire local, l'école, ainsi que de l'environnement le plus large, à savoir le système éducatif d'un pays et les politiques éducatives mises en œuvre par l'institution. La situation de travail est « *expérenciée* » par le sujet en ce qu'il en « *fait l'expérience* » (Madelrieux, 2012). Lalande (2010) rappelle que « *Flournoy²⁶ employait souvent ce terme dans ses cours, au sens anglais do to experience [...] : éprouver, faire l'expérience d'un sentiment, d'une situation* » (p. 323).

De ces définitions, découlent trois caractéristiques de la situation, indiquées par Pastré (2011b) :

- toute situation est singulière dans le sens où elle porte à la fois en elle une part qu'on ne repère pas dans les autres situations et une part de généralisation (potentielle),

²⁵ Le concept pragmatique est « *un concept construit dans l'action et servant à guider l'action, associé à un ou plusieurs indicateurs* » (Pastré, 2011b, p. 172). Ce concept est également d'une importance capitale en ce qu'il permet aux professionnels d'établir le diagnostic de la situation pour adapter l'action selon les caractéristiques pertinentes de cette dernière.

²⁶ Il s'agit de Théodore Flournoy (1853-1920) un psychologue suisse qui a contribué avec Freud au développement de la psychanalyse.

- elle est événementielle du fait de son inscription dans une temporalité bien définie ; d'où notre adoption de la notion d'activité au lieu de celle de pratique dans notre travail (voir introduction du présent chapitre),
- elle est expérientielle dans la mesure où le sujet en fait l'objet d'une construction et appropriation par le sens qu'il lui donne. Elle représente donc une opportunité pour le sujet afin de se construire, de se développer et d'élargir son « pouvoir d'agir » (Rabardel, 2005a). Pastré (2011b) va même jusqu'à considérer l'apprentissage par les situations comme la base de la conceptualisation.

Cette dernière caractéristique a permis à Mayen (1999) d'introduire le concept de « situation potentielle de développement »²⁷. Par ailleurs, Mayen (2012) discute des différences et des similitudes entre trois notions : situation, situation professionnelle, situation de travail. Alors qu'en analyse de travail, l'usage de situation de travail est plus courant, pour lui, la situation professionnelle et la situation de travail sont identiques. Nous utilisons donc dans notre travail les deux terminologies en les considérant comme interchangeables.

Nous rappelons que nous analysons les situations professionnelles de communication entre enseignants. Il s'agit de situations ayant des caractéristiques bien différentes (cf. 4.2.1) de celles des situations techniques. C'est la raison pour laquelle, nous reprenons à notre compte, les composantes d'une situation de communication telles qu'elles ont été déterminées par Brown et Fraser (1979) (cf. 4.2.1.4). Ce qui a amené Vinatier (2009, 2013b) à revisiter le cadre théorique de la didactique professionnelle développé par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) et à introduire une didactique professionnelle appliquée à l'enseignement pour étudier les interactions verbales dans le domaine de l'enseignement.

4.1.2. La didactique professionnelle de l'enseignement : un cadre théorique pour analyser la communication entre enseignants en réunions institutionnelles

Dans les théories de l'activité humaine, la question du sujet est restée périphérique (Vinatier, 2016b). Vinatier (2013b) a fait bouger le couple notionnel schème-situation conçu par Vergnaud (1990) et développe le triptyque conceptuel sujet-schème-situation. Ce qui témoigne d'une place centrale accordée par la chercheuse à la question du sujet pour comprendre la complexité des activités d'interactions humaines. Avant de développer les remaniements non négligeables que Vinatier (2009) a apportés à la théorie de la conceptualisation dans l'action, nous montrerons en référence à « l'Éthique » de Spinoza (2005) et à d'autres travaux qui ont repris et relu son œuvre en quoi l'affectivité est une composante constitutive de l'activité humaine.

²⁷ Ce concept rend compte de « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis pour étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus » (Mayen, 1999, p. 66).

4.1.2.1. La subjectivité comme dimension essentielle de l'activité de communication humaine

La subjectivité au sens où l'entend Vinatier (2009) dans les échanges verbaux recouvre principalement les valeurs, les émotions, les motivations et les intérêts des personnes. En nous référant à Spinoza (2005), nous abordons en particulier la question plus large qui est celle des affects²⁸ et en particuliers les émotions étroitement articulés à d'autres dimensions de l'activité humaine, en l'occurrence la puissance d'agir de l'être humain.

Spinoza (2005) fournit la définition suivante aux affects : « *J'entends par Affect les affections Corps par lesquelles sa puissance d'agir est accrue ou réduite, secondée ou réprimée, et en même temps que ces affections, leurs idées* » (p. 197). Les affects et tout particulièrement les émotions sont définies par Cosnier (1994 ; cité par Vinatier & Marfisi-Schottman, 2018) comme regroupant « *tous les événements ou états du champ affectif qui se caractérisent par un ensemble d'éprouvés psychiques (ou affects) spécifiques accompagnés, de façon variable en intensité et en qualité, de manifestations physiologiques et comportementales* » (p. 14). En effet, « *l'émotion est constitutive de l'action car un individu n'agit que lorsque son bien-être est à préserver ou à restaurer* » (Ria & Récopé, 2005, p. 17).

Au-delà de ces quelques considérations sur l'affectivité centrées sur les émotions, nous abordons à présent comment Vinatier (2009, 2013b) a introduit cette dimension de l'activité humaine dans l'analyse du travail réel.

4.1.2.2. Les invariants situationnels et les invariants du sujet

Vinatier (2009) souligne que la notion de « concept pragmatique²⁹ » forgé par Pastré (1992) est plus adaptée pour étudier des situations professionnelles centrées sur l'interaction homme-machine. Or faire migrer ce concept pour comprendre la conceptualisation à l'œuvre dans les situations de travail impliquant l'interaction entre des hommes pose des « problèmes redoutables » (Vinatier, 2007). Ainsi, « *le concept pragmatique mérite d'être revu, retravaillé, voire reconsidéré* » (Vinatier, 2009, p. 59). Pour y parvenir, l'auteure opère une distinction entre les « concepts pragmatiques » de Pastré (2011a) et les « concepts quotidiens³⁰ » de Vygotski (1997) dans la mesure où les premiers « *sont circonscrits à une classe de situations professionnelles et qu'ils sont partagés par un groupe d'acteurs dans le*

²⁸ Spinoza fait presque exclusivement usage de la notion d'affect. Il a très peu recours à la notion d'émotion. Blanchard-Laville (2005) les distingue ainsi : « *les affects auraient pour fonction de réguler notre vie psychique inconsciente, les émotions de communiquer ces affects à autrui* » (p. 49). Dans notre travail, nous considérons la question des émotions.

²⁹ Voir note de bas page n°25.

³⁰ À la différence des concepts scientifiques que l'enfant apprend dans un contexte scolaire, les concepts quotidiens se développent spontanément par l'enfant en particulier au moyen de ses expériences quotidiennes dans son environnement familial. Les propos de Vergnaud (1989) sont très éclairants concernant cette distinction : « *Le concept de frère serait quotidien, le principe d'Archimède serait scientifique, ainsi que le concept de décimal. La compréhension des concepts quotidiens relèverait d'une expérience spontanée non organisée de l'enfant dans son développement naturel, tandis que celle des concepts scientifiques, résulterait d'une action finalisée et intentionnelle de l'adulte, notamment dans l'institution scolaire* » (p. 112).

cadre d'un métier » alors que « *dans le domaine des interactions verbales, ce sont les concepts quotidiens construits dans l'histoire interactionnelle des personnes, et dans une culture donnée, qui, dans ce cas, servent de support à leur activité langagière en situation professionnelle* » (Vinatier, 2009, p. 59). En effet, dans les situations de communication, comme c'est le cas pour les réunions des enseignants, les échanges verbaux ne sont pas orientés uniquement vers la résolution des thèmes abordés, mais ils engagent l'implication subjective des enseignants.

Dans plusieurs situations de leur vie, les personnes s'engagent dans des échanges verbaux avec différents partenaires (par exemple : membres de la famille, amis). À cette occasion, ils développent des concepts quotidiens lesquels donnent forme à leur personnalité. Ces concepts s'inscrivent dans une « *histoire interactionnelle* » et sont colorés par une « *culture donnée* ». Ainsi, à la différence des situations à dominante technique où le processus de conceptualisation vise à déterminer les caractéristiques saillantes de la situation professionnelle pour opérer un diagnostic efficace et agir adéquatement en connaissance de cause, dans les interactions verbales, Vinatier (2009) indique qu'il semble nécessaire de prendre en compte l'« *articulation entre les dimensions pertinentes de la situation professionnelle et les besoins pertinents de l'histoire interactionnelle [des acteurs]* » (p. 60). La chercheuse indique que deux pertinences sont à considérer : les besoins de la situation et les besoins de la personne. Ainsi, l'auteure (2012b) a mis en évidence la double nature du processus de conceptualisation, « *ce processus de conceptualisation dual implique de prendre en compte à la fois la dimension opérationnelle de la connaissance et l'implication subjective de la personne* » (p. 34). Elle rajoute à ce propos que « *les invariants opératoires ne sont pas déconnectés des valeurs, jugements, intérêts et motivations de la personne* » (Vinatier, 2012b, p. 33). De cette double lecture du processus de conceptualisation mobilisé par les acteurs en situation d'« *interactivité langagière* », Vinatier (2009) a conceptualisé deux types d'invariants opératoires liés dialectiquement :

- les invariants situationnels « *qui correspondent à la prise en compte des caractéristiques essentielles de la situation se rapportant à un champ professionnel* » (p. 60). S'il y a un sens commun entre ces invariants et les concepts pragmatiques de Pastré, Vinatier précise que « *les situations de communication ont des caractéristiques bien spécifiques* » (p. 60) (cf. 4.2.1, chapitre 4).
- les invariants du sujet, « *d'une autre nature, sont aussi présents dans la situation, ils expriment une dimension opérationnelle de la personnalité des acteurs par leur fonctionnement en situation* » (p. 60). Au titre de leur fonctionnement en tension avec les invariants situationnels, « *ils peuvent s'opposer, ou inversement donner plus de force et de portée aux ressources adaptatives des invariants situationnels mobilisés par le sujet pour répondre aux dimensions pertinentes de la dynamique interactionnelle* » (p. 60).

Ainsi, le fonctionnement des activités verbales duales ou collectives a la particularité d'être orienté par des facteurs cognitifs en tension avec des facteurs subjectifs et intersubjectifs qui opèrent sur le déroulement des échanges (Vinatier, 2009). La prise en compte de cette double nature de l'activité verbale, profondément humaine (Clot, 2008 ; Wallon, 1995) nécessite la mobilisation d'un

modèle d'analyse qui permet de cerner les actes de parole qui répondent à la gestion du contenu des échanges et ceux qui ont trait à l'expression subjective et intersubjective des interlocuteurs (Vinatier, 2009). Pour ce faire, nous mobilisons une théorie linguistique interactionniste dont nous précisons à présent les caractéristiques.

4.2. UNE APPROCHE LINGUISTIQUE DES INTERACTIONS

Pour repérer l'articulation entre dimension cognitive des interactions verbales relatives à la gestion du contenu abordé et la dimension intersubjective liée à l'inscription de la personnalité des membres du collectif dans la dynamique interactionnelle, et à la suite de Vinatier (2009), nous nous appuyons sur une théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Mais si les interactions verbales se caractérisent par leur dynamique propre, leur structuration dépend, et inversement redéfinit le contexte dans lequel se déroule la situation de communication. Dans ce cadre nous présentons le modèle de Brown et Fraser (1979) pour examiner le poids du contexte dans la structuration des échanges verbaux entre enseignants. Alors que le contexte détermine de l'extérieur le déroulement des échanges, la résolution des points qui font débat entre enseignants révèle leur dynamique telle qu'elle se construit constamment au fil des interactions. Ces débats font l'objet d'une analyse argumentative à l'appui du modèle argumentatif pragmatique de Plantin (1996, 2005).

4.2.1. La linguistique interactionniste

Comme nous l'avons souligné en référence aux travaux de Vinatier (2009), les situations d'interactions verbales « *ont des caractéristiques bien spécifiques* » (p. 60). Nous en précisons à présent trois caractéristiques les plus saillantes.

4.2.1.1. Les interactions sont le produit d'une construction collective

La théorie de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992) se fonde sur l'idée de l'interactivité entre le locuteur (celui qui adresse la parole) et l'interlocuteur (celui qui la reçoit). Cela suppose que la communication ne soit pas considérée comme un simple transfert d'informations d'un émetteur actif à un récepteur passif. Vinatier (2009) considère qu'il y a une « *relation de détermination mutuelle : la réception est bien évidemment commandée par l'émission... mais aussi l'émission est commandée par la réception* » (p. 108). L'interaction est donc une construction collective par tous les participants impliqués, comme nous le disait déjà Montaigne (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 15) : « *La parole est à moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'écoute* » ou comme le dit autrement Barthes (1978 cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986) : « *L'homme parlant (...) parle l'écoute qu'il imagine à sa propre parole* » (p. 10). En effet, étudier les interactions verbales vise l'élucidation du sens du discours construit collectivement par les participants engagés dans un échange donné.

La théorie de Kerbrat-Orecchioni (1992) s'inscrit dans une approche linguistique pragmatique, à ce propos elle écrit : « *Parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* » (p. 17). Cette citation illustre la notion de « validation interlocutive » traduisant des besoins réciproques entre émetteur et récepteur. Les marqueurs phatiques (tu vois, tu comprends) de l'émetteur montrent son besoin de validation de son discours par le destinataire. De même, les régulateurs verbaux (je vois, d'accord, effectivement), mais aussi paraverbaux et non verbaux (rires, sourires, silences, hochement de la tête en signe d'acquiescement) du destinataire constituent une réponse au besoin de satisfaction de l'émetteur. C'est la raison pour laquelle l'analyse des échanges verbaux implique une analyse de nature interactionniste.

À titre d'exemple, dans une réunion de conseil des maîtres, les interactions sont le produit d'une construction dynamique et collective de tous les participants aux échanges. Elles ne relèvent donc pas de la seule responsabilité du directeur, lequel anime la réunion. Si par exemple, aucun enseignant ne répond à une question du directeur, ce dernier se trouve déstabilisé et contraint à la reformuler. Dans un échange, l'absence de réponse de la part de ses collègues enseignants à une requête qu'il leur a adressée est la pire des réponses pour un directeur. Par ailleurs, la proposition initialement énoncée par le directeur pour résoudre un problème peut se trouver complètement modifiée, à l'issue des discussions, par les oppositions de ses collègues enseignants. D'où le caractère dynamique des interactions, mais aussi le fonctionnement en tension de la gestion conjointe des contenus des échanges, d'une part, et de l'intersubjectivité, d'autre part.

4.2.1.2. Les interactions verbales sont basées sur un fonctionnement en tension entre enjeux liés aux contenus des échanges et enjeux de personnes

D'après Kerbrat-Orecchioni (1990), la théorie linguistique s'est focalisée pendant longtemps sur le contenu des échanges. En effet la dimension relationnelle entre les interactants n'a pas été prise en compte. Actuellement, cette dimension relationnelle occupe une place incontournable dans les études linguistiques. Afin de souligner l'importance de l'analyse de la relation dans l'étude des interactions, Kerbrat-Orecchioni (1992) cite le propos du personnage du Roi des Aulnes de Michel Tournier pour qui « *la parole est toujours caresse ou agression, jamais miroir de vérité* », et elle nous rappelle l'enseignement du père Méthalogues de Bateson à sa fille, à savoir que le but des conversations est généralement de « *dire aux gens qu'on n'est pas en colère contre eux* » (pp. 13-14). Pour Kerbrat-Orecchioni (1992), une grande part du matériel produit au cours de l'interaction sert à maintenir le lien social et à vérifier et à s'assurer de l'état de la relation. La fonction phatique du fameux « allô » de Jakobson illustre ce niveau relationnel de l'interaction. Nous trouvons également des marqueurs phatiques n'ayant pas de valeur informationnelle tels que « tu vois », « tu sais », « hein », « hum », « oui » (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Ainsi, dans les interactions verbales, il y a des enjeux liés aux contenus des discussions (ce dont on parle), mais il y a aussi des enjeux de personnes : image de soi, expression d'émotion (parler pour émouvoir et non pas seulement pour informer). Les linguistes s'accordent pour dire que ces enjeux peuvent faire dérailler le contenu des échanges. Dans une réunion de conseil des maîtres, dire à quelqu'un que ses prises de parole ne favorisent pas l'avancée du débat, c'est d'une certaine manière atteindre l'image qu'il a de lui-même (il ne collabore pas, il cherche son confort personnel, il désire imposer son opinion). Ce type d'affirmation, atteignant l'image de l'interlocuteur, n'est pas sans conséquences sur le déroulement des échanges.

Cet exemple nous montre que le conseil des maîtres n'est pas seulement un espace de discussion pour échanger et résoudre les points inscrits à l'ordre du jour, mais également une scène de jeux d'aménagement et/ou d'atteinte réciproque des « faces » et « des territoires » des enseignants, ainsi que de construction et reconstruction de leurs relations intersubjectives. Ces enjeux intersubjectifs sont mis en exergue par une formule de Pêcheux (1968), ainsi résumé par Vinatier (2013a) : « *qui suis-je pour lui parler ainsi et pour qu'il me parle ainsi ?* » et réciproquement « *qui est-il pour me parler ainsi et pour que je lui parle ainsi ?* » (p. 215). Résolution des contenus abordés et satisfaction des relations intersubjectives fonctionnent donc en tension tout en subissant une influence du contexte qu'elles contribuent réciproquement à transformer.

4.2.1.3. Les interactions verbales sont sensibles au contexte

Le contexte a un poids considérable dans le déroulement et l'interprétation d'un échange verbal. À ce titre, Bourdieu (1982) nous explique qu'« *essayer de comprendre linguistiquement le pouvoir des manifestations linguistiques, chercher dans le langage le principe de la logique et de l'efficacité du langage de l'institution, c'est oublier que l'autorité advient au langage du dehors, comme le rappelle concrètement Skeptron, chez Homère, à l'orateur qui va prendre la parole* » (p. 105). Bourdieu (1982) montre les limites linguistiques des conditions de réalisation de ce qu'Austin (1970) appelle des « actes performatifs³¹ » : « *L'efficacité magique de ces actes d'institution est inséparable de l'existence d'une institution définissant les conditions (en matière d'agent, de lieu ou de moment, etc.) qui doivent être remplies pour que la magie des mots puisse opérer* », (Bourdieu, 1982, p. 69). Pour le sociologue (1982), ces conditions définies institutionnellement sont de nature sociale, c'est ce qu'on peut remarquer, par exemple, dans le cas où « *celui qui veut procéder avec bonheur au baptême d'un navire ou d'une personne doit être habilité pour le faire, de la même façon qu'il faut, pour ordonner, avoir sur le destinataire de l'ordre une autorité reconnue* » (pp. 69-70). À ce titre le poids du contexte sociale influence d'une manière cruciale les rapports de domination qu'on peut remarquer lors des interactions verbales, Bourdieu (1982) affirme qu'« *il n'y a pas de pouvoir symbolique sans*

³¹ Qu'il définit comme des énoncés visant l'exécution d'une action. Dans cette perspective de la philosophie de langage, le dire signifie faire. Il ne s'agit pas d'un dire qu'on évaluerait selon un registre affirmatif (vrai ou faux), comme par exemple l'acte de promesse ou d'ordre.

une symbolique du pouvoir » (p. 73). Or « *l'autorité aussi formelle et légitime soit-elle, n'est [...] jamais qu'une promesse de pouvoir, une virtualité qu'il reste à réaliser, à confirmer. À la limite ce n'est qu'un atout de plus dans les jeux quotidiens du pouvoir* » (Gather Thurler et al., 2017, p. 208). Dans le même sens Kerbrat-Orecchioni (1991) récuse cette conception fixiste et déterministe selon laquelle le langage se limite à refléter l'ordre social préétabli. À ce propos elle écrit : « *Il semble bien pourtant que même dans les interactions foncièrement inégalitaires, tout ne soit pas joué hors langage : les cartes peuvent presque toujours être redistribuées* » (p. 320). Nous avons le cas d'un enseignant au Maroc, par exemple, qui remet en question ce que dit le directeur chahutant par conséquent l'autorité statutaire et hiérarchique de ce dernier.

La critique de Kerbrat-Orecchioni (1990) de la vision bourdieusienne de l'influence déterministe du cadre socio-culturel sur le déroulement de la parole n'empêche pas de reconnaître l'importance du contexte dans l'interprétation des interactions verbales. Pour la spécialiste des interactions verbales, la linguistique interactionniste a le mérite de montrer l'intérêt de la linguistique moderne dans l'étude du fonctionnement des conversations concrètes, naturelles et authentiques, et produites généralement dans la vie réelle (personnelle ou professionnelle). Les travaux de Vinatier (2009) se situent dans cette lignée en analysant les traces effectives des interactions entre des enseignants et des élèves. De même, notre recherche va dans ce sens en analysant des corpus de réunions de conseil des maîtres dans des écoles élémentaires appartenant à des contextes différents. En l'occurrence dans notre recherche, les interactions verbales peuvent refléter le climat de l'école, les difficultés auxquelles sont confrontées les enseignants. À titre d'exemple, les frustrations des enseignantes dues au manque de reconnaissance institutionnelle impactent le déroulement des échanges. Pour aborder la manière avec laquelle le contexte impacte, et inversement, se modifie *in situ* dans les échanges verbaux, nous mobilisons le modèle de Brown et Fraser (1979).

4.2.1.4. Le modèle de Brown et Fraser

Brown et Fraser (1979) ont développé un modèle spécifiant les différentes composantes de la situation de communication. Nous présentons d'une manière succincte ci-dessous les ingrédients principaux de ce modèle :

- le site (setting ou cadre spatio-temporel) : d'une part, il comporte le cadre spatial relatif au lieu où se réalise l'interaction (salle de classe, salle des maîtres, hôpital, lieu public ou privé), et d'autre part il comporte le cadre temporel (une salutation se fait au début de l'interaction).

- le but : les deux linguistes font la distinction entre le but global de l'interaction se rapportant à un type d'activité (par exemple : conseil des maîtres, négociation commerciale, débat politique médiatisé), et les buts locaux réalisés au cours de la conversation par différents actes de langage (question, assertion, requête). Les buts poursuivis par les partenaires de l'interaction peuvent être communs ou différents. Dans un débat en conseil des maîtres à propos des absences récurrentes d'une enseignante aux réunions de conseil des maîtres, le but pour cette dernière peut être de se justifier et

préservé son image de soi atteinte par le jugement négatif de ses collègues sur son manque d'engagement dans l'équipe, alors que pour le directeur le but serait d'obtenir l'assiduité de l'enseignante concernée et de préserver le fonctionnement de l'école dont le travail collectif est un vecteur indispensable.

- les participants : le nombre des interactants (en tête à tête, « trilogue », « polylogue »³²), leurs caractéristiques individuelles (âge, sexe, profession) et leurs relations mutuelles (degré de connaissances, nature du lien social) sont également déterminants pour le déroulement de l'interaction.

Le schéma ci-dessous présente l'ensemble des composantes de la situation de communication telles qu'elles ont été élaborées par Brown et Fraser (1979) et traduites par Lacassagne (2007) :

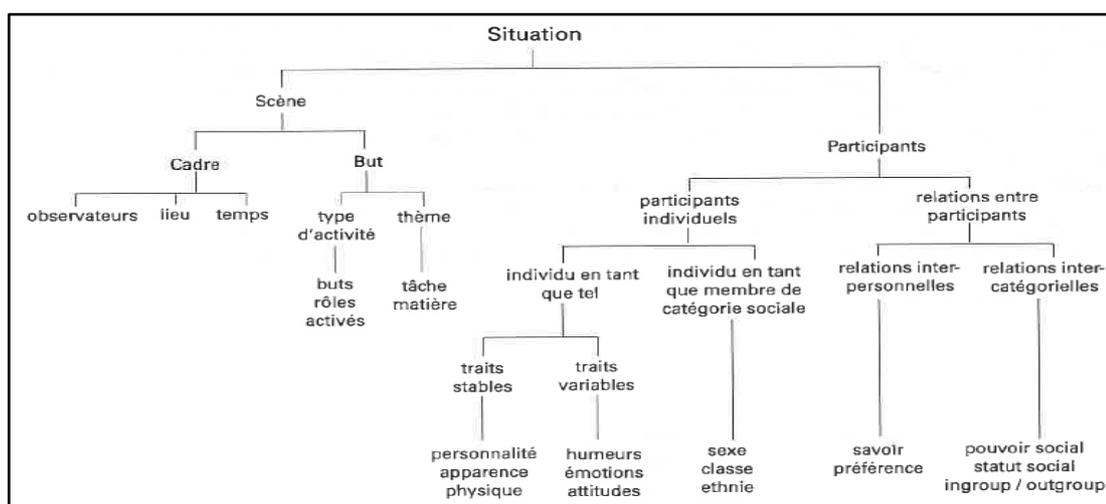


Figure 4 : Le modèle de Brown et Fraser (1979) de la situation de communication, traduit par Lacassagne (2007)

Le cadre spatio-temporel et le but sont considérés ensemble en tant que « scène ». « *Le but se localise quelque part entre le site (qui a sa propre fonction) et les participants (qui ont leurs objectifs)* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 79). Dans une réunion d'équipe d'école, le but que se donnent le directeur et les enseignants est de prendre des décisions afin d'assurer le bon fonctionnement de l'école. Le but dépend donc du site et des participants.

Le contexte fait varier plus ou moins l'interaction, mais celle-ci construit le contexte et le transforme : « *le discours est une activité tout à la fois conditionnée (par le contexte) et transformatrice de ce même contexte* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 22). À titre d'exemple, l'entrée d'une personne dans la salle de réunion peut induire une modification du discours des membres de l'équipe.

³² Nous distinguons trois types de situations d'interactions selon le nombre de participants : situations dialogales/duales (constituées de deux interactants), situations de trilogue (constituées de trois interactants), situations de polylogue (constituées de quatre participants ou plus).

4.2.2. Les axes de la relation interpersonnelle

Kerbrat-Orecchioni (1992) a catégorisé trois axes de la relation interpersonnelle que nous présentons ci-après. Tout en définissant ce que la linguiste entend par chaque forme de relation interpersonnelle, nous présentons les marqueurs verbaux simultanément indicateurs et constructeurs des trois axes de la relation interpersonnelle. Pour les marqueurs non verbaux nous en prenons en compte trois : les rires, les silences et les interruptions. Nous ne présentons pas ici les marqueurs non-verbaux, car nous ne disposons que d'enregistrements audio des interactions entre enseignants.

4.2.2.1. L'axe horizontal

4.2.2.1.1. Un positionnement social proche ou distant entre les interactants

La dimension horizontale désigne une forme de la relation en termes de distance sociale entre les partenaires de l'interaction. Par exemple, deux collègues au travail peuvent manifester leur proximité (ils se tutoient, ils abordent des thèmes personnels) ou au contraire se montrer « distants » (ils se vouvoient, ils ne discutent que du travail). La relation qu'ils établissent peut donc être relativement familière ou distante et formelle. D'après Kerbrat-Orecchioni (1992), la distance interactionnelle entre les participants dépend de « *leur degré de connaissance mutuelle* » (le discours entre deux personnes qui se connaissent est moins formel qu'entre deux personnes qui ne se connaissent pas), de la nature du lien « *socio-affectif qui les unit* » (c'est-à-dire du degré d'intimité entre les interlocuteurs), de la « *nature de la situation communicative* » (la distance peut varier, par exemple, en fonction du cadre spatial ; la relation est plus distante entre un couple d'enseignants dans l'école qu'à la maison).

4.2.2.1.2. Les marqueurs verbaux de l'axe horizontal

Les termes d'adresse sont les marqueurs verbaux les plus évidents de la relation. Nous trouvons surtout les pronoms d'adresse relatifs au tutoiement ou au vouvoiement. Le « tu » indique généralement une relation familière s'opposant au « vous » qui est symbole d'une relation plus distante. Les noms d'adresse constituent également par excellence des indices de l'état de la relation. Nous nous adressons différemment à nos interlocuteurs selon que la relation est proche ou éloignée. Pour un ami, on utilise « cher + son prénom » et pour son employeur on utilise « Madame/Monsieur + son nom de famille ». Les thèmes abordés au cours d'une interaction ne sont pas les mêmes si on est avec des proches ou face à des inconnus. On n'a pas les mêmes sujets de conversation, par exemple chez un commerçant, on parlera de la météo mais pas de problèmes personnels comme on le ferait avec un ami, ou bien on ne développe pas de la même façon le même sujet de conversation : si on aborde un sujet personnel comme une séparation ou un deuil, on sera informatif avec le commerçant mais on ne développera pas ses sentiments comme avec un ami.

4.2.2.2.L'axe vertical

4.2.2.2.1.Système de places symétriques ou inégalitaires

Cette dimension renvoie au « rapport de places » qu'occupent les interactants. Le « rapport de places » est une notion forgée par Flahault (1978). Elle désigne la place sociale que revendique un interactant L1 convoquant l'interlocuteur L2 à occuper une place complémentaire. Kerbrat-Orecchioni (1992) qualifie cette dimension par un ensemble de termes : « pouvoir », « hiérarchie », « domination », « rapport de places ». Alors que la distance entre les interactants varie horizontalement entre l'éloignement et la proximité, elle varie verticalement entre la domination de L1 et la soumission de L2. Car « *il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative* » (Flahault, 1978, p. 58). Les deux relations dépendent à la fois de facteurs « externes » et « internes » à l'interaction. Les positions occupées par les interactants tiennent partiellement au contexte (position haute du maître face à l'élève, du médecin face au patient, du locuteur natif face au non natif). Mais comme nous l'avons mentionné ci-haut, « *la configuration de l'échiquier taxémique se modifie constamment au cours du déroulement de l'interaction, et celui qui domine en un temps T1 peut fort bien être dominé en T2* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 49).

4.2.2.2.2.Les marqueurs verbaux de l'axe vertical

Ils sont très nombreux, nous nous contenterons de citer les principaux d'entre eux :

- la forme de l'interaction : un locuteur qui utilise sa langue maternelle avec un interlocuteur non natif va probablement avoir une position favorisée.

- les formes de l'adresse : les pronoms d'adresse tu et vous expriment à la fois une relation de distance et un rapport de places. L'emploi dissymétrique (tu/vous) reflète une relation hiérarchique « *dans laquelle le tutoyeur occupe la position haute et le vouvoyeur la position basse* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 47) comme c'est généralement le cas d'un échange enfant-adulte.

- l'organisation des tours de paroles : sauf exception, le « gros parleur » a plus de chances de dominer l'interaction. Le temps de parole occupé par chaque participant peut être un indice d'une domination de la relation. Comme le dit Kerbrat-Orecchioni (1991) : « *Plus on tient longtemps le " crachoir ", et plus on a des chances de dominer la conversation* » (p. 327). Dans des interactions à plusieurs partenaires, comme c'est le cas pour les réunions de travail, le volume de parole qu'occupe chaque participant a une valeur taxémique dans la mesure où celui qui parle beaucoup cherche souvent à s'imposer et à défendre sa thèse ou réfuter la thèse d'un des participants.

- L'organisation structurale de l'interaction : une interaction ne se limite pas à une succession de tours de paroles, elle est aussi révélatrice de qui mène le jeu et tient les rênes. Pour ce marqueur, on s'intéresse à l'ouverture et à la clôture des épisodes. Celui qui initie l'échange sur un thème donné a généralement plus d'information sur ce sujet. Son pouvoir d'être dominant augmente donc au fur et à mesure des sujets qu'il propose d'aborder. Toutefois, un participant peut ouvrir une thématique et se

trouver dans une position « basse », si un autre participant a plus de connaissances sur le sujet ou si les autres participants réfutent la thèse qu'il propose.

- les actes de langage : comme leur nom l'indique, c'est le fait d'utiliser le langage articulé comme marqueur de relation/position. C'est le fait que L1 se met dans une position « haute » par rapport à L2 lorsqu'il accomplit un acte menaçant pour le territoire ou pour la face positive de ce dernier (ordre, conseil, critique, réfutation, moquerie, insulte) (ce type d'actes de langage traduit notamment la nature de la relation selon l'axe irénique/conflictuel que nous abordons au point suivant). Et il se met en position « basse » lorsqu'il subit de la part de L2, ou qu'il accomplit un acte menaçant pour son propre territoire ou sa propre face positive (excuse, aveu, autocritique). Nous allons développer ces marqueurs dans la troisième dimension de la relation (cf. 4.2.2.3). En effet, ces actes de langage traduisent, par ailleurs, une relation de coopération, de soutien et solidarité, ou au contraire, une relation de conflit et/ou rivalité entre les participants. Cela renvoie au troisième axe de la relation que nous abordons maintenant.

4.2.2.3.L'axe irénique/conflictuel

4.2.2.3.1.Territoire et face

Les interactions sociales entre les êtres humains sont potentiellement menaçantes pour ce que Goffman nomme la « face » renvoyant au narcissisme (ou image de soi) et au territoire de l'individu. Le sociologue définit la face comme « *étant la valeur sociale positive [ou l'image de soi] qu'une personne revendique effectivement à travers [des actes verbaux et non verbaux]* » (p. 9). Dans ses contacts avec les autres, la personne « *exprime son point de vue sur la situation, et, par-là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même* » (p. 9). Apprécier l'autre autant que s'apprécier soi-même traduit ce que Goffman (1974) nomme « *face-work* » ou le désir de préservation des faces. Comme le note Kerbrat-Orecchioni (2005), lors d'une rencontre sociale, les interactants cherchent à faire « *une bonne figure* » (p. 72). Ce désir fonctionne réciproquement : lorsque l'un des interlocuteurs fait perdre la face à l'autre, il risque de perdre sa face par la réaction de l'autre. Par exemple, un jugement négatif du directeur sur des pratiques éducatives d'un enseignant peut l'exposer à une « *attaque verbale* » de la part de ce dernier. Le fonctionnement du souci de préservation des faces est chargé émotionnellement (Goffman, 1974, p. 10). Être valorisé par l'autre est une source d'« *assurance* » et de « *confiance* ». Au contraire, lorsque le désir d'être apprécié par l'autre n'est pas « *comblé* » on se sentirait « *mal* » ou « *blessé* ».

Outre le désir de préserver sa face, la personne est animée par le souci d'aménager son territoire. Cette notion renvoie à ce que Goffman (1973) appelle « *territoires de moi* », nous en citerons quelques-uns que nous illustrons avec des exemples susceptibles d'être repérés en réunions de conseil des maîtres :

- le tour : il signifie « *l'ordre dans lequel un ayant droit reçoit un bien quelconque, par rapport aux autres ayant droit placés dans la même situation* » (p. 49). En réunion de conseil des maîtres, dans le cas de la désignation d'un distributeur de parole, celui-ci donne la parole aux participants selon l'ordre de leur demande de prise de parole en levant la main. De même les interruptions peuvent être considérées par celui qui parle en tant qu'atteinte à son territoire de parole, ou à son « tour » tout court.
- les réserves d'informations : ils englobent « *l'ensemble de faits [...] dont l'individu entend contrôler l'accès lorsqu'il se trouve en présence d'autrui* » (p. 52). À titre d'exemple, la demande d'un enseignant de changer le jour de la tenue du conseil des maîtres peut susciter une discussion qui empiéterait sur le territoire privé de ses collègues dans la mesure où ils justifieraient leur refus de cette demande par des engagements personnels. Ce qui constituerait une gêne pour eux.
- les domaines réservés de la conversation : ils désignent « *le droit qu'a l'individu d'exercer un certain contrôle sur qui peut lui adresser la parole et quand* » (p. 53), mais aussi sur les thèmes qu'il souhaite aborder. En réunions de conseil des maîtres, l'inscription de certains points à l'ordre du jour ainsi que le temps à leur consacrer peuvent faire l'objet d'une négociation entre les membres de l'équipe pédagogique.

Le principe de « face-work » renvoie à la question de la politesse en tant que phénomène social visant le contrôle de l'agressivité de l'individu lorsqu'il interagit avec les autres (Vinatier, 2009). Brown et Levinson (1978) ont minutieusement étudié ce phénomène. Dans ce cadre, ils ont repris la distinction de Goffman entre les deux entités de la face : image de soi et territoire ; par souci d'économie et pour souligner les liens étroits entre les deux, les deux politessologues ont introduit le concept de « face positive » correspondant à l'image de soi chez Goffman et « face négative » correspondant au territoire.

4.2.2.3.2. Les marqueurs de l'axe irénique/conflictuel : les FTA et les FFA

Les actes de langage dans tout échange peuvent être menaçants soit pour le participant auquel sont adressés soit pour celui qui les accomplit. Ces actes de parole sont nommés par Brown et Levinson (1978) des « FTA » (*Face Threatening Act*). Dans cette perspective, les FTA se répartissent en quatre catégories :

- actes menaçant pour la face négative de celui qui les accomplit : chaque fois qu'une personne fait une offre ou une promesse par laquelle il s'engage à effectuer un acte, son territoire se trouve potentiellement lésé si « *l'action effectuée lui prend trop de temps, si elle lui fait perdre un objet, si elle est difficile, si elle occasionne des reproches, si elle est dévalorisante* » (Vinatier, 2013b, p. 73).

- actes menaçant pour la face positive de celui qui les accomplit : c'est par exemple, quand une personne présente des excuses, fait des aveux, ou s'auto-critique. Dans ses travaux, Vinatier (2013b) cite le cas d'enseignants débutants qui se dévalorisent, stratégie pour obtenir la solidarité des enseignants formateurs ou des conseillers pédagogiques.

- actes menaçant pour la face négative de celui qui les subit : D'après Kerbrat-Orecchioni (1992) les violations territoriales sont légion (« offenses proxémiques, contacts corporels indus, agression visuelle ou sonore, non-respect des places »). Relèvent de cette catégorie tous les actes de langage de type « directif » : les questions, les requêtes, les réclamations, les ordres, les interruptions de la parole.

- actes menaçant pour la face positive de celui qui les subit : ce sont les actes qui visent à blesser le narcissisme de l'autre par des moqueries, des critiques, des insultes. Remettre en question l'expertise d'un enseignant qui se considère compétent dans un domaine particulier constitue une atteinte à son narcissisme.

Les FTA ne sont heureusement pas les seuls indicateurs de la relation interpersonnelle, comme le dit Vinatier (2013b). Kerbrat-Orecchioni (1992) a aménagé la conception de Brown et Levinson (1978) de la politesse en introduisant des actes gratifiants et corrigeant la portée excessivement négative des FTA. Ainsi, elle propose la notion de « FFA » (*Face Flattering Act*) ou « anti-FTA ». En revanche les FFA ont un effet positif : augmentation de la face négative dans le cas du cadeau, valorisation de la face positive dans le cas de la louange (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 171). Métaphoriquement, les FFA sont des cadeaux linguistiques à la personne à laquelle ils sont destinés.

Les enjeux d'« image de soi » et de « territoire » se manifestent clairement lors des débats entre des enseignants lorsqu'ils, par exemple, ne sont pas d'accord sur la résolution d'un point à l'ordre du jour. En effet, soit pour chercher des consensus soit pour refuser de faire des arrangements, les protagonistes dans une interaction sont amenés à argumenter pour défendre leur thèse ou pour réfuter celle des autres. Dans le point suivant, nous abordons donc la théorie de l'argumentation comme elle a été développée en sciences de langage dans une perspective interactionniste, notamment chez Plantin (1996, 2005).

4.3. LE MODELE ARGUMENTATIF DE PLANTIN : UN CADRE D'ANALYSE DES DEBATS ENTRE ENSEIGNANTS

Les linguistes s'intéressant à l'argumentation dans le discours ont développé deux modèles d'analyse : un modèle monologal (Toulmin, 1993) et un modèle dialogal (Plantin, 1996). Dans le modèle monologal, l'argumentation se situe au sein d'un même énoncé³³ ; alors que pour le modèle dialogal, les interactants argumentent lorsqu'un interlocuteur L2 résiste à un discours d'un interlocuteur L1 (Plantin, 1996). Comme nous analysons des interactions verbales, nous mobilisons

³³ Toulmin (1993) a élaboré un modèle argumentatif monologal englobant un certain nombre d'éléments discursifs. Afin de les expliciter, nous reprenons un exemple cité par Plantin (1996) : « *Votre loyer doit être augmenté. Des travaux ont été effectués dans votre immeuble. En vertu de tel décret, les travaux définissent comme suit... autorisent une augmentation ; les effectués chez vous sont de ce type. À moins bien entendu que votre propriétaire décide de ne pas appliquer l'augmentation* » (p. 23). Selon Toulmin, une argumentation se compose : d'une thèse ou d'une conclusion (augmentation du loyer) sur la base d'une donnée, une loi de passage (faire des travaux augmente le loyer) autorisant ce pas argumentatif, Plantin ajoute une garantie (le décret) justifiant et appuyant l'argumentation, (non-réclamation de l'augmentation par le propriétaire).

dans notre travail le modèle dialogal, d'autant plus qu'il s'agit d'un modèle qui croise une théorie de l'argumentation et une théorie linguistique des interactions, comme le note Plantin (1995) lui-même. Dans ce modèle, l'activité argumentative est déclenchée par la mise en doute, de la part d'un participant, d'un point de vue exprimé par un autre participant. En effet, l'argumentation se trouve à l'interface d'un discours et d'un contre-discours. Généralement, les désaccords et les différends entre des interlocuteurs suscitent des contradictions provoquant une confrontation entre eux. « *Selon le modèle dialogal, la situation argumentative typique se définit par le développement et la confrontation de points de vue en contradiction en réponse à une même question* » (Plantin, 2005, p. 53). « *Contrairement aux simples désaccords conversationnels, le différend n'y est pas réparé instantanément, mais est thématiqué et peut être porté sur un site argumentatif, c'est-à-dire un débat répondant à certaines normes* » (Orange et al., 2009, pp. 77-78). La situation argumentative dans de telles interactions peut être présentée sous forme du schéma suivant :

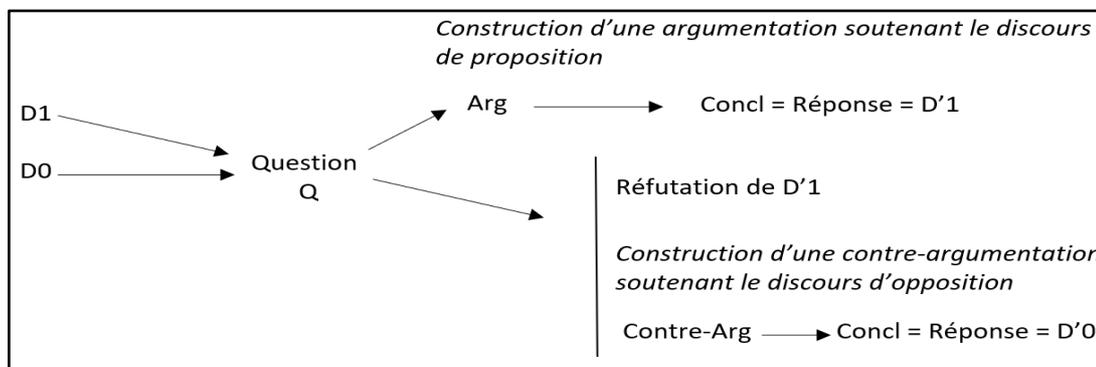


Figure 5 : Les composantes de la situation argumentative (Plantin, 1996b)

D'après la figure 5 ci-dessus, trois rôles discursifs apparaissent dans les situations d'argumentation :

- le proposant : soutenant le discours D1, il suggère une thèse qu'il argumente afin de résoudre le problème. C'est lui qui supporte la charge de la preuve, c'est-à-dire que le proposant est appelé à prouver et à justifier sa thèse en avançant des arguments (Arg).

- l'opposant : il montre son désaccord avec la thèse du proposant et il tente de la réfuter en émettant des contre-arguments (Contre-Arg) en faveur d'une autre thèse.

- le tiers : il problématise et « médiatise » le désaccord entre le proposant et l'opposant et exprime le doute sur lequel se fonde l'activité argumentative. Il transforme l'opposition en question (Q) orientant le processus d'argumentation. Dans la dynamique argumentative, le proposant fournit une réponse en transformant sous une forme argumentative son discours initial D1 en discours D'1. De même, le proposant, réagit par un déplacement de son discours initial D0 en discours D'0.

Le modèle conçu par Plantin s'avère précieux pour analyser des situations de communication soit dans la vie quotidienne, soit dans l'apprentissage des connaissances scientifiques. Dans cette perspective, l'argumentation est une médiation au sens de Dumas-Carré et Weil-Barais (1998) dans la

mesure où elle tente de résoudre des désaccords interactionnels en situation de communication de travail ou des conflits socio-cognitifs en situation d'enseignement-apprentissage. Les travaux d'Orange et ses collaborateurs (Orange, 2012; Orange et al., 2009) tentent d'expliquer comment l'enseignant utilise l'argumentation pour aider les élèves à construire des savoirs scientifiques. Au chapitre 6, nous reprenons à notre compte la méthodologie mobilisée dans ces travaux afin d'analyser comment l'argumentation permet à une équipe pédagogique de tenter de passer du dissensus au consensus. Cependant, il faut aussi tenir compte du fait que « *l'argumentation est une activité coûteuse, du point de vue cognitif comme du point de vue interpersonnel* » (Plantin, 2005, p. 53).

La théorie linguistique de Kerbrat-Orecchioni (1992) permet de cerner les enjeux relationnels qui orientent l'interaction entre des interactants. De même, la théorie de l'argumentation chez Plantin (1996, 2005) met l'accent sur cette dimension relationnelle de l'interaction, car le désir d'avoir raison est intimement lié au « désir de face » (Goffman, 1974). Ce qui permet d'étudier la dimension relationnelle de l'activité verbale collective des enseignants au travers l'analyse de la dynamique argumentative en tant que telle.

4.4. CONCLUSION DU CHAPITRE 4

Notre recherche s'inscrit dans le champ scientifique de la didactique professionnelle. Nous en avons résumé la genèse en montrant en quoi les apports de la psychologie ergonomique et celle de la psychologie de développement sont déterminants dans la naissance de cette nouvelle approche de l'analyse du travail. Dans le domaine de l'enseignement (Vinatier, 2009), l'enjeu central est d'aider les professionnels à apprendre des situations dans lesquelles ils sont engagés pour mieux maîtriser leurs actions. L'inscription de notre étude avec cet enjeu repose principalement sur l'explicitation des composantes de quelques schèmes qui guident l'activité de conduite de réunions par les directeurs. En référence à Vergnaud (1990), nous avons mis en évidence la relation étroite et indissociable entre schème et situation en ce que toujours le premier s'adresse à une classe de situations. Dans ce cadre nous avons convoqué les différentes définitions du schème chez Vergnaud (1996). Nous avons accordé un intérêt particulier à sa définition analytique du schème qui va nous servir pour élucider les processus de conceptualisation mis en œuvre en réunions de conseil des maîtres, par les cinq directeurs engagés dans notre recherche.

L'activité verbale des enseignants étudiée par Vinatier (2009) dans sa dimension duale et dans notre travail dans sa dimension collective appartient aux métiers dit « de la relation ». Pour cerner le sens de cette activité, sa caractéristique interactionnelle exige la mobilisation d'un cadre théorique et conceptuel différent de celui développé pour étudier une activité à dominante technique ou physique. À ce titre, outre la dimension cognitive du schème, Vinatier (2009) lui a articulé une dimension relationnelle renvoyant à l'engagement des participants dans les échanges verbaux. Il s'agit d'une dimension centrale dans notre travail à plusieurs égards :

- la précarité du travail collectif enseignant est susceptible de freiner l'implication des enseignants dans les échanges verbaux en réunions de conseil des maîtres,
- comme le note, Perrenoud (1996), lorsque des enseignants travaillent en équipe, ils sont inévitablement confrontés à la question du pouvoir, et cela même pour les collectifs où les « rapports de place » (Flahault, 1978) entre eux sont en principe égalitaires, et aucun membre « *n'exerce d'autorité formelle sur les autres* » (Perrenoud, 1996, p. 19),
- le modèle d'analyse élaboré par Vinatier (2009) permet à la fois de montrer en quoi les actes de parole produits collectivement par les enseignants participent de la résolution des thèmes abordés en réunion autant qu'ils révèlent et construisent chemin faisant les relations intersubjectives entre eux tout en marquant l'inscription de leur subjectivité par et dans la parole (émotions, intérêts, valeurs).

Nous accordons donc une place importante au sujet (la personne du professionnel) dans notre recherche. Un sujet dont nous faisons l'hypothèse qu'il n'est pas seulement un sujet connaissant mais aussi un sujet capable porteur de désirs. Si en termes de subordination, le sujet capable est un sujet qui dit « je peux » avant de dire « je sais », le sujet qui désire est un sujet qui dit « je veux » avant de dire « je peux ». Cette hypothèse trouve son origine dans le croisement entre la conception philosophique éthique de Spinoza et le champ scientifique de la didactique professionnelle de l'enseignement. Ce dernier constitue le modèle d'analyse que nous avons retenu comme prisme de lecture de notre corpus. Nous le complétons par le modèle interactionniste pragmatique de l'argumentation de Plantin. Après la présentation de notre problématique et de nos questions de recherche, nous présentons à la suite notre démarche de recherche dans le chapitre suivant.

Chapitre 5 : PROBLEMATIQUE ET DEMARCHE DE RECUEIL DES DONNEES

INTRODUCTION

L'enjeu de notre recherche (nous l'avons déjà évoqué) porte sur la compréhension du fonctionnement *in situ* des réunions de conseil des maîtres en France et au Maroc et l'élucidation du sens que donnent cinq directeurs (trois en France et deux au Maroc) à leur activité d'animation des réunions de conseil des maîtres. Parce qu'il s'agit d'une recherche en didactique professionnelle les corpus que nous avons recueillis pour répondre à cette question d'ordre général ont deux caractéristiques essentielles : 1/ ce sont des traces effectives de l'activité verbale collective des enseignants en réunions que nous avons recueillis ; 2/ ce qui est analysé est un corpus « oral en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2017) dont nous devons préciser le contours car, en tant que tel, « *c'est un objet construit [ce qui signifie qu'] il est indispensable d'exposer les objectifs qui ont présidé à sa constitution ainsi que la manière dont il a été construit, ces deux aspects faisant partie du cercle herméneutique appliqué aux données linguistiques* » (Doualan, 2018, p. 2).

Notre étude s'inscrit dans une « approche compréhensive » (Vinatier, 2009) (nous précisons de quoi il s'agit au deuxième point du présent chapitre), ce qui implique l'engagement volontaire des directeurs et enseignants dans notre recherche notamment parce qu'on leur a demandé d'enregistrer des séances de conseil des maîtres. La dimension collaborative de notre travail avec les acteurs concernés, et la répartition de notre terrain d'enquête sur deux pays nous amène aussi à nous expliquer sur la difficulté d'accès aux différents terrains. Quelles modalités avons-nous donc mis en place pour obtenir la collaboration des cinq équipes enseignantes concernées ?

Après l'explicitation de notre problématique, et de notre démarche de recherche et de recueil de données nous présenterons les 5 écoles où nous avons réalisé notre enquête. Enfin, nous dresserons un récapitulatif des données recueillies.

5.1. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

L'enjeu de notre problématique est essentiellement d'ordre méthodologique. En effet, les travaux en didactique professionnelle portant sur des situations de travail basées sur des échanges verbaux concernent en règle générale des relations duales (la relation de service entre un client et un professionnel (Mayen, 1997, 2007) ; la relation de conseil entre un enseignant et un conseiller pédagogique (Vinatier, 2015, 20) ; la relation de soin entre un patient et un soignant (Olry, 2017)). Dans notre cas, les interactions verbales analysées impliquent en moyenne 8 interlocuteurs. Comment donc analyser un gros corpus comprenant 9 réunions d'une durée globale de 12 h 43 mn 51 de temps d'enregistrement correspondant à 8918 interventions, (soit une moyenne de 991 interventions par

réunion) ? Que permet de comprendre cette analyse notamment sur l'activité de celui qui a la responsabilité de l'animation de cette activité verbale collective ? Revenons alors aux trois caractéristiques essentielles des interactions verbales (cf. chapitre 4 au point 4.2.1).

Les interactions verbales sont sensibles au contexte : c'est leur première caractéristique. Nous avons souligné précédemment que les interactions verbales ont un fonctionnement en tension entre contenus abordés et relations intersubjectives : c'est leur deuxième caractéristique. Enfin, les interactions sont le produit d'une construction collective : c'est leur troisième caractéristique. Nous avons ainsi choisi de nous appuyer sur ces trois caractéristiques pour construire notre problématique.

Nous avons montré, dans le chapitre 1, que les prescriptions constituent l'ancrage à partir duquel se structure l'activité des acteurs dans ces réunions. Mais nous devons aller un peu plus loin en tenant compte du contexte scolaire lui-même, à savoir la situation d'exercice (secteur défavorisé ou ordinaire, zone urbaine ou rurale) mais aussi l'identité des écoles (nous présentons la spécificité de nos terrains d'étude dans le point suivant), le type de direction, la place et le rôle du directeur, les statuts des enseignants (novice/expérimenté, titulaire/remplaçant), et leur appartenance à des groupes socio-professionnels (enseignants appartenant au mouvement Freinet, enseignants spécialisés, enseignants surnuméraires, maîtres-formateurs) (voir le modèle de Brown et Fraser (1979) présenté dans le chapitre 4 – point 4.2.1.4). La diversité de statuts est à relier aux places (place haute ou basse sur l'axe vertical de la relation interpersonnelle) prises par les interlocuteurs et notamment dans les rapports de pouvoir (Kerbrat-Orecchioni, 1992 – voir point 4.2.2) et nous l'étudions notamment à travers ses actes de parole et ce qu'ils traduisent en termes de *Face Threatening Act* ou de *Face Flattering Act* (voir chapitre 4 au point 4.2.2.3).

Le premier point de notre problématique est structuré autour d'un questionnement portant sur le rapport entre le poids du contexte scolaire et la structuration des échanges :

Quels aspects du contexte scolaire sont repérables dans le fonctionnement des échanges verbaux au sein des réunions institutionnelles ? En quoi ces aspects contextuels impactent-ils la structuration des échanges ? Quels éléments sont constitutifs de cette structuration ? Quelle place et quel positionnement les directeurs occupent-ils dans la dynamique des échanges interactivement avec leurs collègues enseignants ?

Certes, bien d'autres variables auraient mérité d'être prises en compte pour cerner cette situation de communication (personnalité des directeurs, sexe, liens d'amitié) mais le volume de notre corpus à analyser ne nous permettait pas de multiplier les indicateurs à prendre en compte.

Un deuxième point de notre problématique porte lui spécifiquement sur la dynamique même des échanges. Il s'agit de repérer les thèses soumises à discussion mais aussi les manières avec lesquelles ces points sont abordés (**analyse des formes d'énonciations utilisées**) car les contenus des échanges, en contexte d'interaction, sont abordés en tension avec des enjeux intersubjectifs (voir chapitre 4 concernant le fonctionnement des interactions). D'où notre deuxième questionnement :

En quoi et comment la dynamique des échanges est-elle liée à des tensions entre enseignants ?

L'analyse linguistique argumentative de Plantin (1996) permet de **caractériser les thèses et contre-suggestions en discussion dans chaque point et leurs enjeux intersubjectifs**. Pour repérer ces enjeux, poursuivis notamment par les directeurs, nous nous appuyons sur le modèle **ÉPR** (enjeux Épistémiques, Pragmatiques, Relationnels) formalisé par Vinatier (2013) et que nous présentons ci-dessous (cf. 6.3.3).

Un dernier point constitutif de notre problématique porte sur l'explicitation des composantes de quelques « schèmes » (Vergnaud, 1996) repérables chez les directeurs dans leur manière d'animer des réunions d'équipes. Les interactions étant le fruit d'une construction collective, il nous semble que la compréhension de l'activité effective de conduite de réunions du directeur d'école peut apporter des éclairages sur la difficulté que représente cette activité et ainsi nourrir des pistes de réflexion pour enrichir et/ou amender sa formation telle qu'elle est aujourd'hui envisagée. En effet, une consultation du ministère de l'Éducation nationale et de la recherche en France réalisée en 2019 révèle des besoins en termes de formation liés directement ou indirectement à l'animation d'équipe.

Sur ce point notre questionnement est le suivant :

Qu'y a-t-il à comprendre du fonctionnement réel de la conduite de réunion ? Quels schèmes orientent l'activité verbale des directeurs dans leur conduite des réunions de conseil des maîtres ?

5.2.DEMARCHE DE RECHERCHE ET RECUEIL DES DONNEES

Grâce à la collaboration et la mobilisation des cinq équipes enseignantes évoquées ci-dessus (trois en France et deux au Maroc) nous avons pu mener des observations et construire notre corpus. D'abord, nous abordons cette dimension collaborative de notre recherche. Ensuite, nous clarifions la manière d'accès au terrain d'enquête.

5.2.1.Une recherche collaborative dans une perspective compréhensive

Dans le cadre de notre thèse, nous menons une étude « collaborative » dans une perspective compréhensive (Vinatier & Morrissette, 2015). Les recherches collaboratives ont permis de déplacer la focale d'une étude « sur » les professionnels à une étude en collaboration « avec » eux. Nous reprenons à notre compte ce que dit Vinatier (2009) à ce propos : « *l'acteur est ainsi impliqué dans la démarche d'analyse et nous ne donnons nul primat à un point de vue extrinsèque qui chercherait à expliquer, voire à définir, ce qui est la pratique enseignante* » (p. 35). Dans notre cas, il ne s'agit évidemment pas, avec les directeurs de notre étude, de partager une bonne manière de conduire leurs réunions mais de mettre au jour et de comprendre avec eux les difficultés éventuelles auxquelles ils se trouvent confrontés. En effet, nous nous intéressons au sens que recouvre la conduite de réunion pour

les directeurs eux-mêmes, par différence avec le paradigme explicatif dont la visée porte sur l'identification des variables et des facteurs permettant d'évaluer les bonnes pratiques.

5.2.2. Modalités d'accès au terrain d'enquête

Nous avons mené une enquête longue d'une durée de six ans (de novembre 2015 à novembre 2021). Cette durée s'explique par l'inscription de notre thèse dans le cadre d'une cotutelle internationale qui suppose un terrain d'enquête situé dans deux pays (le Maroc et la France), ainsi que par d'autres contraintes liées à la spécificité des données recueillies : enregistrements audio des traces réelles des échanges verbaux en réunions de conseil des maîtres ; démarche de recueil de données à laquelle les enseignants, notamment au Maroc, ne sont pas habitués³⁴.

Au-delà de ces contraintes, pour mener notre enquête, nous avons adopté des contrats de collaboration formels et informels différents selon les pays (France, Maroc) et selon la place du travail collectif dans les cinq écoles. Nous les présentons ci-dessous.

5.2.2.1. S'appuyer sur notre réseau professionnel pour mener notre enquête en France

En France, comme nous le développons ci-dessous (cf. 5.3), nous avons contacté des équipes enseignantes ouvertes à des perspectives de recherche et pour lesquelles le travail collectif est un vecteur essentiel de leur fonctionnement. Notre proposition de collaborer avec les équipes de ces 3 écoles s'inscrit également dans une démarche opportuniste dans la mesure où nous avons obtenu leur accord grâce à notre réseau professionnel. En effet, étant nous-même adhérent au Groupe départemental de la pédagogie Freinet, nous avons eu l'occasion d'observer les pratiques éducatives de l'école 2 depuis notre formation en master (2014-2016) à l'université de Nantes en Loire Atlantique. Grâce au soutien d'un ancien enseignant de l'école 2, prenant en charge la fonction de direction de l'école 1 maternelle en 2016, nous avons obtenu l'accord du directeur de cette école élémentaire ayant accepté de nous accueillir après consultation de l'avis de tous les membres de l'équipe pédagogique. Concernant l'école 3, notre intervention comme professeur d'arabe³⁵ dans cette école a facilité le contact avec cette équipe qui a volontiers accepté notre demande d'enregistrement de séances de conseil des maîtres.

Pour les trois écoles, nous nous sommes contenté d'expliquer aux équipes enseignantes oralement notre démarche de recherche et l'intérêt qu'elle pouvait représenter pour la formation des enseignants au travail collectif et pour celle des directeurs à l'animation d'équipe. Nous avons présenté notre projet de recherche dans les trois écoles au moment du repas du midi. Ce moment est souvent

³⁴ Concernant l'école 2, par exemple, nous trouvons des vidéos de classes mises en ligne sur le site officiel de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (l'ICEM) pour partager différentes pratiques réelles de la pédagogie Freinet avec notamment la communauté des enseignants.

³⁵ Cette intervention s'inscrit dans le cadre de l'ELCO (Enseignement de Langues et Cultures d'Origine).

considéré comme une réunion de concertation informelle entre les membres des équipes, notamment dans l'école 1 où des décisions concernant le fonctionnement de l'école peuvent être prises.

5.2.2.2. Enquêter sur le travail collectif des enseignants dans des écoles au Maroc : un terrain difficile ?

Comme nous l'avons souligné dès l'introduction de cette thèse, nous avons été confronté à des difficultés pour observer les réunions des enseignants dans des écoles au Maroc. Depuis la rentrée scolaire 2018-2019, nous avons contacté plusieurs écoles, appartenant aux académies régionales de l'éducation et de la formation de Rabat-Salé et de Casablanca-Settat, sans réussir à avoir l'accord de leurs directeurs pour mener notre enquête. Ce n'est qu'en mai 2019 que nous sommes parvenu à obtenir l'accord de deux directeurs d'école dans l'académie de Casablanca-Settat. Ensuite, nous avons entamé une démarche administrative pour obtenir l'autorisation des responsables provinciaux et régionaux du ministère de l'Éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique³⁶. Mais comme nous n'avons obtenu cette autorisation qu'à la fin de juin 2019, nous n'avons pas pu recueillir des données pendant l'année scolaire en cours (2018-2019), car la fin de l'année scolaire était prévue le 10 juillet 2019³⁷. L'autorisation accordée n'est valable que pour une année scolaire, nous avons donc entamé l'année scolaire suivante (2019-2020) une nouvelle démarche de demande d'autorisation pour réaliser nos observations. Nous avons obtenu cette deuxième autorisation le 8 octobre 2019. Le directeur d'une des deux écoles a été affecté dans une autre école, le nouveau directeur n'a pas souhaité s'engager dans notre recherche. En effet, il s'est trouvé confronté à de multiples tâches administratives à gérer. Pour lui, la gestion du quotidien de l'école était prioritaire sur la tenue des réunions de conseils d'établissement. En revanche, le directeur de l'autre école (l'école 4) s'est montré collaboratif et intéressé par notre recherche.

Par ailleurs, durant cette démarche administrative, j'étais inspecteur-stagiaire. Ce statut était censé faciliter l'obtention de l'autorisation de la part des autorités compétentes, comme nous l'a confié un responsable de la direction provinciale. Toutefois, c'est un statut qui peut être source de méfiance de la part des équipes enseignantes, car une des missions de l'inspecteur est de superviser le travail enseignant et celui de direction. C'est d'ailleurs, l'une des raisons pour lesquelles la conduite de notre enquête dans une deuxième école au Maroc a nécessité beaucoup de temps. En fait, c'est pendant la fin du premier semestre de notre première année (2020-2021) en tant qu'inspecteur dans la direction provinciale de Taounate (académie régionale de Fès-Meknès) que nous avons enregistré une réunion dans l'école 5. La relation de confiance que nous avons établie avec cette équipe enseignante durant

³⁶ Par la nomination d'un nouveau gouvernement marocain le 7 octobre 2021, le ministère a changé de nom. Désormais, il s'agit du ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.

³⁷ Le 10 juillet est la date de signature du PV de sortie pour les enseignants. Les cours se terminent d'habitude avant le 30 juin.

les six premiers mois de notre exercice en tant qu'inspecteur nous a permis d'avoir l'accord de ses membres.

5.3. PRESENTATION DU TERRAIN D'ENQUETE

Les équipes des trois écoles françaises qui ont accepté de collaborer accueillent chaque année des stagiaires pour se former au métier d'enseignant et des étudiants pour mener des travaux de recherche ; leurs équipes sont donc habituées à mettre leur travail éducatif au crible de l'observation. Au Maroc, vu les difficultés de fonctionnement auxquelles sont confrontées les équipes, nous avons mené notre enquête dans des écoles dont les directeurs et les enseignants ont accepté de collaborer malgré les contraintes qui pèsent sur eux (la surcharge de travail ; le temps de travail des enseignants n'intègre pas les réunions institutionnelles ; les enseignants ne souhaitent pas travailler pour des heures supplémentaires non rémunérées alors que leur salaire de base est déjà faible).

Nous présentons ci-dessous les cinq écoles de notre enquête. Nous avons obtenu les informations les concernant par le biais d'entretiens (cf. 5.4.2), de questionnaires envoyés aux enseignants, d'échanges informels et des travaux de recherches d'une doctorante en sociologie au CREN EA 2661 portant sur le fonctionnement de l'école 1 (une thèse de doctorat soutenue en 2016 par Nadège Tenailleau)³⁸.

5.3.1. École 1

L'école 1 fait partie des « Écoles à Aires Ouvertes » (EAO) fondées en France dans les années 70, en référence à la circulaire Deygout n°73-345 du 20 août 1973. Il y est précisé la nécessité d'un aménagement de l'espace pour favoriser la rénovation pédagogique (Tenailleau, 2016). Elle se caractérise, en effet, par une architecture ouverte (cour sans barrière, salles de classe s'ouvrant les unes sur les autres³⁹) et une pédagogie dite également « ouverte ». En effet, cette école fonctionne selon un projet pédagogique innovant basé notamment sur les pratiques suivantes : travail en équipe, décroisement des élèves par cycle et discipline, autonomie, partenariat avec les associations du quartier. Les élèves appartiennent à la fois à leur groupe classe et à un groupe de base. Celui-ci est composé d'élèves de même cycle qui se retrouvent le matin pour l'accueil avant de se disperser par niveau pour les apprentissages disciplinaires. Le groupe de base se retrouve à nouveau l'après-midi pour pratiquer des activités artistiques et sportives. Chaque groupe de base a un enseignant référent, lui-même référent d'une discipline (français, mathématiques). Ce mode de fonctionnement oblige les enseignants à se concerter et à se coordonner. En reprenant les propos d'Étienne (2009), l'école 1 a

³⁸ Tenailleau, N. (2016). *L'école ouverte de Bégon (1971-2016) : L'innovation aux prises avec le temps* [Thèse de doctorat, Nantes]. <http://www.theses.fr/2016NANT3017>

³⁹ Toutefois, depuis les événements récents relatifs aux attentats terroristes, la mairie a obligé l'installation d'une barrière autour de la cour et la fermeture de la porte d'entrée durant le temps de classe.

fait le choix « *d'abandonner la structure traditionnelle fondée sur la plus grande homogénéité possible (âge et niveau) pour développer un projet fondé sur l'hétérogénéité et l'accompagnement long du développement des élèves* » (p. 9).

Cette école comporte huit classes, cinq classes de cycle deux et trois classes de cycle trois ainsi qu'une classe ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire).⁴⁰ Elle accueille des enfants de différents quartiers de la commune. Les enseignements dans ces classes sont dispensés par deux enseignantes expérimentées (E1, E2), sept enseignantes novices (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7) et le directeur (D1). Pour assurer sa fonction de direction, D1 bénéficie d'un temps de décharge de deux jours.

Comme c'est le cas pour ses deux collègues des écoles 2 et 3, et des directeurs d'école en France d'une manière générale, D1 n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants (cf. chapitre 1).

5.3.2. École 2

L'école 2 est une école ouverte Freinet située à proximité d'un quartier populaire en périphérie d'une agglomération. Elle accueille des enfants du quartier ainsi que ceux des autres quartiers de la ville et de l'agglomération. Pour notre travail de recherche, nous la catégorisons dans la rubrique « École à Aire Ouverte type Freinet » (EAO). Le travail en équipe occupe une place centrale dans le fonctionnement de cette école, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Ce travail collectif se fonde sur les principes et les valeurs de la pédagogie Freinet (l'expression libre, la coopération, la participation démocratique, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental). Cette école comporte trois classes de cycle 2 et deux classes de cycle 3. Les cinq classes sont prises en charge par deux enseignants expérimentés (E1, E1), deux enseignantes novices (N1, N2) et de la directrice D2.

Les enseignants de l'école 2 ont mis en place une direction collégiale alors que l'institution missionne un directeur unique. La direction collégiale fait écho au conseil de classe institué par Célestin Freinet. L'analyse d'Étienne (2009) des interactions d'une séance d'un conseil de classe Freinet a montré que ce conseil est un instrument psychique, au sens de Rabardel (2005), d'une construction collective de la loi et de son respect (Pagoni & Haerberli, 2010). C'est le débat démocratique qui institue les règles de vie du groupe et décide de son organisation. En effet, bannir toute forme de hiérarchie et de pouvoir et développer une cohérence tant au niveau des pratiques qu'au niveau des relations sont, entre autres, les arguments que les membres de l'équipe, notamment les enseignants expérimentés, mettent en avant dans ce choix de direction.

Le temps de décharge de direction est une journée. Ce temps est à disposition de l'équipe pédagogique et non du seul directeur. Chaque année un enseignant en bénéficie à tour de rôle. Bien que la directrice officielle prenne en charge la responsabilité juridique de l'école, les autres membres de l'équipe acceptent moralement de partager avec elle cette responsabilité, comme le disent le

⁴⁰ Il s'agit de dispositifs mis en place pour permettre la scolarisation d'élèves en situation de handicap.

Ménahèze et Descottes (2007). Les membres de cette équipe se répartissent les tâches de la direction ainsi que l'indemnité perçue par la directrice.

L'équipe tend également à un partage des tâches relatives au fonctionnement de l'école, comme le précise E1 dans l'entretien mené avec lui : (4 E1-ex) « *Il y avait du temps de direction dans le bureau qui a été partagé et puis les tâches étaient peu réparties par Pôle comme nous, on l'a fait évoluer après, par la suite* ». Cette tendance peut s'expliquer par le fait que les enseignants de l'école, bien que très investis dans leur métier, ne souhaitent pas y engager toute leur vie personnelle⁴¹. La répartition des tâches est donc devenue plus formalisée et rédigée. Selon E1, l'arrivée de N2 à l'école a permis la visualisation de cette répartition sous forme d'un arbre affiché dans la salle des maîtres. Sur l'arbre, nous pouvons repérer les tâches confiées à chaque enseignant et en fonction de ses compétences et de ses intérêts *a priori*. Par exemple, E2 s'occupe de la comptabilité, D2 s'occupe des stagiaires, E1 s'occupe des relations avec la mairie et N1 et N2 s'occupent toutes les deux de la semaine des arts et du projet « Journal ».

5.3.3.École 3

L'école 3 est une école qui se trouve dans la rubrique REP+ (Réseau d'Éducation super Prioritaire). Le statut « d'école REP/REP+ » est basé sur « un indice social ». Ce dernier est calculé en fonction de quatre paramètres : le pourcentage d'élèves appartenant à des catégories socio-professionnelles défavorisées, le pourcentage d'élèves boursiers, le pourcentage d'élèves résidant dans une zone urbaine sensible (ZUS) et le taux d'élèves ayant redoublé avant le sixième. En effet, l'école 3 est fréquentée par une population d'élèves ayant des difficultés scolaires plus ou moins importantes. La confrontation à des élèves en difficulté amène « *les enseignants à concevoir leur activité de manière plus collective* » (Grangeat et al., 2009, p. 160). La présence de quatre maîtres-formateurs (D3, E1, E2, E4) dans l'école, la renommée du directeur dans le département ainsi que le choix collectif de partager chaque année quelques jours de congé ensemble attestent d'un réel engagement personnel des enseignants dans leur vie professionnelle. L'équipe pédagogique est répartie selon huit classes : cinq classes de cycle deux et trois classes de cycle trois. Le collectif de l'école 3 est constituée de cinq enseignants expérimentés (E1, E2, E3, E4, E5), de trois enseignants novices (N1, N2, N3) et du directeur D3. Ce dernier a deux journées de décharge pour sa fonction de direction et une journée et demie, comme maître-formateur. L'école 3 a la caractéristique d'être une école d'application : les enseignants de l'école forment des étudiants et stagiaires futurs professeurs des écoles à l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation).

⁴¹ D'après E1, étant donnée sa situation sociale (célibataire et sans enfants), l'ancien directeur consacrait beaucoup de son temps personnel aux missions de la direction.

5.3.4.École 4

L'école 4 se situe dans un quartier difficile de l'agglomération la plus grande au Maroc. Elle est fréquentée par une population d'élèves issus d'un milieu extrêmement défavorisé. Nous avons sollicité la collaboration de l'équipe de cette école, car comme nous l'avons souligné à propos de l'école 3, on peut supposer qu'un milieu difficile est une condition possible d'un travail collectif.

Le conseil de gestion est constitué du directeur (D4), 2 enseignantes expérimentées (E1, E2) et de 4 enseignants novices (N1, N2, N3, N4). Comme c'est le cas pour l'école 5, si le conseil de gestion comprend, outre le président de l'association des parents d'élèves et un membre du conseil municipal ou communal – qui n'ont pas assisté à la réunion enregistrée - le directeur et 6 enseignants, à raison d'un représentant par niveau scolaire, le nombre d'enseignants au total s'élève à 23. Ces derniers prennent en charge 4 classes par niveau (sauf pour la 4^{ème} année où il n'y a que 3 classes). Ce qui représente une charge de travail importante pour le directeur qui n'a pas d'aide pour cette fonction. D4 est également membre actif dans des associations du quartier de l'école, ce qui témoigne de son engagement envers la population démunie.

5.3.5.École 5

Alors que l'école 4 se situe dans un secteur urbain, l'école 5 se situe en zone rurale. La variable urbain/rural représente un aspect à prendre en compte dans l'analyse du poids du contexte sur le déroulement des échanges. L'école 5 accueille une population d'élèves appartenant à des milieux sociaux variés (enfants issus de familles relativement favorisées/défavorisées, enfants de fonctionnaires). Dans le milieu rural, au lieu d'école, on parle plutôt de secteur scolaire (S/S), car les directeurs gèrent un établissement scolaire composé d'une école-mère (le centre) où il y a le bureau du directeur et d'autres écoles « satellites » rattachées à l'école-mère (généralement entre 2 et 4). L'équipe enseignante de l'école 5 assure l'enseignement de 16 classes réparties entre l'unité scolaire « le centre » où siège D5 et de deux unités « stellites »⁴².

Le conseil de gestion est constitué du directeur (D5), cinq enseignants expérimentés (E1, E2, E3, E4, E5), et d'un enseignant novice (N1) ainsi que du représentant de l'association des parents d'élèves (RA) et du représentant du conseil communal (RC). Ces deux membres extérieurs sont assidus aux réunions du conseil de gestion. L'équipe enseignante dans l'école forme un effectif de 16 enseignants dispensant des enseignements à 3 classes pour les niveaux 1^{ère} et 2^{ème} année chacun, et 2.5 classes pour les niveaux 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} chacun. Certains enseignants s'impliquent avec le directeur dans la mise en place d'activités de vie scolaire (ou parascolaires) culturelles, artistiques et sportives. Tandis que d'autres sont militants dans des partis politiques et des syndicats, mais ne sont

⁴² Pour pallier les difficultés liées au modèle des écoles « satellites », le ministère a adopté le modèle des écoles communautaires. D'après le Journal marocain l'Économiste (paru le 24/01/2017, n°4945), « le principe de ce nouveau modèle repose sur le regroupement des élèves d'une même commune au sein d'écoles dotées en particulier d'internats et de transport scolaire ».

pas membres de conseil de gestion. Ils font partie des membres des conseils pédagogiques et des conseils d'enseignement (cf. chapitre 1). Il s'agit d'un engagement politique qui leur confère du pouvoir face à l'autorité institutionnellement hiérarchique du directeur.

5.4.CORPUS RECUEILLI

L'ensemble du corpus de notre thèse est constitué par l'enregistrement audio de :

- 11 réunions de conseil des maîtres (leurs transcriptions, y compris dans leur langue d'origine pour les corpus marocains, sont présentées en annexes : II-1-a ; II-1-b ; II-1-c ; II-2-a ; II-2-b ; II-2-c ; II-2-d ; II-3-a ; II-3-b ; II-4-a ; II-4-b ; II-5-a ; II-5-b),
- 11 entretiens de clarification des contenus abordés obscurs pour nous (leurs retranscriptions, y compris également dans leur langue d'origine pour les corpus marocains, sont présentées en annexes : III-1-a ; III-1-b ; III-1-c ; III-1-d ; III-1-e ; III-1-f ; III-2-a ; III-2-b ; III-2-c ; III-3-a ; III-5-a ; III-5-b).

Les réunions ont été enregistrées en contexte français en dehors de notre présence, car elles se déroulaient sur notre temps de travail. En contexte marocain, nous avons été présents aux réunions et avons nous-même pris en charge l'enregistrement des séances de conseil de gestion. Mais nous avons expliqué aux deux collectifs marocains engagés dans notre recherche que nous n'allions pas intervenir dans les discussions. L'ensemble des réunions et entretiens ont été enregistrés seulement en audio, au moyen d'un dictaphone. En effet, il était particulièrement délicat de mettre en place des enregistrements vidéo de toutes ces séances de travail : procédé beaucoup plus intrusif qu'un simple enregistrement audio.

5.4.1.Les Réunions institutionnelles

Le tableau ci-dessous (n° 2) comporte un bilan des réunions enregistrées et retranscrites dans les cinq écoles.

				France				Maroc		Total
				École 1		École 2		École 3		
Réunions de conseil des maîtres		Durée	Date	N° de réunion						
		1 h 50 mn 54	29 novembre 2016	R 1						
	5 h 44 mn 25	1 h 55 mn 35	22 novembre 2016	R 2						
		1 h 34 h 56	10 janvier 2017	R 3						
	3 h 12 mn 00	45 mn 18	6 novembre 2015	R 1						
		35 mn 47	20 novembre 2015	R 2						
		57 mn 50	27 novembre 2015	R 3						
		53 mn 00	13 novembre 2015	R 4						
	3 h 14 mn 07	1 h 20 mn	21 février 2017	R 1						
		1 h 54 mn 07	17 janvier 2017	R 2						
	2 h 54 mn 22	2 novembre 2019	R 1							
	01 h 08 mn 00	21 janvier 2021	R 1							
		16 h 12 mn 54								

Tableau 2 : Récapitulatif des réunions enregistrées, dates de réalisation et durées

La durée totale des 11 réunions recueillies est de 16 h 12 mn 54⁴³, ce qui donne une durée moyenne de réunion de 1 h 28 mn 26. La plus courte réunion est enregistrée dans l'école 2 en France, soit une durée de 35 mn 47, la plus longue réunion est enregistrée dans l'école 4 au Maroc, soit une durée de 2 h 54 mn 07. Ainsi, la durée et la fréquence des réunions de conseil des maîtres varient selon les deux pays et les cinq écoles.

Nous avons numéroté les interventions tout en préservant l'anonymat des participants en fonction de leur statut (D : directeur, E : enseignants expérimenté, N : enseignant novice). Par ailleurs, pour distinguer les enseignants ayant le même statut, nous avons ajouté aux lettres E et N un numéro. Dans l'école 2, à titre d'exemple, outre la directrice D2, on a deux enseignants expérimentés (E1, E2) et deux enseignantes novices (N1 et N2). Pour distinguer les directeurs, nous avons également ajouté un numéro à la lettre D renvoyant au numéro d'école pour préserver également son anonymat.

Concernant les conventions de retranscription, le *slash (/)* indique une parole coupée, et les trois points de suspension (...) indiquent une parole non terminée mais qui n'a pas été interrompue. Les silences et les rires, comme marqueurs paraverbaux, sont également pris en compte en écrivant

⁴³ Comme nous le précisons dans la suite du chapitre, nous étudions uniquement 9 réunions, soit une durée d'enregistrement de 12 h 43 mn 51.

silence et rires entre parenthèses. Les chevauchements sont notés entre deux crochets collés aux mots ([]). Les passages inaudibles sont notés par le signe xxx. Par moment, la transcription est marquée par de nombreux passages inaudibles, notamment parce que les participants ne désignent pas un distributeur de parole et qu'ils n'hésitent pas à parler en même temps rendant ainsi la retranscription des échanges difficile.

Si dans notre thèse, nous avons enregistré et retranscrit 11 réunions, nous n'avons pas analysé le troisième corpus de l'école 1 parce qu'il s'agit de la réécriture du règlement correspondant à la dernière étape dans la conception et la mise en œuvre d'un nouveau règlement à l'école. Les enseignants se sont déjà mis d'accord sur la manière d'entreprendre cette réélaboration. Par ailleurs, la réécriture du règlement s'est faite via la projection à l'aide d'un vidéoprojecteur de l'ancien règlement tout en lui apportant des modifications *in situ*. Et comme nous ne disposons que d'enregistrements audio, nous n'avons pas accès à une partie des éléments contextuels nous permettant de comprendre le sens des interactions. Pour l'école 3, nous n'avons pas analysé la deuxième réunion consacrée entièrement au point relatif au suivi des élèves en difficulté, car il s'agit d'un thème de nature pédagogique relevant plus des points abordés en conseil de cycle qu'en conseil des maîtres.

Neuf réunions constituent donc le corpus principal de notre recherche. Ce corpus est pertinent pour répondre à notre problématique par la présence de désaccords entre les enseignants à propos de la résolution des points en discussion. Ces désaccords qui entraînent des débats entre enseignants et qui se traduisent, entre autres, par des positionnements d'opposition exprimés par les enseignants envers un de leurs collègues et dans l'enchaînement des prises de parole par des « ratés » (Vinatier, 2009) dans leur succession. Ce sont des épisodes langagiers critiques lors desquels les désaccords entre membres d'une équipe se manifestent clairement. Les tensions repérables entre gestion du contenu des échanges et manifestation des rapports intersubjectifs (nous le verrons dans l'analyse aux chapitres 7, 8 et 9) sont significatives des positionnements des membres des équipes les uns vis-à-vis des autres et de la façon dont le directeur conceptualise son rôle et sa place dans la conduite des réunions. Nous nous sommes également appuyé sur des extraits de 11 entretiens menés pour étayer et affiner quelques résultats d'analyse de ces réunions.

5.4.2. Les entretiens

Nous avons réalisé 11 entretiens avec quatre directeurs (D1, D2, D3, D5) et des enseignants volontaires des écoles 1 et 2. Il s'agit essentiellement d'entretiens de clarification (afin de comprendre le contexte et l'objet des échanges). Comme c'est le cas pour l'enregistrement des réunions, nous avons mené nos entretiens sur une longue période qui s'est étendue de janvier 2016 à novembre 2021. En contexte marocain, nous n'avons mené qu'un seul entretien avec le directeur de l'école 5. Car il était possible pour nous d'obtenir des informations à propos des réunions enregistrées d'une manière informelle (échanges téléphoniques, ou rencontres informelles). Le tableau ci-dessous comporte un récapitulatif des entretiens que nous avons conduits.

Durée	Date	Numéro d'entretien		Membre interviewé				École 3	École 4	École 5	Total
47 mn 07	20 février 2018	1		D1							
01 h 21 mn 59	22 janvier 2019	2		E1							
1 h 23 mn 14	03 juillet 2018	1				N3					
39 mn 04	11 mai 2018	1									
1 h 07 mn 00	23 mai 2018	2									
23 mn 17	20 février 2018	1				DM					
1 h 04 mn 49	10 juin 2016	1						D2			
1 h 51 mn 11	16 juillet 2016	1						E1			
1 h 19 mn 00	01 juillet 2016	1						N2			
1 h 20 mn 34	02 juillet 2019	1								D3	
'	'	-								-	
37 mn 40	25 novembre 2021	1								D5	
11 h 29 mn 15		11									

Tableau 3 : Récapitulatif des entretiens menés, dates de réalisation et durées

L'ensemble des entretiens ont été réalisés en présentiel dans des endroits professionnels et personnels différents (bureau du directeur, salle de classe, le domicile de l'interviewé, notre domicile personnel). Nous avons mené un seul entretien avec chacun des interviewés, à l'exception de D2 et N3, membres du collectif de l'école 1 avec lesquels nous avons réalisés deux entretiens. Nous avons également réalisé un entretien avec le directeur de l'école 1 maternelle (DM) qui a participé à la 1^{ère} réunion. La durée totale des entretiens est de 11 h 29 mn 15 d'enregistrement audio. Pour citer les *verbatim* extraits des entretiens, nous ajoutons aux interventions le préfixe « -ex » après le signe d'emprunt donné à l'intervenant. Par exemple, « 4 D1-ex » est l'intervention n° 4 produite par le directeur de l'école 1 dans l'entretien mené avec lui.

5.5. CONCLUSION DU CHAPITRE 5

Dans ce chapitre, nous avons présenté la problématique et la démarche de recherche collaborative que nous avons mis en place avec les cinq équipes d'enseignants. Sur le plan empirique, l'enjeu de notre thèse est de développer une méthodologie d'analyse des échanges verbaux en réunions de conseil des maîtres pour comprendre leur fonctionnement en général, et la manière de conduire ces réunions par les directeurs en particulier. Sur le plan socio-professionnel, la démarche d'analyse des

données que nous proposons au chapitre suivant servira de support de lecture des interactions verbales en conseil des maîtres, et nous aidera par conséquent à mieux cerner les besoins de formation à l'animation d'équipe exprimés par les directeurs eux-mêmes.

Les cinq écoles où nous avons mené notre enquête sont réparties dans deux pays (Maroc-France) dont quatre sont situées en zone urbaine et une seule en zone rurale. Elles se caractérisent également par des identités socio-pédagogiques différentes. Nous avons également spécifié trois types de direction (direction unique sans pouvoir hiérarchique, direction collégiale, direction unique avec pouvoir hiérarchique). Ces différentes configurations contextuelles nous permettront d'examiner le poids du contexte scolaire sur le déroulement des échanges entre enseignants en réunions de conseil des maîtres en France et de conseil de gestion au Maroc.

Confronté à un gros corpus, nous analysons dans un premier temps l'ensemble des 9 réunions (tome 2 de cette thèse) tout en nous concentrant dans le cadre du tome 1 de cette thèse sur les points qui font débat entre les enseignants. Nous présentons au chapitre suivant notre méthodologie d'analyse.

Chapitre 6 : METHODOLOGIE D'ANALYSE

INTRODUCTION

L'étude des interactions verbales produites collectivement par un collectif d'interlocuteurs comprenant en moyenne huit membres pose des difficultés méthodologiques non négligeables (Khalfaoui et al., 2021). C'est ainsi que l'enjeu principal de notre recherche consiste à « *développer une méthodologie d'analyse de l'activité verbale recueillie permettant de rendre compte du sens des traces laissées par l'expérience* [et notamment celle des directeurs dans leur façon de conduire les réunions] » (Vinatier, 2012, p. 62). De ce point de vue, notre thèse constitue une étude exploratoire de l'activité verbale collective entre enseignants en réunions de conseil des maîtres.

Nous partageons le postulat initial de Vinatier (2009) précisant que « *toute méthodologie se construit en fonction d'un paradigme de recherche ouvert à la finalité poursuivie par l'observation et l'analyse des corpus recueillis* » (p. 88). Le paradigme compréhensif développé ici a pour enjeu central de « *cerner le fonctionnement des organisateurs internes aux interactions. Accéder à ces organisateurs [... nous] permet de comprendre les buts, les moyens utilisés pour atteindre les buts, les enjeux des contenus abordés et la façon dont ceux-ci s'articulent aux valeurs et à l'engagement subjectif des interlocuteurs* [en ce qui nous concerne notamment ceux des directeurs face à leurs collègues enseignants] » (Vinatier, 2012, p. 26).

Dans le tome 2 de la thèse, nous avons opéré une analyse longitudinale de notre corpus (1^{ère} étape de l'analyse). Nous en présentons la démarche en introduction du tome 2. Cette analyse est organisée selon un décryptage par épisode de chaque réunion étudiée, elle est présentée en annexes : I-1-a ; I-1-b ; I-2-a ; I-2-b ; I-2-c ; I-2-d ; I-3-a ; I-4-a ; I-5-a. Dans le tome 1 de notre thèse et pour répondre aux trois points de notre problématique (rapport entre le poids du contexte scolaire et la structuration des échanges ; repérage des tensions entre contenus des échanges et relations intersubjectives ; élucidation des schèmes à travers les procédés langagiers mobilisés par les directeurs) nous présentons essentiellement les moments de frictions entre les enseignants. Au niveau épistémologique, il s'agit d'études de cas (Leplat, 2002) problématiques dont l'analyse nous permet de saisir les enjeux de l'activité de conduite de réunions d'équipe chez les directeurs et les compétences qu'ils mobilisent (leurs conceptualisations implicites) pour y parvenir. Nous présentons ci-dessous la démarche d'analyse mobilisée.

6.1. LES ASPECTS DU CONTEXTE RETENUS

À l'appui du modèle de Brown et Fraser (1979) et de la linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni, (1992), nous schématisons dans la figure suivante (n°6) les déterminants du contexte (graphie en romain) des réunions institutionnelles des enseignants, et les composantes de la

structuration des échanges (graphie en italique) impactées par ces déterminants. Les indicateurs verbaux retenus pour l'étude de la structuration des échanges sont présentés au point suivant (cf. 6.2.1).

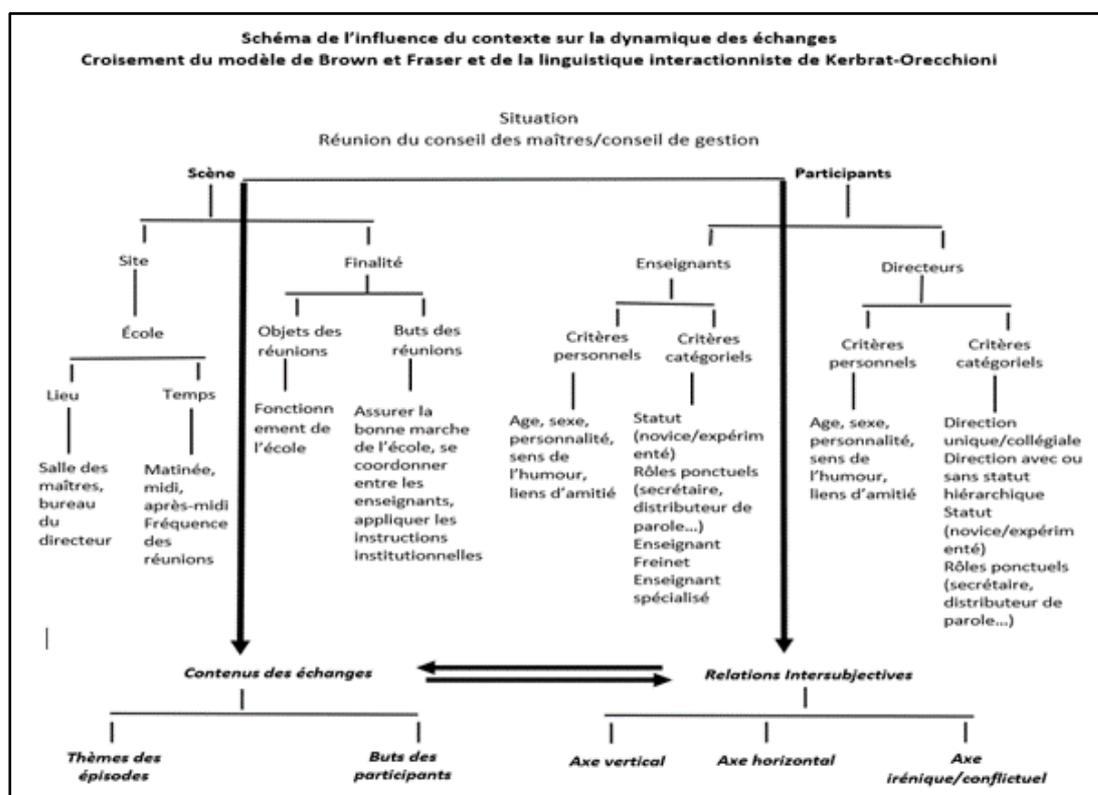


Figure 6 : L'influence du contexte sur la structuration des échanges

Certains éléments du schéma ci-dessus ont été présentés au chapitre 5 (cf. 5.3), notamment les identités socio-institutionnelles des écoles. Nous présentons ici d'autres variables contextuelles : celles qui sont relatives aux participants et celles qui sont relatives à la « scène ».

6.1.1. Les caractéristiques des participants

Nous avons sélectionné cinq variables qui nous semblent les plus susceptibles d'influencer le déroulement des échanges :

- 1- les types de direction (direction unique sans statut hiérarchique, direction collégiale, direction unique avec statut hiérarchique) : porter attention à cette caractéristique des directeurs nous permettra de répondre aux questions suivantes : comment la relation institutionnellement symétrique, en France, entre le directeur et les enseignants impacte-t-elle le fonctionnement des échanges en réunion ? Dans un fonctionnement en direction collégiale, ne repère-t-on pas des prises de pouvoir malgré la volonté des membres de l'équipe de l'école 2 d'interdire toute forme d'autorité ? Et qu'elles sont les conséquences

d'une position hiérarchique conférée par l'institution au directeur au Maroc sur le déroulement des échanges ?

- 2- la composition de l'équipe d'enseignants (et notamment la part des enseignants novices dans l'école par rapport aux enseignants expérimentés) : il s'agit d'une donnée contextuelle importante que nous avons relevée dans le cadre de notre recherche. En quoi la distinction entre enseignants expérimentés et enseignants novices d'une école détermine-t-elle (ou non) une « position de parole » et un « positionnement du sujet » spécifique dans les échanges ? Et dans quelle mesure le statut des enseignants influe-t-il sur la nature des enjeux intersubjectifs qu'ils poursuivent en réunions ?
- 3- l'appartenance des enseignants à des groupes professionnels spécifiques, (par exemple ceux qui militent au sein de la pédagogie Freinet ou encore ceux qui appartiennent à la catégorie des enseignants spécialisés lesquels, de par leur identité professionnelle, s'impliquent dans des formes d'argumentation pour défendre leur point de vue). Peut-on caractériser leur positionnement spécifique dans les échanges ?
- 4- les rôles ponctuels que les enseignants endossent dans l'interaction (distributeur de parole, par exemple) ont-ils un impact sur la place qu'ils prennent dans les échanges ?

6.1.2. Les aspects relatifs à la scène

Outre les caractéristiques des participants, des facteurs liés à la « scène » font varier la production et la circulation de la parole. Il s'agit :

- du cadre spatio-temporel : la durée de la réunion de conseil des maîtres, la date, y compris le jour de la semaine, et le lieu de sa tenue, ainsi que sa fréquence (le nombre de fois par semaine/par mois/par semestre) sont des caractéristiques importantes. La temporalité de la réunion peut avoir des répercussions sur la relation intersubjective entre les enseignants, car si des enseignants ressentent le besoin et expriment l'intérêt de se concerter beaucoup et souvent en réunion, d'autres préfèrent se contenter du nombre d'heures de réunions fixé par les instructions officielles (cf. chapitre 1) pour préserver leur temps personnel. D'ailleurs le calendrier de conseil des maîtres peut empiéter sur le calendrier personnel (engagements familiaux, activités de loisirs) quant au choix du jour de la tenue de ce conseil au cours de semaine.
- les thèmes et les buts des réunions : nous les définissons à l'appui notamment des textes officiels et de nos observations que nous avons menées dans les écoles. Les buts que poursuivent les participants – qui ne sont pas forcément ceux liés au contexte - seront pris en compte dans le point suivant portant sur les éléments constitutifs des contenus des échanges. Comprendre l'écart entre les thèmes et les buts des réunions telles qu'ils sont

prescrits par l'institution et les buts et les thèmes repérés lors des échanges, participe à la compréhension du fonctionnement réel des conseils des maîtres.

Les caractéristiques des participants et les éléments constitutifs de la « scène » influent, en situation d'interaction verbale, sur le fonctionnement en tension entre les contenus des échanges et les relations intersubjectives entre les interlocuteurs.

6.2. CONTENU DES ECHANGES EN TENSION AVEC LA RELATION INTERSUBJECTIVE ENTRE LES ENSEIGNANTS

Le corpus que nous étudions relève d'un « *petit corpus*⁴⁴ », qui présente l'avantage de permettre une analyse qualitative détaillée tout en autorisant certaines généralisations fondées sur des comptages manuels » (Kerbrat-Orecchioni, 2017, p. 20). Nous présentons la démarche d'analyse quantitative et qualitative du fonctionnement en tension du contenu des échanges et de la relation intersubjective.

6.2.1. Indicateurs quantitatifs

6.2.1.1. Au niveau du contenu des échanges

Concernant les éléments constitutifs des contenus des échanges, nous en retenons deux pour nos analyses quantitatives : le volume de parole consacré aux épisodes thématiques et les buts poursuivis par les participants.

6.2.1.1.1. Le volume de parole consacré aux épisodes thématiques

Un épisode thématique est un ensemble d'interventions dans un échange verbal ayant une forte cohérence sémantique (un seul problème est abordé) et pragmatique (dominance d'un acte de parole particulier, comme par exemple : requête/demande, ordre/injonction, conseil). Il nous semble important de préciser qu'un certain nombre de points de l'ordre du jour sont conformes à ce qui est attendu du contenu de ces réunions dans des Bulletins Officiels (BO) ou des documents élaborés par les équipes enseignantes mais ce ne sont pas forcément ceux qui font l'objet de discussions dans les échanges. En effet, les différents points d'un ordre du jour impactent certes les contenus des échanges mais aussi les relations intersubjectives entre les participants qui se nouent à leur propos. À ce titre, nous étudions les thèmes de chacun des épisodes car la caractérisation de la nature de la relation intersubjective entre les enseignants s'articule toujours aux objets sur lesquels portent les désaccords. Dans le cas d'un dialogue entre deux locuteurs L1 et L2, Kerbrat-Orecchioni (1992) souligne que « *la*

⁴⁴ Nous ne reprenons pas ici les débats entre les chercheurs en sciences du langage sur la distinction entre les grands et les petits corpus, voir à ce propos le n° 18 de la Revue CORPUS paru en 2018 [en ligne : <https://journals.openedition.org/corpus/3099>].

*nature du thème joue un rôle taxémique en ce sens qu'un thème donné peut être plus favorable à L1 ou L2 dans la mesure où il le concerne plus, où il relève davantage de son « territoire » conversationnel, de ses centres d'intérêt, de son domaine de compétence » (p. 92). Ainsi, le thème peut être « donateur » d'une relation haute dans un débat. Car « si un thème est introduit sur lequel L1 manifeste une évidente supériorité de savoirs, cela va lui garantir en principe une certaine maîtrise de l'interaction » (*Ibidem*, p. 92). Les échanges dans le cadre de certains épisodes thématiques engendrent, par ailleurs, des désaccords entre les membres de l'équipe (nous les étudions qualitativement, cf. 6.2.2.2).*

6.2.1.1.2. Les buts poursuivis par les participants

Toute activité humaine est orientée. Le sujet qui agit sur le monde (y compris sur autrui) poursuit des buts dont il a, ou non, conscience. Ces buts peuvent être différents des buts institutionnels assignés à ces réunions. Si d'une manière générale, le but des réunions de conseil des maîtres est d'assurer le bon fonctionnement de l'école, un enseignant peut se positionner dans les échanges en poursuivant des enjeux relationnels (maintenir une relation irénique avec ses collègues ou encore chercher du soutien auprès de ses collègues en faveur de ce qu'il avance comme proposition). De même, la poursuite de buts divergents entre les interlocuteurs peut être à l'origine de désaccords. Certains buts révèlent une relation conflictuelle sur l'axe irénique vs conflictuel de la relation interpersonnelle (comme la critique, le reproche et quelques requêtes et suggestions) ou encore une position haute prise par un enseignant sur l'axe vertical de la relation interpersonnelle. C'est le cas lorsqu'il veut enrôler ses collègues enseignants dans les échanges ou leur apporter des informations concernant un thème donné. Les buts sont également des éléments constitutifs du schème. Leur repérage tout comme les manières de faire des directeurs (les règles d'action) sont plus accessibles que leurs principes tenus pour vrais, leurs inférences (inférer des buts et manières de faire).

6.2.1.2. Au niveau des relations intersubjectives

Concernant ces relations, nous abordons quantitativement le fonctionnement de la « position de parole » et du « positionnement du sujet », (deux composantes de la relation intersubjective forgées par Vinatier (2009, *Ibidem*). Ce fonctionnement révèle les « conceptualisations en acte » (Vergnaud, 1996) mobilisées par les directeurs dans leur conduite des réunions.

6.2.1.2.1. Position de parole

La position de parole ou le « système de places » (Flahault, 1978) désigne la place sociale qu'occupe un interactant sur l'axe vertical de la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Tout en subissant le poids du contexte (cf. 6.1.1), cette place est co-construite dans une situation de communication par et à travers l'usage de la parole. La place occupée est soit d'ordre hiérarchique (de pouvoir) ou d'ordre a-hiérarchique (symétrique).

Nous caractérisons ici la position de parole à partir du repérage de deux marqueurs quantitatifs : le volume de parole occupé par les enseignants en fonction de leur statut (directeur, enseignant expérimenté/novice) conjugué à qui a l'initiative des thèmes des épisodes (c'est-à-dire qui les ouvre et qui les clôt). Ces deux marqueurs sont significatifs des places (hautes ou basses) des interlocuteurs dans les échanges.

6.2.1.2.2. Positionnement du sujet

Dans une situation de communication, un interlocuteur choisit de parler en son nom propre ou au nom d'un groupe professionnel. « *En effet, il pourra d'autant plus s'attribuer des règles d'action, se désigner en parlant, qu'il se démarquera, ou non, d'une manière significative d'une action collective* » (Vinatier, 2002, p. 16). Nous caractérisons le positionnement des directeurs interactivement avec leurs collègues enseignants à partir du repérage de la proximité ou de la distance sociale entre eux (axe horizontal) et du climat des échanges (axe consensus-conflit ou axe irénique/conflictuel).

6.2.1.2.2.1. Indicateurs verbaux de la relation interpersonnelle sur l'axe horizontal

Les déictiques de personnes (je, tu, vous, on, elle ou il), le rire, l'humour, « les formes nominales d'adresse » (noms, prénoms, surnoms) (Kerbrat-Orecchioni, 2014) sont révélateurs de la nature de la relation sur l'axe horizontal. Nous précisons que nous ne procédons pas à un comptage des déictiques de personnes étant donnée la difficulté d'interpréter le pourcentage de ceux qui sont utilisés par l'ensemble des membres de l'équipe. En effet, les usages de ces formes d'adresse peuvent avoir de multiples significations. Pour caractériser le fonctionnement de cet axe de la relation, nous comptabilisons le nombre de rire, lequel est un marqueur paraverbal significatif d'une relation de proximité entre les membres de l'équipe. Et nous relevons les « appellatifs » utilisés par les participants ; s'appellent-ils par leurs prénoms ? Recourent-ils à des surnoms, marqueurs d'une relation familière, ou plutôt aux titres de leurs interlocuteurs et leurs noms de famille (par exemple : Madame la directrice/Monsieur le directeur + nom de famille), traduisant une relation formelle et distante ? L'usage de l'humour et d'un langage familier, ainsi que les sujets de conversation (intimes ou généraux) sont pris en compte dans notre étude du fonctionnement de la « distance sociale » entre les membres des équipes.

6.2.1.2.2.2. Comptabilisation des FTA produits et subis

L'analyse de l'axe irénique vs conflictuel de la relation intersubjective s'avère précieuse pour répondre à notre problématique. En effet, on peut repérer que des désaccords émergent suite à une non-satisfaction d'enjeux subjectifs ou à une divergence de buts poursuivis par les enseignants. Nous abordons l'analyse de cet axe par le comptage des actes de langage menaçants (les FTA) le territoire et/ou la face de son/ses interlocuteur(s) que nous avons présenté au chapitre 4. La quantification de ces actes d'énonciation nous permet de cerner globalement si la relation est plutôt conflictuelle ou

consensuelle. Nous avons opéré ce comptage dans les épisodes argumentatifs marqués par une production importante de FTA.

Les FTA sont repérés, entre autres, par l'usage des règles d'action relationnelles suivantes⁴⁵ :

Règles d'action relationnelles ayant la valeur de FTA	Exemples d'actes de parole tirés des réunions
s'opposer à une proposition énoncée par un interlocuteur	129 N7 : Bah oui, parce qu'il il y a des fois en début d'année où c'était des rendez-vous parents/ 131 E1 : Ouais, mais nous, on les prend ailleurs nos rendez-vous de parents. 132 N7 : Moi, je les prends quand les parent peuvent quoi [...]. 133 E1 : Ouais, mais nous, on se tape des réunions des soirées de réunions de parents : jeudi, mercredi, lundi, vendredi, on les prend tout le temps. (École 1-réunion 2)
critiquer ou porter un jugement défavorable sur la parole ou l'attitude de son interlocuteur	321 E1 : [...] ça fait 2-3 fois que tu dis je sais plus quoi et qui me plaît pas ! (Rire) Je sais pas... du style, comme si on n'appliquait pas les sanctions, comme si on n'appliquait pas des choses et c'est pas vrai [...]. (École 1-réunion 1)
pointer une contradiction dans les propos et/ou les actions de son interlocuteur	1568 N3 : Non, mais tu dis : "Laisser beaucoup de libertés », mais en même temps tu vois, toi, tu sanctionnes comme ça. (École 1-réunion 2)
<i>développer un questionnement ou une requête qui peuvent paraître intrusifs pour l'interlocuteur</i>	114 D1 : Ensuite il y avait la demande de N7 pour le jour du conseil des maîtres. 115 N2 : C'est quoi cette demande ? (École 1-réunion 2)
<i>utiliser des formulations affirmatives voire injonctives</i>	181 D1 : [...] quand vous ouvrez une ramette, vous la mettez en entier dans le bac . Comme ça, bah on charge moins souvent. Les copains qu'arrivent derrière, c'est déjà chargé ! Et puis ça évite que les feuilles après... quand on passe, on pose des affaires dessus, ça corne quelques feuilles, ça en abîme certaines... elles prennent la poussière, elles prennent l'humidité . (École 1-réunion 1)
<i>susciter des recherches de réponse (ou de solution)</i>	N3 : [...] faut pas prendre les choses à l'envers quoi , faut pas se dire : « Bon, matériellement c'est compliqué », de toute façon « oui, c'est compliqué matériellement » mais en fait, ça, ça peut pas être un argument pour dire « bah, on change pas les choses » [...]. (École 1-réunion 1)
<i>orienter les échanges en réunion en fonction de ce qu'un interlocuteur considère comme nécessaire</i>	189 N3 : Il me semble que le règlement, serait prioritaire sur... le conseil des maîtres [...]. (École 1-réunion 1) 1422.E1 : Hum (silence). Sauf que moi, je veux bien mais donc on va mettre les messages clairs en place sans avoir précisé pour quels types de problèmes enfin bon . (École 1-réunion 2)

Tableau 4 : Exemples de règles d'action mises en œuvre pour accomplir des FTA

Pour effectuer cette quantification, nous avons utilisé des couleurs pour surligner, dans le corps des échanges, les FTA produits par les participants selon leur statut : le vert pour les FTA produits par le directeur, le jaune pour les FTA produits par les enseignants expérimentés, le rose pour les FTA produits par les enseignants novices.

Nous avons également ajouté et colorié des pointillés à la fin de chaque intervention en utilisant les mêmes couleurs pour identifier les participants auxquels les FTA sont adressés : les pointillés surlignés de vert pour les FTA subis par le directeur, surlignés de jaune pour les FTA subis par les enseignants expérimentés, surlignés de rose pour les FTA subis par les enseignantes novices. Nous illustrons cette méthodologie par un exemple tiré du corpus 2 et enregistré dans l'école 1 :

⁴⁵ La liste des règles présentée dans ce tableau n'est pas exhaustive. Les règles écrites en italiques sont relevées de l'ouvrage de Vinatier (2009).

1209 N3 : *Et il y a des sanctions dans la classe, si c'est pas respecté, qui sont différentes d'ailleurs de classe en classe.*

1210 E1 : *Ça veut dire que vous avez des règles de classe sur ça ?* ...

1211 N3 : *Bah, oui !* ...

1212 E2 : *Pas moi hein.* ...

1213 E1 : *Ben, non. Vous avez des règles de classe sur ça vous ?* ...

1214 D1 : *Non.* ...

1215 E1 : *Non !* ...

1216 E2 : *Moi, non plus.* ...

La thèse en discussion dans cet extrait est proposée par N3 qui défend la possibilité pour l'enseignant d'instaurer des règles dans sa classe sans concertation avec ses collègues. Le directeur et ses collègues expérimentées E1 et E2 s'opposent radicalement à cette suggestion. Pour eux, les règles doivent être les mêmes au sein de l'école. Celles-ci sont co-élaborées collectivement par l'équipe pédagogique. Il s'agit de la thèse concurrente. Ce désaccord est marqué par l'adresse réciproque de FTA entre d'un côté D1, E1 et E2 et de l'autre côté N3. La proposition de N3 en 1209 est un FTA adressé au territoire d'action du directeur et de ses collègues expérimentées, car N3 suggère de différencier les règles d'une classe à l'autre, or, pour les enseignants anciens, les règles doivent être homogénéisées au niveau de l'école. De fait, cette intervention est surlignée de rose (FTA produit par l'enseignante novice N3) et les pointillés à la fin de l'intervention sont surlignés de vert (FTA adressé au directeur, D1) et de jaune (FTA adressé également aux enseignantes expérimentées, E1 et E2). Inversement, plusieurs FTA sont accomplis par les enseignantes expérimentées (1210, 1212, 1213, 1215, 1216) nous les avons surlignées de jaune et les pointillés de rose (FTA infligés au territoire d'action de N3).

6.2.1.2.3. Quantification des Places argumentatives occupées

Les thèses faisant l'objet de longues discussions nous permettent de comprendre ce qui cause des divergences entre les enseignants. Afin de comprendre la dynamique collective de chaque réunion nous repérons au tableau ci-dessous (n°5) les enseignants qui soutiennent les thèses en débat - en précisant les thèmes auxquels elles sont associées - les « proposants », et ceux qui tentent de les réfuter les « opposants », et cela selon leur statut (directeur, enseignant expérimenté, enseignant novice).

Les thèses et les requêtes en discussion	Proposants			Opposants		
	Direction	Enseignant expérimenté	Enseignant novice	Direction	Enseignant expérimenté	Enseignant novice

Tableau 5 : Thèses et requêtes en discussion, et places argumentatives

Les thèses à propos desquelles les désaccords « se cristallisent » (Traverso, 2004) font l'objet d'une analyse qualitative. Nous en précisons la démarche au point suivant (cf. 6.2.2).

6.2.2. Analyse qualitative : études de cas

Nous étudions, en effet, plus finement les épisodes argumentatifs, plus en mesure de révéler, selon nous, les tensions entre contenu des échanges et relation intersubjective. Nous examinons les désaccords dans ces épisodes à propos de thèses en discussion.

6.2.2.1. Analyse centrée sur des épisodes argumentatifs

Un épisode est dit argumentatif lorsqu'il mobilise une forte densité argumentative (production d'arguments et de contre-suggestions par les participants) et lorsque le volume de parole que lui consacre les membres des collectifs est important. Outre ces deux caractéristiques, deux raisons expliquent le choix que nous avons opéré des épisodes argumentatifs marqués par la présence de ces moments critiques dans les échanges :

- 1/ les points abordés dans ces épisodes nécessitent la collaboration de l'équipe. Ils représentent, en fait, explicitement des aspects de la vie de l'école qui doivent mobiliser l'avis de l'ensemble de l'équipe ;

- 2/ les thèmes des épisodes choisis renvoient à une identité d'école et à son mode de fonctionnement spécifique.

L'argumentation constitue par son essence même une activité de pensée : la conceptualisation y est doublement présente. En tant qu'activité humaine, au fond de l'argumentation, il y a de la conceptualisation. Celle-ci caractérise, d'une part, les raisonnements que mobilisent les enseignants pour résoudre un problème, et d'autre part, elle porte sur la « signification » (Vergnaud, 2015) inférée par les enseignants quant au positionnement argumentatif de leurs collègues. Cette signification peut être accompagnée d'un ressenti décrit comme un « choc » par Muller et Buty (2015). Ce « choc » est dû selon eux à la découverte des conceptions d'autrui. Ainsi, les arguments qu'avance un enseignant pour défendre une thèse « *peuvent être reçus sans être véritablement entendus* » (Vergnaud, 2015, *Ibidem*, p. 384). Adopter un nouveau positionnement argumentatif nécessite « *qu'une décision cognitive propre du sujet soit nécessaire pour qu'il passe d'une évidence à une autre* » (Vergnaud, 2015, *Ibid.*, p. 384).

Au niveau de la relation intersubjective, les discussions à propos des thèses en débat sont articulées aux atteintes à l'image ou au territoire des interlocuteurs. Ce qui engendre des tensions entre les membres des collectifs. Nous rendons compte de cette articulation au travers l'élaboration de schémas argumentatifs-relationnels.

6.2.2.2. Comment cerner la dynamique argumentative-relationnelle dans les épisodes argumentatifs ?

En prenant appui sur les travaux d'Orange (2012), nous avons élaboré des schémas argumentatifs-relationnels modélisant le fonctionnement en tension entre le contenu des échanges et les relations intersubjectives entre les enseignants dans nos analyse de cas, à savoir ces moments où

les enseignants agressent verbalement leurs images ou leurs territoires d'action réciproquement notamment par l'usage de FTA. L'analyse de ces moments critiques permet d'élucider la façon dont les directeurs, à ces moments-là conduisent les réunions. Ce sont des moments difficiles à gérer pour eux car ils ont la responsabilité de canaliser l'activité verbale collective des équipes d'enseignants.

Au niveau du contenu des échanges, ces schémas rendent compte de l'enchaînement des arguments des proposant pour défendre la/les thèses en débat et les contre-suggestions des opposants. Au niveau de la relation intersubjective, la manière avec laquelle les arguments et les objections sont énoncées s'accomplit souvent par des actes de parole menaçant le territoire ou la face de l'interlocuteur (FTA).

Lors des désaccords, les membres des cinq collectifs mobilisent des « règles d'action » pour appuyer leur place argumentative au nom de leurs principes tenus pour vrai. Dans l'approche argumentative pragmatique (Doury, 2016 ; Plantin, 2005), ces « règles d'action » se déclinent en procédés argumentatifs. Selon le principe fondateur de la linguistique pragmatique, « dire c'est faire ». Les enseignants tentent ainsi d'agir sur (d'influencer) leurs interlocuteurs par la prise de parole. Notre intérêt porté sur les arguments énoncés et leur enchaînement suppose d'analyser spécifiquement les « procédés argumentatifs » mobilisés par les directeurs en interaction avec les enseignants (Doury, 2016 ; Plantin, 2005).

6.2.2.3. Les procédés argumentatifs

Pour repérer la nature des arguments nous nous appuyons sur les travaux de Doury (2016) et de Plantin (1996). Nous présentons, ci-dessous, successivement neuf procédés argumentatifs que nous avons retrouvés dans notre corpus :

1/ « L'argumentation par les conséquences » exploite un lien causal (Doury, 2016, *Ibidem*). Il s'agit des effets positifs ou négatifs de la prise d'une décision. Si le proposant d'une thèse va s'appuyer sur les effets positifs de la prise d'une décision (la thèse), en revanche, l'opposant va émettre des objections en soulignant ses effets négatifs. En remontant à Aristote, Plantin (1996, *Ibidem*) note que « *les affaires humaines étant ce qu'elles sont, toute décision aura des conséquences positives, et d'autres négatives. Si on est partisan de la mesure en question, on mettra en avant ses conséquences positives ; et si on est adversaire, on s'appuiera sur ses conséquences négatives* » (p. 44).

2/ « L'argumentation par le poids des choses » : les tenants ou les opposants à une proposition peuvent s'appuyer sur des circonstances contraignantes pour justifier leur prise de position. « *S'il s'agit de justifier une décision politique, par exemple, le poids des circonstances sera présenté comme contraignant absolument la décision* » (Plantin, 1996, *Ibid.*, p. 44). La réfutation de cette forme d'argumentation repose sur « l'argumentation volontariste » précise l'auteur, niant tout déterminisme entre la décision prise et le poids des circonstances.

3/ « L'argumentation par la mise en contradiction » : ce type d'argumentation constitue « *une forme d'argumentation particulièrement puissante* » (Plantin, 1996, *Ib.* p. 84). Pour Kerbrat-

Orecchioni (2017), « *ce procédé est exclusivement un procédé d'attaque de l'adversaire, qui est mis en contradiction par le locuteur* » (p. 250). C'est la raison pour laquelle, on peut supposer que les enseignants y ont faiblement recours car cette manière d'argumenter est « dangereuse » pour la face (narcissisme) de l'interlocuteur. Pointer des contradictions dans les propos et/ou les actions d'autrui constitue une menace puissante pour la face de ce dernier.

4/ « L'argumentation fondée sur une comparaison » : la justification d'une proposition peut s'étayer en comparant deux mesures prises concernant l'objet mis en débat. Pour les tenants de la proposition, le fait qu'une mesure fonctionne dans une autre situation ou un autre contexte implique qu'il fonctionne également dans un autre contexte similaire. Pour les opposants à la proposition, le fait qu'une mesure n'ait pas fonctionné dans une situation donnée est un indicateur de son inadéquation dans une situation qu'ils jugent similaire. Comme le confirme Kerbrat-Orecchioni (*Ibidem*), « *ce type de raisonnement s'apparente [...] à l'argumentation pragmatique par les conséquences (généralement positives), mais en passant par l'intermédiaire d'une comparaison* » (p. 246). La réfutation d'une argumentation fondée sur la comparaison ne vise pas uniquement l'invalidation des résultats positifs ou négatifs, mais surtout la contestation du rapprochement effectué entre deux situations données ou deux mesures prises (*Ibid.*).

5/ « L'argumentation par l'exemple » : Dans le contexte scolaire, les enseignants recourent souvent aux exemples pour clarifier leurs propos. Au-delà des « vertus illustratives et didactiques » Kerbrat-Orecchioni précise que l'exemple peut être au service d'une position argumentative en faveur ou en défaveur d'une thèse. Cette auteure souligne également les limites de l'argumentation par l'exemple : « *Il ne suffit pas de fournir un/des exemple(s) pour valider une affirmation, et toute illustration n'a pas valeur de preuve. Pour qu'un exemple soit « probant », encore faut-il qu'il soit mis au service d'une thèse, et suffisamment représentatif* » (p. 245).

6/ « L'argumentation d'autorité » : pour Plantin (1996), « *il y a argumentation d'autorité quand le proposant donne pour argument en faveur d'une affirmation le fait qu'elle ait été énoncée par un locuteur particulier autorisé, sur lequel il s'appuie ou derrière lequel il se réfugie* » (p. 88). Le crédit accordé à ce locuteur autorisé découle de ses caractéristiques (son prestige, sa compétence) comme l'écrit Doury, (2016) voire de son statut.

7/ « L'argumentation par les émotions » relève d'un éclairage qualifié par Ria et Récopé (2005) « d'ontologique » sur les rapports entre émotions et action. Ces auteurs font la distinction entre deux conceptions : « *soit les émotions sont jugées perturbatrices, voire inhibitrices. Il s'agit alors de les contrôler, de les circonscrire pour éviter les écarts, les imperfections de la raison ou de l'action. Soit elles sont considérées comme le ressort de l'action de l'individu, l'énergie vitale constitutive de son adaptation au monde – énergie qu'il est nécessaire d'appréhender pour comprendre l'être et sa rationalité personnelle* » (p. 12). Ces deux auteurs récusent une conception périphérique des émotions par rapport à l'action et postulent que les émotions constituent « *le "fil rouge" indispensable dans l'orientation de l'activité quotidienne et constituent plus largement un phénomène d'adaptation au*

monde » (*Ibidem*, p. 10). La relation entre émotions et actions est donc très étroite. D'après Hadji (2015), pour faire face aux situations difficiles, les enseignants marocains du secondaire adoptent des stratégies d'ajustement passives et actives (analyse objective de la situation, évitement émotionnel, recherche de soutien social auprès des collègues ou du directeur). Hadji avance l'hypothèse que « *lorsque l'enseignant se sent submergé par ces problèmes [comme : la surcharge de travail, les relations conflictuelles, les dysfonctionnements de l'institution], il tentera de se protéger en imposant des conditions de travail strictes, contraignantes pour les élèves et lui permettant d'avoir "la paix" »* (*Ibid.*, p. 92).

C'est en vue d'étudier l'usage des émotions comme ressources pour argumenter que nous mobilisons notamment cette catégorie affective dans notre cadre d'analyse. Et cela dans le but de comprendre les liens unissant cette dimension et la dynamique de conceptualisation à l'œuvre dans les réunions pédagogiques. Micheli (2010) et Plantin (2011) soulignent également qu'il y a une relation intime entre argumentation et émotion. D'après Plantin (2011) « *dans la parole commune, construire une conclusion argumentative, c'est construire une position émotionnelle* » (p. 5). Dit autrement, les interactants construisent une position émotionnelle en cohérence avec la thèse qu'ils défendent.

Dans notre travail de thèse, nous étudions principalement les émotions « sémiotisées » mobilisées à des fins argumentatives. Il en va ainsi notamment de « l'argumentation par les valeurs ». Dans un certain nombre de cas le ressenti émotionnel est lié à des valeurs au nom desquelles les enseignants prennent position dans les échanges. En étudiant l'évaluation des œuvres d'art par des experts, dans son ouvrage intitulé « Des valeurs. Une approche sociologique », Heinich (2017) a tenté de répondre à la question suivante : au nom de quoi valorise-t-on ? En analysant en situation comment des experts évaluent des œuvres d'arts et non pas en réalisant des sondages d'opinion, elle a mis en évidence l'existence de plusieurs registres axiologiques que ces experts mettent en avant pour justifier leur jugement (registres esthétique, éthique, économique, civique...). Dire que « l'ancienne voiture de mon père possède une grande valeur pour moi » signifie que le respect de l'ancien et de ses proches est une valeur sur laquelle je me suis appuyé pour étayer mon jugement. Cette sociologue montre, par exemple, qu'il est difficile de défendre la corrida (combat entre un homme et un taureau, pratiqué essentiellement en Espagne) au nom de la valeur beauté devant la montée en puissance de la valeur sensibilité à la souffrance animale. En nous référant à ces travaux, dans notre thèse nous restons prudent car il s'agit de valeurs-en-acte (et non pas de valeurs énoncées en tant que telles), c'est-à-dire des principes tenus pour vrai au nom desquels le sujet agit d'une certaine manière, et pas d'une autre. En didactique professionnelle, le terme valeur a été souvent cité dans les travaux de Vinatier (2009) qui l'associe aux « invariants du sujet ».

8 / « L'argumentation ironisée » (Eggs, 2009) et « l'argumentation morale » (Gauthier, 2013) figurent aussi parmi les procédés argumentatifs mobilisés par les membres des collectifs. D'après le Petit Robert (2013), l'ironie est la « *manière de se moquer en disant le contraire de ce que l'on veut faire entendre* ». En partant de cette définition, Kerbrat-Orecchioni (2013) caractérise l'ironie selon

deux composantes : il s'agit d'un « *procédé sémantique (l'antiphrase)* » qui poursuit une « *visée pragmatique (se moquer de quelqu'un ou de quelque chose)* » (Ibidem, p. 51).

9/ « L'argumentation morale » : pour Gauthier (2013) elle « *résulte de la convocation d'un élément moral dans l'ordre des raisons, que ce soit une valeur, un jugement de valeur, un principe, une norme, une règle d'action ou un devoir* » (p. 119). Ce linguiste définit, en d'autres termes, la justification morale (ou l'argumentation morale) comme étant « *celle qui met en jeu une valeur, un principe, une préférence, une disposition, un jugement, une recommandation ou un quelque autre impératif relatif au bien, à la conduite qu'il convient d'adopter* » (Gauthier, 2013b, p. 3).

Au dernier point de ce chapitre, nous développons le cadre d'analyse mis en œuvre pour repérer des composantes de quelques schèmes qui nous semblent guider les activités verbales des directeurs avec leurs équipes.

6.3.ACTIVITES VERBALES DES DIRECTEURS

À l'appui de nos résultats d'une analyse à la fois quantitative et qualitative, nous explicitons les éléments constitutifs de quelques schèmes orientant l'activité des directeurs. Nous les abordons d'un double point de vue : que peut-on apprendre, du point de vue quantitatif et qualitatif (manière dont ces échanges sont structurés) qui cerne spécifiquement l'activité d'animation des réunions de ces directeurs ?

Nous rappelons les éléments constitutifs des schèmes définis par Vergnaud (1990, 1996) (cf. chapitre 4 au point 4.1) et que nous pouvons repérer soit dans la structuration, soit dans la dynamique des échanges :

- les buts et les anticipations qui constituent la composante intentionnelle du schème,
- les règles d'action, de recherche d'information et de contrôle qui génèrent l'activité en situation,
- les inférences qui représentent le caractère adaptable du schème,
- les principes tenus pour vrais qui constituent la partie la plus épistémique du schème.

6.3.1.Indicateurs quantitatifs retenus significatifs de composantes de schèmes de conduite de réunions

Concernant la structuration des échanges, nous reprenons leurs buts en en précisant leur nature, mais aussi leur position de parole sur l'axe vertical des relations interpersonnelles et leur positionnement sur l'axe irénique/conflictuel de la relation interpersonnelle. Nous reprenons à ce titre le calcul de trois marqueurs verbaux : le volume de parole qu'ils occupent, leurs initiatives dans les échanges, les FTA énoncés et à l'adresse de qui. Nous reprenons également la quantification de la place argumentative occupée par le directeur.

En conjuguant l'ensemble des indicateurs quantitatifs, nous repérons des caractéristiques des buts qu'ils poursuivent, quelques règles d'action qu'ils utilisent et quelques principes qu'ils semblent tenir pour vrais.

6.3.2.Éléments retenus de l'analyse qualitative révélateurs des composantes de schèmes de conduite de réunions

Ensuite concernant l'analyse qualitative de la dynamique des échanges, nous nous référons à l'analyse des débats, telle qu'elle a été élaborée au moyen des schémas argumentatifs-relationnels, ainsi qu'aux procédés argumentatifs qu'ils mobilisent et des effets réciproques qu'ils produisent sur les modalités argumentatives que leurs collègues enseignants mobilisent.

Pour chaque école, au titre de la dynamique des échanges telle qu'elle est co-construite par les directeurs et leurs collègues enseignants, nous identifions d'autres règles d'action et principes tenus pour vrais tout en confirmant et affinant les éléments des schèmes présents dans la structuration des échanges.

Nous élaborons ensuite une synthèse des composantes des schèmes repérées que ce soit en termes de structuration ou en termes de dynamique des échanges.

Ce repérage nous permettra de formaliser quelques tensions auxquelles les directeurs sont confrontés. En effet, les directeurs vivent des tensions lors des interactions verbales au sein des réunions : tension entre enjeux relationnels et avancée du contenu de la séance. Comme nous l'avons souligné dans notre problématique, afin de mieux cerner ces tensions nous nous référons au triangle conceptuel ÉPR développé par Vinatier (2013b). « *Ce modèle permet d'explorer les tensions entre différents enjeux* » (Vinatier, 2016a, p. 101).

6.3.3.Le modèle ÉPR : grille de lecture des tensions vécues par les directeurs entre divers enjeux interactionnels

Le repérage de ces enjeux interactionnels s'appuie sur le modèle É-P-R formalisé par Vinatier (2013). Comme le note cette dernière, « *le privilège éventuellement accordé à l'un de ces pôles par chacun des interactants peut jouer au détriment des [...] autres et entraîner notamment une dégradation des situations de [réunions de conseil des maîtres]* » (Vinatier, 2015, p. 66). En effet, ces trois pôles fonctionnent en tension (figure n° 7 : modèle É-P-R)⁴⁶.

⁴⁶ Nous avons déjà l'occasion de présenter ce modèle dans notre article : Khalfaoui Y., Vinatier I & Hadji, S (2021a). Les réunions de conseil des maîtres à l'école primaire. Proposition d'un cadre d'analyse de l'activité verbale collective. *Carrefours de l'éducation*, 52, 215-234. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2021-2-page-221.htm>]

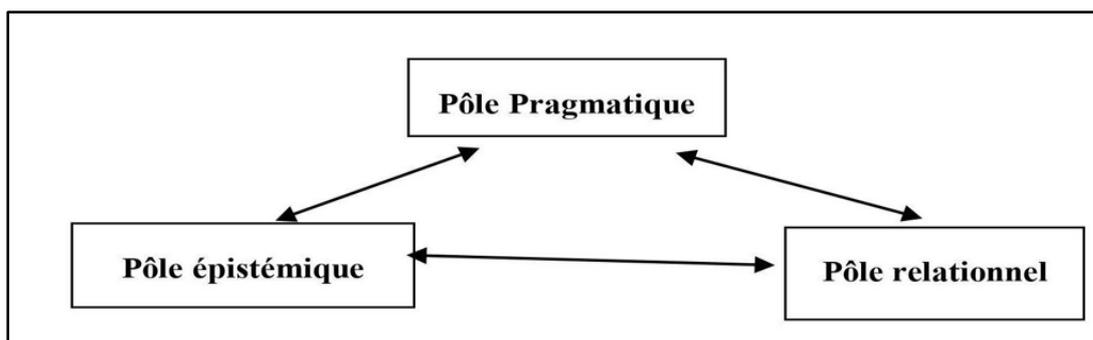


Figure 7 : Le modèle É-P-R (Vinatier, 2013)

- le pôle épistémique concerne la résolution des thèmes (ou contenus) abordés dans les échanges. En conseil des maîtres, ces thèmes peuvent être spécifiés selon quatre catégories : savoirs professionnels sur les apprentissages, comportements des élèves, gestion matérielle et organisationnelle de l'école, savoirs sur le fonctionnement du collectif (Khalfaoui et al., 2021).

- le pôle pragmatique renvoie à la conduite des séances de conseil des maîtres. Ce registre est repéré par les marqueurs d'enchaînement, les ouvreurs et les clôturants, d'une manière générale, par tous les indicateurs linguistiques qui permettent de faire avancer les échanges. « *Il s'agit de tous les connecteurs logiques comme par exemple : à propos, au fait mais, par contre* » (Khalfaoui et al., 2021a, *Ibidem*, p. 225).

- le pôle relationnel examine le « rapport de places » (Flahault, 1978) entre les enseignants (symétrique/hierarchique) et le climat des échanges (irénique/conflictuel).

Les tensions repérables entre ces trois pôles rendent compte des obstacles auxquels les directeurs sont confrontés pour animer les réunions d'équipe tel qu'il était initialement prévu.

6.4. CONCLUSION DU CHAPITRE 6

Le modèle d'analyse interactionniste développé dans ce chapitre constitue une ressource pour le chercheur lui permettant de cerner les enjeux à l'œuvre dans une activité verbale collective. Tout en reprenant la méthodologie d'analyse des échanges de type dual (enseignant/élève, conseiller pédagogique/enseignant débutant) développée par Vinatier (*Ibidem*), notre cadre d'analyse propose un prolongement de cette méthodologie appliquée à des échanges supposant plus de deux interlocuteurs. La théorie de l'argumentation de Plantin (1996, 2005) couplée au repérage des tensions entre contenus des échanges et relation intersubjective pour analyser des cas de débats figure parmi l'un des prolongements mis en œuvre ici.

Mais la démarche d'analyse présentée à ce stade de notre travail ne prouvera sa pertinence qu'au travers les résultats que nous présenterons à la troisième et dernière partie de notre thèse.

Conclusion de la deuxième partie

Du point de vue théorique, notre travail s'inscrit dans une perspective scientifique développée par Vinatier (2009). Il s'agit d'une didactique professionnelle adaptée à l'enseignement par le croisement avec une théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Nous avons abordé la genèse et les concepts-clés de la didactique professionnelle notamment ce que doit ce champ scientifique à la psychologie ergonomique et à la psychologie de développement. Ensuite, nous avons insisté sur l'apport original de la didactique professionnelle de l'enseignement qui a élargi le domaine d'étude aux métiers adressés à autrui. Nous avons surtout développé la double dimension, à la fois cognitive et affective, des activités professionnelles qui se caractérisent par l'interaction entre des humains principalement par la parole. Pour cerner les débats à l'œuvre dans les réunions de conseil des maîtres et de conseil de gestion, nous avons mobilisé la théorie de l'argumentation de Plantin (1996) appliquée aux discours.

Après avoir présenté le terrain de notre enquête et les données recueillies, nous avons développé un cadre d'analyse de l'activité verbale collective pour étudier les débats entre enseignants au sein de sept réunions de conseil des maîtres et deux réunions de conseil de gestion. Nous avons insisté sur le fait que les interactions verbales se caractérisent par le fonctionnement en tension entre contenus abordés et relations intersubjectives. Notre méthodologie d'analyse s'appuie sur cette caractéristique essentielle tant en ce qui concerne l'analyse quantitative que qualitative de notre corpus.

Troisième partie : Analyses et interprétations des données

Nous présentons dans cette partie les résultats d'analyse de 7 réunions de conseil des maîtres et 2 réunions de conseil de gestion enregistrées dans cinq écoles (trois écoles en France et deux au Maroc). Cette partie est structurée en trois chapitres.

Dans un premier temps (chapitre 7), au travers l'analyse de quelques indicateurs quantitatifs significatifs du fonctionnement en tension entre contenus des échanges et relations interpersonnelles, nous étudions les influences exercées par le contexte des écoles (identités et types de direction notamment) sur la structuration des échanges

Dans un deuxième temps (chapitre 8), nous analysons qualitativement le fonctionnement même de la dynamique des échanges dans la tension entre ce qui relève du contenu des échanges (argumentations, diagnostics et décisions) et la gestion des relations intersubjectives entre les participants. L'analyse porte principalement sur les points qui font débat à travers le repérage des procédés argumentatifs (Plantin, 1996) mobilisés par les participants.

Dans un troisième temps (chapitre 9), nous allons cibler plus précisément ce que nous avons compris de l'activité verbale des directeurs *in situ* dans leur conduite de réunions à l'appui des résultats présentés dans les chapitres 7 et 8 et des entretiens menés avec les directeurs et des enseignants volontaires.

Chapitre 7 : L'INFLUENCE DU CONTEXTE ET DU STATUT DES PARTICIPANTS SUR LA STRUCTURATION DES ECHANGES

Comme annoncé dans le chapitre précédent, ce chapitre est structuré en trois sections pour chaque école : la prise en compte de variables du contexte influençant le déroulement des réunions ; quelques éléments constitutifs des contenus abordés et le poids des relations intersubjectives entre le directeur et les enseignants.

7.1. ÉCOLE 1⁴⁷

7.1.1. Une activité verbale collective façonnée par le contexte

Dans ce point nous étudions les caractéristiques des participants et les éléments constitutifs de la scène.

7.1.1.1. Caractéristiques des participants

Pour les caractéristiques des participants, nous examinons la composition de l'équipe, les catégories et les rôles socio-professionnels des participants.

7.1.1.1.1. La composition de l'équipe

L'école 1 est une « École à Aire Ouverte ». L'équipe pédagogique est constituée du directeur (D1), de deux enseignantes expérimentées (E1, E2)⁴⁸ et surtout de sept enseignantes novices (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7) (voir tableau 1 ci-dessous). On peut ainsi constater que les enseignantes novices constituent 70 % de l'effectif. Outre l'instabilité de l'équipe que dénote ce pourcentage élevé de novices, il n'est pas illégitime de penser que ce déséquilibre entre enseignants novices et expérimentés de l'école va influencer le déroulement des échanges. En ce qui concerne la première réunion de cette école, les membres de l'équipe ont invité le directeur de l'école à aire ouverte maternelle (DM) appartenant au mouvement Freinet, à partager avec eux son expérience dans l'élaboration d'un règlement intérieur. La référente du parascolaire (RP) a été également invitée pour alimenter une réflexion sur les règles de vie à l'école, tant sur le temps de classe que sur le temps du périscolaire.

⁴⁷ Les analyses longitudinales des deux corpus de l'école 1 sont situées en annexe I (I-1-a et I-1-b).

⁴⁸ N'ayant pas de statut hiérarchique, le directeur peut être considéré également comme enseignant expérimenté. Dans notre recherche, pour l'école 1, les enseignants expérimentés (au masculin) renvoient au directeur D1 et aux deux enseignantes expérimentées E1 et E2. Les enseignantes expérimentées (au féminin) renvoient uniquement à E1 et à E2.

École	École 1				
	Enseignants	D1	E1	E2	N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7
Ancienneté dans l'école	- Enseignant à partir de 2005 - Directeur à partir de 2011 - Ancien élève de l'école	10 ans	20 ans	Leur première année à l'école ouverte Soit 70 % de l'effectif enseignant	

Tableau 6 : Ancienneté dans l'école 1

Nous interrogerons cette instabilité de l'équipe notamment autour d'enjeux relationnels et identitaires que nous spécifierons dans la section dédiée à l'analyse des épisodes problématiques (chapitre 8).

7.1.1.1.2. Catégories et rôles socio-professionnels

Dans l'école 1, l'appartenance de la novice n° 3 (N3) et du directeur de l'école maternelle (DM) au mouvement Freinet est une donnée contextuelle importante de la structuration des échanges dans la réunion 1 alors que pour la réunion 2, l'identité spécifique de N3⁴⁹ et celle de la novice n° 7 (N7)⁵⁰ appartenant aux enseignants rattachés au dispositif d'ULIS⁵¹ (Unités localisées pour l'inclusion scolaire), sont des données contextuelles importantes. RP fait partie du personnel du périscolaire dont elle occupe le rôle de référente⁵².

Outre les caractéristiques déjà décrites concernant le directeur de l'école, il nous semble important de préciser que ce dernier est un ancien élève de l'école. Ce directeur et ses deux collègues enseignantes expérimentées E1 et E2 ont un rôle central dans la mesure où ce sont eux qui ont construit son identité d'école dite « innovante » avec un fonctionnement particulier. Comme le soulignait Tenailleau (2016), « l'émergence de ce type d'école innovante ne peut se faire que parce qu'il est porté par des minorités actives au sens où l'entend Moscovici (1976), c'est-à-dire avec une réelle capacité d'influencer l'évolution [...d'un groupe social] à partir d'une position pourtant minoritaire en termes à la fois quantitatif et institutionnel » (p. 16). Le groupe des enseignants appartenant au cycle 2 ou au cycle 3 forme une autre catégorie qui mérite d'être prise en compte. En fait, les enseignants de cycle 2 et notamment N3 s'appuient sur les caractéristiques de leurs élèves comme ressource argumentative. À titre d'exemple, N3 exprime en effet sa préoccupation concernant la capacité des élèves de cycle 2 (notamment les élèves de CP qui ont 6 ans) à comprendre le règlement intérieur actuel de l'école qui lui semble complexe. C'est une façon de justifier la nécessité de revisiter le règlement intérieur que les enseignants expérimentés veulent, eux, garder en l'état.

⁴⁹ DM a été invité uniquement à la réunion 1.

⁵⁰ Par la suite nous ne préciserons plus que N représente un enseignant novice, E un enseignant expérimenté et D le ou la directrice.

⁵¹ Ce dispositif concerne des élèves en situation de handicap. Il est censé leur permettre d'acquérir des compétences sociales et scolaires en poursuivant des enseignements dans une classe ordinaire et en petits groupes avec un enseignant spécialisé.

⁵² Une référente parascolaire coordonne les activités éducatives assurées par les animateurs lors de l'accueil des élèves en dehors du temps des apprentissages scolaires et assure la liaison entre les animateurs et l'équipe enseignante.

D'une manière générale, aucun enseignant n'est désigné comme distributeur de parole mais, lors du débat sur le règlement intérieur en réunion 1, l'enseignante Freinet N3 a pris en charge le rôle de distributrice de parole suite à sa proposition de réguler la prise de parole. Le rôle de « secrétaire » figure parmi les rôles qu'occupe un des membres du collectif. Il a la responsabilité de rédiger le compte rendu de la réunion. Dans la première réunion, ce rôle n'a été confié à aucun enseignant. Dans la réunion 2, le directeur remplit le rôle de « secrétaire ».

7.1.1.2. La scène de ces deux réunions institutionnelles

Nous abordons trois aspects de cette deuxième composante contextuelle : le cadre spatio-temporel de la réunion, les épisodes thématiques qui renvoient aux différents points abordés dans l'ordre du jour et les buts des réunions.

7.1.1.2.1. Le cadre spatio-temporel

Les deux réunions de l'école 1 se sont déroulées en salle des maîtres. L'équipe enseignante de l'école 1 tient les réunions de conseil des maîtres une fois par semaine de 16 h à 18 h. L'année où nous avons mené notre enquête, les réunions ont eu lieu le mardi. La réunion 1 a eu lieu le mardi 29 novembre 2016, elle a duré 1 h 50 mn 54 s. La réunion 2 a eu lieu le mardi 22 novembre 2016, elle a duré 1 h 55 mn 35 s.

Il est important de préciser que la tenue d'une réunion toutes les semaines entraîne un dépassement d'environ 50 heures du quota imposé par l'institution au titre du travail de concertation⁵³. De ce fait, les enseignants n'ont pas l'obligation institutionnelle d'assister à toutes les réunions. Ils peuvent donc *a priori* s'absenter ou assister uniquement à une partie de la réunion. Mais, dans les écoles où le travail collectif est un principe moteur de leur fonctionnement, une présence assidue de tous ses membres est une obligation instituée par les enseignants expérimentés. Dans l'école 1, même les pauses du déjeuner sont considérées comme des moments de concertations durant lesquels des décisions peuvent être prises. Les contraintes temporelles pèsent donc sur le fonctionnement du travail collectif pour cette équipe pédagogique. Le jour de la semaine consacré au conseil des maîtres fait d'ailleurs l'objet d'un débat entre l'enseignante en ULIS (N7) et ses collègues. Comme on le verra dans le chapitre 8 au point 8.1.2 lorsque nous analyserons un moment inédit de la réunion 2.

⁵³ Le service des personnels des enseignants dans l'école primaire s'organise en 24 heures d'enseignement en présence des élèves et en 108 heures annuelles de concertations assurées sous la responsabilité du directeur. Les 108 heures sont réparties de la manière suivante : activités pédagogiques complémentaires (60 heures) ; travaux en équipes pédagogiques (réunions de conseil des maîtres, de conseil des cycles, avec les parents, de liaison école-collège et du suivi des élèves handicapés) (24 heures) ; animations pédagogiques (6 heures) ; conseils d'école obligatoires (6 heures). Le calendrier scolaire compte 36 semaines d'école. Pour l'école 1, la durée globale des réunions des conseils des maîtres (ou de cycle) serait équivalente à 72 heures de réunion.

7.1.1.2.2. Les épisodes thématiques et les buts des réunions institutionnelles

À la lecture de la proposition faite par cette école 1 qui se porte candidate pour obtenir une reconnaissance concernant l'expérimentation de pratiques innovantes et particulières⁵⁴, les objets des réunions concernent notamment l'adaptation et l'individualisation des parcours des élèves. Une attention particulière est portée sur l'inclusion des élèves d'ULIS, les projets et les activités parascolaires. Ce caractère innovant de l'école à aire ouverte se traduit, entre autres, par l'intervention des enseignants auprès de plusieurs niveaux scolaires, la mise en place de groupes multi-âges, la gestion collective du matériel et de l'espace, le décroisement des salles de classe. Ainsi, le but des échanges au sein des réunions vise essentiellement la coordination entre les enseignants leur permettant d'assurer une synchronisation au niveau de l'organisation pédagogique de l'école afin de pouvoir proposer aux élèves une coordination globale des activités.

7.1.2. Éléments constitutifs des points de l'ordre du jour qui sont abordés : une analyse quantitative

Nous présentons une analyse quantitative des épisodes thématiques des deux réunions étudiées ainsi que des buts poursuivis par les interactants.

7.1.2.1. Les épisodes thématiques

Concernant l'école 1, nous avons recueilli trois corpus dont le point principal porte sur le règlement intérieur et l'importance des messages à adresser aux élèves qui doivent être « clairs » (plus de la moitié de la durée des trois réunions a été consacrée à ce thème). L'enseignante expérimentée E1 exprime son agacement à l'égard du temps pris pour échanger sur le règlement intérieur de l'école (97 E1-ex) « [...] après j'étais fatiguée au bout de plusieurs réunions sur le règlement et j'en avais marre ». Les deux premières réunions sont marquées par la présence de désaccords majeurs entre les enseignants lors des discussions à propos de ce règlement intérieur. Nous avons fait le choix de ne pas analyser la troisième réunion car elle était consacrée à la réécriture du règlement actuel de l'école 1 et à la conception d'autres outils de régulation de la vie scolaire. Les enseignants s'étaient déjà mis d'accord sur la réélaboration de ces outils. D'ailleurs, dans cette réunion, nous ne remarquons pas la présence de désaccords majeurs comme c'est le cas pour les deux premières réunions. Les deux corpus retenus sont marqués par la présence de moments critiques dans les échanges. Nous analyserons qualitativement des extraits au chapitre 8. Le fait de ne retenir que les moments critiques pour caractériser à la fois la position de parole et le positionnement des membres de chaque équipe au niveau qualitatif est une caractéristique de notre démarche méthodologique car c'est à l'occasion de conflits entre les participants que les « rapports de place » apparaissent plus clairement. De même leur

⁵⁴ Il s'agit d'un dossier élaboré par l'équipe enseignante et présenté à la CARDIE (Cellule académique recherche, développement, innovation, expérimentation). Cette demande de candidature vise à obtenir une reconnaissance institutionnelle du statut particulier de l'école.

« identité-en-acte » (Vinatier, 2009) s’actualise et se construit dans la tension entre leurs besoins propres, les besoin d’autrui et ceux de la situation (*Ibidem*).

Le tableau suivant (tableau n° 7) récapitule les épisodes thématiques dans les deux réunions étudiées. On y trouve figurés les numéros des épisodes, le point abordé, le volume de parole consacré à chaque épisode ainsi que le nombre des interventions consacrées à l’ouverture et à la clôture de chaque épisode dans chacune des deux réunions. Nous reproduirons ce tableau pour l’ensemble des écoles.

Réunion	Épisode	Point abordé dans l'épisode	Volume de parole en %	Ouverture de la réunion	Clôture de la réunion
Réunion 1	1	Ouverture de la réunion (1 à 26)	0.71 %	5 D1 : Donc conseil des maîtres du mardi 29 novembre.	1047 N3 : C'est bon euh... E1 ? 1049 N3 : On arrête là le conseil du coup ? 1050 E1 : Oui.
	2	Réponse à une demande d'élèves (27 à 40)	0.89 %		
	3	Le conseil des délégués et le conseil de classe (40 à 139)	6.65 %		
	4	Badger à la cantine (140 à 180)	2.92 %		
	5	Règes d'usage du photocopieur (181 à 188)	1.78 %		
	6	Le règlement intérieur (188 à 1054)	87.03 %		
Réunion 2	1	Ouverture de la réunion (1 à 13)	0.77 %	1 D1 : Donc juste un tour de table, pour Youssef pour qu'il entende la voix de chacun, chacune avec nos prénoms, donc moi D1. 13 D1 : Donc, aujourd'hui faut qu'on... On a quelques points d'informations et des questions à traiter, qu'on va essayer de faire dans la 1 ^{re} première demi-heure rapidement pour se garder 1h30 sur les messages clairs.	1825/1827 D1 : Moi, ce que j'ai noté du coup, c'est qu'on ajournait dans un premier temps pour ceux qui n'avaient pas mis puisqu'on arrive pas à avoir de cadre défini.../ Sur l'utilisation des messages clairs. Qu'on se reposait la question de la réécriture du règlement la semaine prochaine si possible avec les animateurs pour nous permettre de rediscuter de l'application... du champ d'application des messages clairs.
	2	Sortie scolaire au Piano'cktail (13 à 78)	2.17 %		
	3	Nettoyage et rangement du matériel cuisine en salle des maîtres (79 à 113)	1.94 %		
	4	Demande de l'enseignante en ULIS (114 à 213)	8.24 %		
	5	Suivi des élèves d'ULIS (214 à 538)	16.64 %		
	6	Gestion des vélos (539 à 934)	17.53 %		
	7	Messages clairs (934 à 1835)	52.67 %		

Tableau 7 : Épisode thématiques constitutifs des deux corpus - école 1

Légende du tableau 7

- Épisode thématique : chaque épisode se caractérise par sa cohérence sémantique (un sujet particulier) et pragmatique (un but/des buts visé(s)).
- Volume de parole de l'épisode : le pourcentage du nombre de mots employés par l'ensemble des participants lors de leurs prises de parole durant le traitement du thème de l'épisode.
- Ouverture de la réunion : l'ensemble des interventions consacrées par les participants au démarrage de la réunion.
- Clôture de la réunion : l'ensemble des interventions consacrées à la clôture de la réunion.

Concernant la première réunion, l'ensemble des membres de l'équipe étaient présents. Comme nous l'avons déjà précisé, le directeur de l'école à aire ouverte maternelle (DM) et la référente du périscolaire (RP) ont été invités à cette réunion.

D'après les données quantitatives présentées dans le tableau 7 ci-dessus, le règlement intérieur constitue le point majeur de la première réunion (87.03 % du volume de parole de la réunion). Les messages clairs à adresser aux élèves et le règlement intérieur représentent la moitié de la deuxième réunion (soit 52.67 % du volume de parole de la réunion). Ainsi, les débats portant sur certains points prennent du temps au détriment d'autres points prévus à l'ordre du jour. Dans la réunion 1, un point de l'ordre du jour a été sacrifié en faveur du thème de règlement intérieur : le conseil d'enfants. Dans la deuxième réunion, le suivi des élèves de cycle 2, scolarisés en ULIS, a été reporté à une prochaine réunion. Par ailleurs, la clôture des deux réunions semble être « heureuse », les membres du collectif se quittent sur une « bonne note ».

Les données du tableau montrent également un grand écart en termes du nombre de tours de parole entre les deux réunions. Pour une durée à peu près équivalente, le nombre de tours de parole est de 1054 dans la première réunion et de 1835 dans la deuxième. La faible circulation de la parole dans la première réunion par rapport à la deuxième s'explique par la présence du directeur de l'école maternelle invité pour partager son expérience dans l'élaboration du règlement intérieur. DM prend longuement la parole pour expliquer sa conception du règlement. Il prend également beaucoup la parole (68.94 % du volume de parole de la réunion 1). Cette position de parole sera étayée au point 7.1.3.1.

7.1.2.2. Les buts des participants

L'étude des deux corpus permet de dégager les différents buts que se donnent les membres du collectif en fonction de leur statut. Le tableau ci-dessous, suivi de sa légende, les présente. Ils sont associés aux différents épisodes des deux réunions.

Réunion	Épisode	Point abordé dans l'épisode	Buts des épisodes	Buts poursuivis par					Nature du but
				Direction	Enseignant expérimenté	Enseignant novice	Invités		
							DM	RP	
Réunion 1	1	Ouverture de la réunion (1 à 26)	Enrôler les enseignantes dans la réunion.	+	+				P
			Dépasser la situation inconfortable due à l'enregistrement de la réunion.		+	+			R
	2	Réponse à une demande d'élèves (27 à 40)	Satisfaire le souhait d'élèves voulant réserver une table de tennis.			+			PE
			Faire respecter la procédure d'exprimer un souhait par les élèves au conseil des maîtres.		+				I
			Se renseigner sur le fonctionnement des deux conseils.			+			E
			Clarifier le fonctionnement des deux conseils.	+	+				E
			Remettre en question le règlement actuel de l'école 1.			+			A
	4	Badger à la cantine (140 à 180)	Informar l'équipe des modifications du système de pointage des élèves qui mangent à la cantine.	+	+				PE
			Se renseigner sur les modifications du système de pointage des élèves qui mangent à la cantine.			+			PE
	5	Règles d'usage du photocopieur (181 à 188)	Critiquer la manière d'utiliser le photocopieur par les enseignants dans le but d'en faire un bon usage	+					RI
			Faire impliquer les enseignantes novices dans la gestion des tâches administratives.	+	+				PR
	6	Le règlement intérieur (188 à 1054)	Revisiter le règlement actuel de l'école 1.			+	+		A
			Partager son expérience dans l'élaboration des règlements.				+		E
			Établir l'aspect punitif du rappel à la règle et la dimension évolutive de la sanction.			+	+		P
			Démontrer l'aspect non punitif du rappel à la règle.		+	+			R
			Suggérer des outils permettant de comptabiliser et de rendre visibles les élèves ayant une sanction.			+	+		P
			Prendre en compte le vécu émotionnel de l'élève lors de l'institution des règles et des sanctions.		+	+			A
			S'assurer de l'efficacité des outils de régulation de conflits entre élèves proposés par DM.		+	+		+	P
			Démontrer l'efficacité des outils que propose DM à réguler les conflits entre élèves.			+	+		P
			Maintenir le règlement actuel de l'école 1.		+				A
			Convaincre ses collègues de gérer les conflits entre élèves sous la responsabilité de l'enseignant.		+	+			A
			Convaincre ses collègues de gérer les conflits entre élèves d'une manière autonome.			+	+		A
			Faire coopérer l'équipe enseignante et le personnel du périscolaire à la résolution des conflits entre élèves.		+	+		+	P
			Faire coopérer l'équipe de l'école élémentaire et l'école maternelle à concevoir des outils de régulation des comportements des élèves.			+	+		P
	Impliquer les enseignantes expérimentées et novices dans la réélaboration du règlement.			+			R		
	Réunion 2	1	Ouverture de la réunion (1 à 13)	Enrôler les enseignantes dans la réunion.	+				
Partager des informations.				+					E
		Sortie scolaire au Piano'cktail (13 à 78)	Planifier une sortie scolaire	+	+	+			P
			Apporter des informations sur une sortie scolaire.	+	+				E
			Demander des informations sur une sortie scolaire.			+			E
3	Nettoyage et rangement du	Faire participer ses collègues au nettoyage et au rangement du matériel-cuisine en salle des maîtres.			+			R	

	matériel cuisine en salle des maîtres (79 à 113)	Être exonéré de cette contribution du fait de ne pas se servir du matériel-cuisine.	+	+					R
4	Demande de l'enseignante en ULIS (114 à 213)	Disposer de son temps libre personnel.			+				R
		Préserver sa face.			+				R
		Préserver son territoire.			+				R
		Assurer l'assiduité des enseignantes aux réunions de conseil des maîtres.	+	+					I
		Préserver le travail collectif au sein de l'école.	+	+					I
5	Suivi des élèves d'ULIS (214 à 538)	Prioriser les intérêts collectifs sur les intérêts individuels.	+						A
		Évaluer les évolutions constatées chez les élèves rattachés au dispositif ULIS.	+	+	+				PE
6	Gestion des vélos (539 à 934)	Coordonner les emplois du temps de ces élèves en classe ULIS et en classe ordinaire.	+	+	+				P
		Assurer la sécurité des élèves.	+	+	+				A
		Faciliter le dépôt des vélos aux élèves.	+	+	+				P
		Préserver le territoire des parents.			+				A
7	Messages clairs (934 à 1835)	Surveiller moins de portes d'entrée.	+						PR
		Convaincre les expérimentés d'une résolution autonome des conflits entre élèves au moyen des messages clairs.			+				A
		S'assurer de l'efficacité des messages clairs à résoudre des conflits entre élèves.	+	+					P
		Convaincre les expérimentées et les novices de l'inapplicabilité du règlement actuel de l'école 1.			+				A
		Maintenir le fonctionnement actuel de l'école 1.	+	+					A
		Préserver l'identité de l'école 1.	+	+					A
		Instaurer les mêmes règles et outils pour tous les enseignants et dans tous les espaces de l'école.	+	+					I
Revisiter le règlement actuel de l'école 1.			+				A		
		Éviter la mise en place d'outils, de régulation de conflits entre élèves, difficiles à gérer.	+	+	+				R

Tableau 8 : Cartographie des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 1

Légende du tableau 8

- But de l'épisode : « Fin que l'on se propose, intention animant un acte ou motivant une démarche » (Dictionnaire CNRTL).

- Buts poursuivis par... : il s'agit d'indiquer les enseignants recherchant l'atteinte de ces buts en fonction de leur statut.

- Les buts peuvent être de différentes natures :

- pragmatique (P) : faire avancer la réunion, assurer la bonne marche de l'école,
- épistémique (É) : chercher à comprendre, apporter des informations,
- relationnel (R) : préserver sa face et/ou son territoire d'action,
- axiologique (A) : satisfaire ses valeurs,
- institutionnel (I) : faire respecter les recommandations institutionnelles ou des manières de faire instituées par l'équipe enseignante.

D'après le tableau ci-avant, si certains buts sont partagés par les membres du collectif, nous constatons des divergences pour d'autres. En effet, sur 46 buts repérés uniquement 7 sont partagés par le directeur, les enseignantes expérimentées et les enseignantes novices. Les autres buts sont poursuivis par un/des enseignant (s) appartenant au même statut ou à deux statuts différents. Alors que le directeur D1 partage 12 buts avec ses collègues enseignantes expérimentées, il ne partage aucun but avec les enseignantes novices. Ces dernières partagent uniquement 4 buts avec les enseignantes expérimentées.

L'enseignante novice N3 partage 6 buts avec le directeur de l'école maternelle DM. En articulant ces données relatives aux buts que s'accordent les enseignants à leurs catégories socio-professionnelles, les membres du groupe de « la minorité active » (D1, E1 et E2) ainsi que ceux du groupe Freinet (DM et N3) partagent plus de buts entre leurs membres.

Le volume de parole important accordé à certains points, notamment le règlement intérieur et les messages clairs à adresser aux élèves (87.03 % dans la première réunion et 52.67 % dans la deuxième réunion) se comprend visiblement par la nature des buts que se donnent les participants en inscrivant ces points à l'ordre du jour ou en en initiant d'autres dans le feu de l'interaction. Le but poursuivi par N3 de revisiter le règlement intérieur actuel de l'école convoque un engagement important en termes de temps, de travail et de concession de la part des enseignants expérimentés. Ce but constitue par ailleurs une remise en question du fonctionnement actuel de l'école. D'où l'émergence de désaccords qui persistent entre les membres de l'équipe à propos de la résolution de ce point.

Pour affiner notre analyse de la cartographie des buts recherchés par les enseignants, le tableau suivant présente une quantification des buts en fonction de leur nature et du statut des enseignants qui les poursuivent.

	Statut	Nature des buts							
		P	É	R	A	I	PÉ	PR	RI
Réunion 1	D	2	1	1	0	0	1	1	1
	E	4	1	2	3	1	1	1	0
	N	7	1	2	5	0	2	0	0
	DM	5	1	0	2	0	0	0	0
	RP	1	0	0	0	0	0	0	0
Réunion 2	D	5	2	2	4	3	1	1	0
	E	4	1	2	3	3	1	0	0
	N	3	1	4	5	1	1	0	0

Tableau 9 : Nature des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 1

Les données du tableau 9 nous permettent de dégager deux remarques. Nous constatons d'abord que les buts de nature pragmatique (P), axiologique (A) et institutionnelle (I) ont une fréquence plus importante que les buts relationnels (R) et épistémiques (E). Par ailleurs, les buts pragmatiques prédominent sur les buts de nature épistémique. Ensuite, nous remarquons que si le directeur, les enseignantes expérimentées et les enseignantes novices poursuivent des buts pragmatiques et axiologiques dans des proportions équivalentes, les membres de « la minorité active » poursuivent beaucoup plus que les novices des buts institutionnels (7 contre 1). Il apparaît que les enseignants

expérimentés se préoccupent de la préservation de règles et de modes de fonctionnement de l'école institués historiquement.

7.1.3. Le poids des relations intersubjectives entre le directeur et les enseignants : données quantitatives

Pour caractériser la nature des relations intersubjectives entre le directeur et les enseignants, nous étudierons d'abord le fonctionnement de la position de parole, puis nous analyserons le positionnement des interactants.

7.1.3.1. Position de parole ou rapport de place

Le tableau suivant présente un récapitulatif du volume de parole occupé par les enseignants en fonction de leur statut.

	Statut	Direction	Enseignants Expérimentés	Enseignants Novices	Invités	
					DM	RP
	Nombre d'enseignants	D1	2	7		
Réunion 1	% du Volume de parole	6.73 %	12.27 %	6.07 %	68.94 %	5.97 %
Réunion 2	% du Volume de parole	48.50 %	32.32 %	19.17 %	-	-

Tableau 10 : Récapitulatif du volume de parole dans deux réunions de l'école 1

Les enseignantes expérimentées et le directeur (D1) (en gris foncé) occupent un volume de parole très important (19 % en première réunion et 80.82 % en deuxième réunion) alors que leurs collègues novices s'expriment peu (6.07 % pour la première réunion et 19.17 % pour la seconde). Par ailleurs, nous précisons que D1 a quitté la première réunion à la dix-huitième minute. Ce qui explique son volume de parole moins élevé que lors de la deuxième réunion. D1 et ses deux collègues enseignantes expérimentées (E1 et E2) défendent les règles qui régissent le fonctionnement de l'école car ils veulent préserver ses caractéristiques. Même si une novice (N3) appartient au mouvement Freinet, pour autant c'est le directeur de l'école maternelle (DM) qui est chargé de présenter la perspective Freinet du règlement intérieur. Par ailleurs, les enseignantes expérimentées et le directeur de l'école défendent leur propre conception du règlement qu'ils ne souhaitent pas modifier. Leur prise de parole vise la préservation de leur territoire d'action. La place infime laissée aux nouveaux enseignants peut expliquer l'instabilité de l'équipe. Cette instabilité pèse sur les enseignants expérimentés, comme l'exprime E1 dans l'entretien que nous avons conduit avec elle (211). Son commentaire est chargé d'émotions au point de laisser ses larmes couler à la clôture de l'entretien. Elle tente de justifier son état émotionnel par d'autres raisons (213).

205 E1-ex : Merci à toi aussi. C'est toujours un plaisir de parler de l'école et finalement quand je suis arrivée, il y avait beaucoup de collègues qui réfléchissaient vraiment beaucoup, beaucoup, on les a perdus en fait. C'est compliqué pour nous, avec D1, on porte un peu tout et c'est compliqué et je me rends compte les nouveaux collègues sont vraiment... ils veulent faire bien les choses mais il n'y avait pas la réflexion derrière qu'on attend, il

n'y a pas complètement tous les questionnements et je me suis aperçue en fin d'année qu'il y a des choses qu'on n'a pas expliquées. Bon bref...
 207 E1-ex : *Oui, oui, je t'ai dit déjà je suis très sensible, après émotionnellement en fin d'année, on quitte les élèves et j'aime pas ça.*

On constate également dans le tableau (en gris clair) une forte dominance du directeur de la maternelle (DM) en volume de parole (68.94 %) mais il a été invité pour exposer son expérience en tant qu'ancien enseignant Freinet. Son statut de directeur mais aussi de formateur au sein de l'OCCE (l'Office Central de la Coopération à l'École) lui confère aussi, sans doute, une autorité vis-à-vis de ses collègues de l'école élémentaire. De fait, ils le laissent s'exprimer.

Pour conforter les repérages quantitatifs du volume de parole occupé par les membres de ce collectif, nous relevons celui qui initie l'épisode et celui qui le clôt (voir la figure ci-dessous).

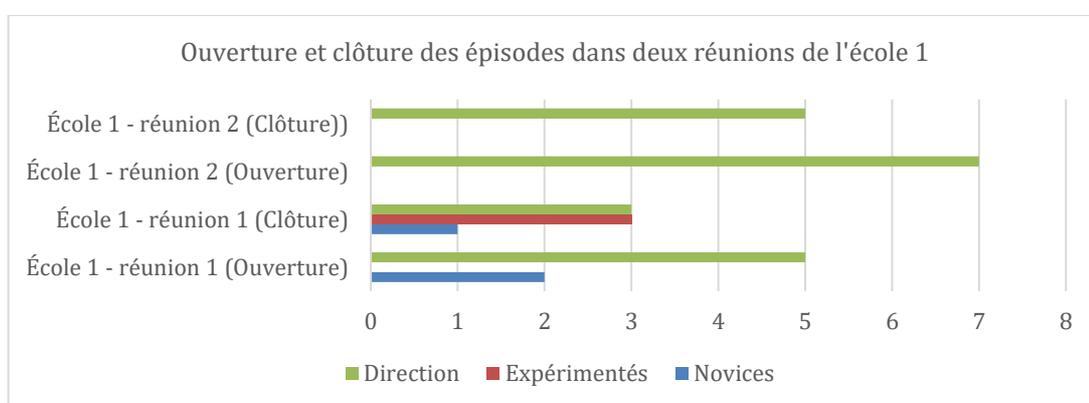


Figure 8 : Ouverture et clôture des épisodes dans deux réunions de l'école 1

D'après la figure 2, on remarque une prise de responsabilité majoritaire par le directeur de l'ouverture et de la clôture des épisodes (en vert). Dans la réunion 2, D1 clôt et ouvre l'ensemble des épisodes. De fait le directeur se situe en position haute dans les échanges. Prendre en charge l'organisation séquentielle de la réunion révèle son positionnement sur le pôle pragmatique (un des trois pôles du modèle ÉPR), comme le montre son usage des ouvreurs et des clôturants tels que : (13 D1) « *Donc, aujourd'hui il faut qu'on... [...] Donc, on maintient le 6 décembre [...]* » ; (114 D1) « *Ensuite il y avait la demande de N7 pour le jour du conseil des maîtres* » ; (212 D1) « *Donc, on essaie de placer du coup les points (silence court) les points qui ne te concernent pas en fin de conseil* » ; (214 D1) « *Du coup, tu voulais faire un point sur les ULIS-groupes de base. Donc, on le prend maintenant* » ; (537 D1) « *Ça marche, donc après, on fera les cycles 2 quand tu seras prête, c'est ça ?* ».

L'enseignante novice N1 ouvre un seul épisode. De même sa collègue novice N3 ouvre avec le directeur l'épisode 6 en réunion 1 portant sur le règlement intérieur. N3 clôt également avec E1 cet épisode. Cette dernière, quant à elle, clôt la discussion à propos de deux autres épisodes dans la réunion 1.

La quantification du volume de parole occupé et le repérage de qui est à l'initiative de l'échange montre que le directeur et ses collègues enseignantes expérimentées se placent en position haute. En examinant les influences du contexte sur le déroulement des échanges, le rapport socialement hiérarchisé entre expérimentés (y compris D1) et novices, la fragilité voire le manque d'alliances durables entre ces dernières ainsi que la formation d'alliance relativement stable entre directeur et expérimentées⁵⁵ semblent déterminer la nature de la position de parole dans les échanges verbaux entre les membres de ce collectif.

7.1.3.2. Positionnement du directeur et des enseignants

Le positionnement du directeur et des enseignants constitue la deuxième dimension des relations intersubjectives. Nous l'aborderons par l'étude de l'axe horizontal et de l'axe vertical de ces relations.

7.1.3.2.1. L'axe horizontal

Le directeur et les enseignants utilisent le déictique *tu* quand ils adressent la parole à l'un de leurs collègues. Le tutoiement est visiblement favorisé par l'absence de rapports hiérarchiques entre les membres de l'équipe. Comme le décrit Reiss (2010) dans son rapport sur les directeurs d'école, le directeur lui-même est « *primus inter pares* » (p. 112).

Même s'il peut avoir une fonction psychologique (dépasser une situation inconfortable ou adoucir un acte de parole menaçant le territoire ou la face de son interlocuteur), le rire est un marqueur paraverbal très fort d'une relation de proximité entre les enseignants de l'école. Nous comptons, dans les deux corpus, cent soixante-quatorze fois un rire chez un ou plusieurs enseignants. Le rire est quelquefois provoqué par des échanges humoristiques. D'ailleurs, l'humour représente également un marqueur verbal à prendre en compte pour examiner la proximité entre les interactants. Les segments des réunions comportant une tonalité humoristique portent soit sur des personnes (enseignants, élèves, chercheur, d'autres personnes non présentes dans la réunion), soit sur des points abordés. Nous illustrons ces digressions à travers deux exemples. Dans le premier, N1 plaisante à propos du départ du directeur pour chercher deux élèves-frères qui sont partis chez l'orthophoniste sans avoir attendu leur mère. Dans le deuxième, les enseignants échangent des plaisanteries autour de la manière d'adresser un message clair « je vais te faire un message clair ».

372 N1 : *Je lui dis quoi, qu'ils sont morts ? (Rires).*

373 DM : *Qu'ils ont été retrouvés dans la « Lo » (une rivière).*

377 N1 : *Euh... Alors t'as deux versions : noyés dans la « Lo » ou... Dm a emmené sa sœur chez l'orthophoniste comme un grand ! (Silence)... (Rire)... Voilà, à tout de suite !*

1010 N3 : *[...] "je vais te faire un message clair " c'est un petit peu comme un code quoi, comme si on disait "783"/...*

1011 E1 : *[Ah ! je préfère quand même] ...*

1012 N3 : *[Au lieu de] (rire). "Je vais te faire un message clair".*

⁵⁵ Nous développons la formation d'alliances dans la suite de notre travail.

1013 N2 : *Ouais, on peut dire ça (rires). Ça fait très inspecteur de police, attention !*
1015 E1 : *Un peu quand même.*
1017 N3 : *EMC 1-3 (rires).*
1018 N1 : *M7 turet 2 (rires).*
1019 N3 : *Éducation civique et morale, ah !*

Les « formes nominales d'adresse » (Kerbrat-Orecchioni, 2014) sont également révélatrices d'une relation de proximité entre les membres du collectif. Les interactants s'interpellent par leurs prénoms. Ils recourent quelquefois à des surnoms ou à des termes affectifs comme c'est le cas dans l'extrait ci-dessous ; N1 désigne la référente du préscolaire par son prénom en la qualifiant par un adjectif affectif (*p'tite*). L'échange des remerciements entre DM, RP, invités au conseil, et N1 marquent également des liens cordiaux entre les interactants.

713 DM : *Merci RP !*
714 N1 : *Merci ma p'tite RP !*
715 RP : *Bah... merci à vous !*

E2 a eu le « privilège » d'être désignée par un surnom à quatre reprises (les quatre initiales de son prénom), deux dans la première réunion et deux dans la deuxième. Cette forme d'adresse a été accomplie par DM et les enseignantes novices (N1 et N5). Les raisons sous-jacentes semblent être la recherche d'adhésion de E2 à leurs conceptions concernant les thèmes abordés (règlement intérieur et messages clairs).

351 DM : *[...] En fait d'une part d'abord on les a bossées c'est ce que tu disais E2 [...].*
788 N1 : *Donne-nous ton avis E2 !*
1146 N5 : *Mais toi E2, t'es pas forcément obligée de l'installer vraiment dans ta classe [...]*
1178 N5 : *Ça rejoint ce que tu disais E2 tout à l'heure [...].*

Si dans un cadre professionnel, une relation de proximité pourrait constituer un obstacle à occuper une attitude d'opposition, ces quatre interventions traduisent au contraire un appui des enseignants sur leurs rapports de proximité pour faire changer une position argumentative d'opposant. À ce titre, le recours à la proximité relève d'une recherche d'alliance. Dans le même sens, une relation « trop » proche entre deux enseignants peut influencer leur positionnement dans les échanges. Dans l'épisode consacré à la demande de l'enseignante en ULIS, l'enseignante E2, ayant plus d'ancienneté à l'école, ne s'aligne pas sur le positionnement de ses collègues de « la minorité active » E1 et D1. Ces derniers critiquent et s'opposent fortement à cette demande. En revanche, E2 tente d'avancer des propositions en vue de satisfaire la requête de l'enseignante en ULIS avec laquelle elle entretient une relation très proche, comme le précise E1 dans l'entretien (176-E1-ex) « [...] elle [E2] s'entendait bien avec [N7] [...] ».

La relation entre les enseignants sur l'axe horizontal peut être impactée également par le degré de connaissance entre les interlocuteurs. Si le directeur et les enseignantes expérimentées se connaissent depuis au moins dix ans, *a priori*, les enseignantes novices ne se connaissent entre elles ainsi qu'avec leurs collègues expérimentées que depuis environ trois mois. Mais, il nous semble que

cette variable n'a pas d'impact sur la proximité de la relation entre les enseignants. D'ailleurs, les interventions de N1, enseignante novice, révèlent le plus la proximité de la relation entre les membres de l'équipe, comme cela peut se manifester dans le fait qu'elle assume - quand elle se présente à l'ouverture de la réunion 2 - avoir le sens de l'humour (2 N1) « *N1, et je fais toujours des blagues à la con (rires)* ».

7.1.3.2.2.L'axe irénique/conflictuel

Nous avons montré ci-avant que la proportion d'épisodes critiques dépasse la moitié de l'ensemble des épisodes des deux corpus. Pour opérer un comptage de FTA produits par les participants, nous nous intéressons plus particulièrement à trois épisodes critiques marqués par la présence d'oppositions entre les membres de l'équipe. Il s'agit de l'épisode 6 de la réunion 1 (87.03 % du volume de parole de la réunion) portant sur le règlement intérieur et des épisodes 4 et 7 de la réunion 2 (60.91 % du volume de parole de la réunion) (pour ne pas alourdir notre propos, nous analyserons seulement l'épisode 7 dans le chapitre 8) portant respectivement sur le traitement de la demande de l'enseignante en ULIS souhaitant changer le jour du conseil des maîtres et sur les messages clairs à adresser aux élèves en lien avec le règlement intérieur. Le temps consacré au débat portant sur les outils de régulation des comportements des élèves, comme le règlement intérieur et les messages clairs, est très important (87.66 % du volume de parole de la première réunion et 52.67 % de celui de la deuxième). De même, la demande de l'enseignante en ULIS, N7, constitue une atteinte au territoire de ses collègues tant les expérimentées que les novices. Le directeur et ses dernières y réagissent en infligeant un grand nombre de FTA à N7.

Le tableau suivant, suivi de sa légende, nous indique le nombre de FTA⁵⁶ produits par les enseignants ainsi que celui des FTA subis par eux en fonction de leur statut.

		Épisode 6 en réunion 1	Épisode 4 en réunion 2	Épisode 7 en réunion 2	Total
FTA produits par	FTA subis par				
D	E	1	1	14	16
	N	1	16	57	74
	DM	1	-	-	1
	RP	0	-	-	-
E	D	0	3	19	22
	E	8	5	6	19
	N	63	24	143	230
	DM	85	-	-	85
	RP	0	-	-	0
N	D	1	15	50	66
	E	52	6	79	137

⁵⁶ À titre de rappel : un FTA ou *Face Threatening act* est une atteinte à l'image de soi ou au territoire de l'interlocuteur.

	N	61	26	58	145
	DM	76	-	-	76
	RP	6	-	-	6
DM	D	0	-	-	0
	E	36	-	-	36
	N	105	-	-	105
	RP	7	-	-	7
RP	D	0	-	-	0
	E	1	-	-	1
	N	2	-	-	2
	DM	8	-	-	8

Tableau 11 : Nombre de FTA produits et subis par les enseignants en épisodes problématiques - école 1

Légende des couleurs

- FTA subis par les enseignantes novices de la part de leurs collègues de l'école élémentaire.
- FTA subis par les enseignantes novices de la part du directeur de l'école maternelle (DM).
- FTA subis par les enseignantes expérimentées de la part de leurs collègues novices.
- FTA subis par le directeur de l'école maternelle (DM) de la part de ses collègues de l'école élémentaire.

Dans l'épisode 6 de la réunion 1, le débat sur le règlement tend à se polariser entre une conception défendue par le groupe Freinet dans la réunion (DM et N3) et une conception soutenue par les enseignantes expérimentées et certaines enseignantes novices. Nous relevons plusieurs points de ces éléments statistiques. La proportion de FTA accomplis par les enseignantes expérimentées et les enseignantes novices s'équilibrent. Une grande quantité de ces FTA sont infligés au territoire d'action du directeur de la maternelle DM. Le nombre de FTA produits par ce dernier est moins élevé que le nombre de FTA qu'il a subis (123 contre 169), et cela malgré son volume de parole important (il a occupé 68.94 % du volume de parole de la réunion 1). Si les deux enseignantes expérimentées E1 et E2 infligent plus de FTA à DM que les novices (85 contre 76), le directeur de la maternelle adresse beaucoup moins de FTA aux expérimentées en comparaison à ceux adressés aux novices (seulement 36 contre 105). Ces constats peuvent s'expliquer par le fait que DM a été invité à l'initiative de l'enseignante Freinet N3 ce qui constitue, en soi, une atteinte éventuelle au territoire et à la face de l'équipe enseignante de l'école 1, notamment au directeur et aux expérimentées, comme le confirme DM dans l'entretien que nous avons mené avec lui :

99 DM-ex : Oui en plus, moi, je suis plutôt jeune, donc ça peut être trop compliqué pour certaines personnes de dire : « Euh attend, qu'est-ce qu'il vient faire là ».

115/117 DM-ex : Je pense que pour certains personnes... Je pense que je si j'étais arrivé en disant : « Maintenant, je vais vous mettre au travail »/ « Vous allez être stagiaires et donc vous allez accepter de vous remettre en question, de brasser de vous remettre au travail ». Je pense que ça aurait été très compliqué.

Il est à noter également que les enseignantes novices se sont impliquées dans le débat portant sur le règlement intérieur. Ce qui les a exposées aux atteintes territoriales de la part de DM. Celui-ci

tente de réfuter les objections que les novices émettent à l'encontre de sa conception du règlement, comme il leur donne des conseils pour faire face aux situations difficiles réelles ou fictives auxquelles elles ont été ou peuvent être confrontées. *A contrario*, alors que l'enseignante expérimentée E1 s'est impliquée relativement dans le débat, sa collègue E2 s'est située en retrait, bien qu'elle soit sollicitée pour exprimer son avis. Elle n'a occupé que 3.02 % du volume de parole de l'épisode. Perçu apparemment comme novice par les membres de la minorité active, l'intervention de DM chahute le rapport de place socialement hiérarchisé entre le statut novice de DM et le statut expérimentée de E1 et E2. Au-delà de cette question de face et de territoire, le positionnement des expérimentées se fonde sur leur volonté de défendre l'identité de l'école et préserver son fonctionnement actuel.

Dans l'épisode 4 de la réunion 2, le directeur, les enseignantes expérimentées et les enseignantes novices produisent des proportions sensiblement équivalentes de FTA. Toutefois, le déséquilibre dans les FTA subis est tangible. La majorité des FTA énoncés sont infligés aux novices tous statuts confondus (dans le tableau en jaune). L'analyse qualitative de l'épisode montrera que la grande quantité de ces actes menaçants a été adressée au territoire et à la face de l'enseignante en ULIS, N7 (cf. annexe I-1-b en tome 2). Sa requête de changer le jour de la tenue du conseil des maîtres est considérée à la fois comme atteinte au territoire de ses collègues (expérimentées et novices) et une remise en question du fonctionnement de l'école dont l'implication dans le travail collectif est l'un de ces principes fondamentaux.

Dans l'épisode 7 de la réunion 2, le débat sur les messages clairs à adresser aux élèves en lien avec le règlement intérieur se caractérise relativement par les mêmes enjeux et tensions repérés dans le débat entre DM et l'équipe enseignante de l'école 1. Nous l'avons dit, alors que la discussion dans l'épisode 6 de la réunion 1 oppose DM et la majorité des membres de l'équipe, lors des échanges dans l'épisode 7 de la réunion 2, dans un premier temps, les novices constituent une alliance contre les enseignants expérimentés s'opposant à une régulation autonome des conflits entre élèves par une intervention directe des adultes aux moments mêmes des conflits entre élèves *in situ*. Dans un deuxième temps, certaines novices se rangent dans le camp du directeur et des expérimentées en défaveur des propositions qu'avance l'enseignante Freinet N3 à propos de son besoin de réélaborer le règlement intérieur.

Dans cet épisode, les FTA sont majoritairement produits par les enseignantes expérimentées (ce qu'on peut voir dans le tableau en jaune). Se situant en retrait dans la réunion 1, l'enseignante expérimentée E2 s'implique activement dans les interactions de la deuxième réunion. Elle occupe 9.87 % du volume de parole de l'épisode 7. Le tableau indique une proportion très élevée de FTA infligés aux novices par les membres de « la minorité active » (soit deux cents FTA). Comme c'est le cas pour la réunion 1, les enseignantes expérimentées font corps avec le directeur pour résister aux propositions des novices consistant à revisiter le fonctionnement actuel de l'école.

7.2.ÉCOLE 2⁵⁷

7.2.1.Une activité verbale collective façonnée par le contexte

Pour étudier l'impact du contexte sur le déroulement des échanges, nous présentons comme pour l'école 1 les caractéristiques des participants et les éléments constitutifs de la scène.

7.2.1.1.Caractéristiques des participants

Seuls la composition de l'équipe, les rôles qu'occupent ses membres et les catégories socio-professionnelles auxquelles ils appartiennent sont pris en compte.

7.2.1.1.1.La composition de l'équipe

L'école 2 est une école à aire ouverte type Freinet (EAOF) (voir tableau 7 ci-dessous). La direction est collégiale. L'équipe est constituée d'une directrice, de deux enseignants expérimentés (E1, E2) et de deux enseignantes novices (N1, N2). L'instabilité de l'équipe pédagogique est également notoire dans cette école car elle comprend 40 % de débutants.

École	École 2				
Enseignants	D2	E1	E2	N1	N2
Ancienneté dans l'école	10 ans	8 ans	7 ans	4 ans	3 ans
				Soit 40 % de l'effectif enseignant	

Tableau 12 : Ancienneté dans l'école 2

Comme certains enseignants ne travaillent pas à temps plein, leur temps de service est complété par des remplaçants. L'enseignante novice souligne la difficulté des remplaçants à s'adapter au fonctionnement de l'école (réunion 3) :

269 N1 : Il y a très peu de personnes qui veulent venir remplacer.

273 N1 : Hum. Parce qu'ils ont dit, oui je veux bien y aller quoi, ça m'intéresse, y a plein de, de remplaçants qui... qui au bout de 2, 3 heures disent qu'est-ce que je fais là ? Parce que c'est pas leur truc, quoi. Mais du coup c'est vrai que c'est embêtant parce que finalement, bah, ils sont en conflit, ils vont se mettre en... enfin vite ils se mettent en conflit avec les enfants ... et heu, puis du coup personne s'y retrouve, quoi.

Cet extrait de la réunion 3 met en évidence également la difficulté à trouver des remplaçants pour les enseignants de l'école 2.

7.2.1.1.2.Catégories et rôles socio-professionnels

L'engagement dans le mouvement Freinet du département varie entre les enseignants expérimentés et les enseignantes novices. Alors que les premiers sont des membres de l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne), les secondes n'en font pas partie. Les variations d'engagement

⁵⁷ Les analyses longitudinales des quatre corpus de l'école 2 sont situées en annexe I (I-2-a, I-2-b, I-2-c et I-2-d).

pédagogique influencent le déroulement des échanges. En effet, les enseignantes novices portent un jugement défavorable sur la direction collégiale et la multiplicité des projets et des activités parascolaires mis en œuvre à l'école : ce fonctionnement, d'après elles, leur laisse peu de temps pour le travail de classe.

L'équipe a institutionnalisé le système des référents. Les tâches relatives au fonctionnement de l'école, y compris celles de la direction, sont réparties entre les enseignants. Ce système permet de répartir l'ensemble des tâches et des missions à accomplir entre différents pôles. Un ou deux enseignants gèrent un pôle particulier. Ils sont désignés comme référents d'une tâche donnée. À titre d'exemple, E1 s'occupe du marché des connaissances. E2 s'occupe de la comptabilité, N2 s'occupe du conseil d'école, D2 s'occupe de la relation avec le périscolaire. L'organisation de la semaine des arts et le journal de l'école, sont deux pôles dont les enseignantes novices N1 et N2 sont référents. Il n'est pas illégitime de penser que ce mode de répartition des tâches influence les interactions verbales entre les membres de cette équipe. La réalisation de certaines tâches peut, en effet, demander beaucoup de temps et nécessiter la coordination de plusieurs acteurs. Ce qui affecte les rapports de places et les positionnements des participants. Le référent d'une tâche peut parler beaucoup si cette tâche fait l'objet de discussion en réunion, soit pour partager avec ses collègues des informations à son propos, soit pour exprimer ses difficultés dans sa mise en œuvre. Dans le dernier cas, le dysfonctionnement d'une tâche engendre des moments de frictions entre les membres de l'équipe. Nous analyserons qualitativement ces influences mutuelles entre le système des référents et les deux composantes de la relation interpersonnelle (position de parole, positionnement des participants), comme nous le faisons pour l'école 1, quand nous repérerons les tensions entre les enseignants expérimentés et les enseignantes novices dans le débat sur le journal de l'école (cf. 8.2.2).

7.2.1.2. La scène des réunions institutionnelles

Les réunions de conseil des maîtres dans cette école sont nommées réunions de la collégiale. Cette appellation n'est pas anodine. Nous en examinons l'impact à travers l'étude des trois déterminants de la scène : le cadre spatio-temporel, les thèmes des épisodes thématiques et les buts de ces réunions.

7.2.1.2.1. Le cadre spatio-temporel

Les enseignants de l'école 2 tiennent les réunions de conseil des maîtres deux fois par semaine, le jeudi et le vendredi. Dans notre travail, nous étudions les réunions qui se déroulent le vendredi, nommées réunions de la collégiale. Car l'équipe y aborde des thèmes divers. Les réunions du jeudi sont consacrées notamment aux questions pédagogiques. Dans l'intervention 76 de l'entretien mené avec elle, la directrice précise le cadre temporel et le thème de chaque type de réunion :

102 D2-ex : On a une heure de réunion pour la direction collégiale le vendredi midi. Et on a aussi deux heures de réunion de jeudi soir et là c'est plus pédagogique.

Les quatre réunions de l'école 4 se sont déroulées en salle des maîtres. Les réunions enregistrées ont eu lieu toujours le vendredi midi en novembre-décembre. Leur retranscription a été difficile puisque les enseignants prenaient leur déjeuner en même temps. La réunion 1 a eu lieu le vendredi 6 novembre 2015, elle a duré 45 mn 18 s. La réunion 2 a eu lieu le vendredi 20 novembre 2015, elle a duré 35 mn 47 s. La réunion 3 a eu lieu le vendredi 27 novembre 2015, elle a duré 57 mn 50. La réunion 4 a eu lieu le vendredi 13 novembre 2015, elle a duré 53 mn. On constate que la durée moyenne des réunions dans l'école 1 (1 h 53 mn) est beaucoup plus importante que dans l'école 2 (48 mn). Cependant, l'équipe de cette dernière se réunit plus souvent⁵⁸.

Comme nous l'avons remarqué pour l'école 1, la fréquence des réunions et leur durée engendrent des moments critiques dans les échanges. En effet, d'après les enseignantes novices, le temps accordé aux concertations entre les enseignants se fait au détriment du temps requis pour la préparation de la classe.

7.2.1.2.2. Les épisodes thématiques et les buts des réunions institutionnelles

La direction collégiale constitue un mode de fonctionnement de l'école 2. Ainsi, seuls les points inhérents à ce fonctionnement font l'objet de discussions au sein des réunions étudiées dans notre recherche. La directrice nous précise dans l'entretien de co-explicitation la nature des thèmes susceptibles d'être abordés dans les réunions du vendredi (réunions de la direction collégiale).

104 D2-ex : [...] Là c'est vraiment, il peut y avoir des points pédagogiques mais c'est vraiment lié au matériel, aux activités à... C'est la direction.

Les questions pédagogiques sont discutées lors de la tenue des réunions de conseil des maîtres du jeudi (102 D2-ex) « [...] *Et on a aussi deux heures de réunion de jeudi soir et là c'est plus pédagogique* ».

En référence à la typologie des interactions développée par Kerbrat-Orecchioni (1990), il s'agit pour les réunions de cette école d'« interactions à enjeux ». Le but principal consistant donc à assurer un fonctionnement efficace de la direction collégiale de l'école. Par conséquent, les enseignants peuvent s'engager dans des interactions « ayant pour fonction d'obtenir » ou de « fournir » des informations ou des renseignements. Les enseignants posent des questions pour se renseigner sur une activité ou un projet, ils peuvent aussi prendre l'initiative de fournir des informations à leurs collègues. Le but consiste donc soit à s'informer, soit à informer. Les échanges dans certains épisodes peuvent être percutés par des enjeux relationnels, suite au surgissement de désaccords entre les membres de l'équipe. Dans ce cas, ces derniers se montrent persuasifs : ils cherchent à persuader leurs interlocuteurs de la pertinence de leur point de vue.

⁵⁸ Cette équipe se réunit deux fois par semaine : réunion de conseil des maîtres abordant la direction collégiale ; réunion de conseil des maîtres abordant des thèmes pédagogiques.

7.2.2.Éléments constitutifs des contenus abordés : une analyse quantitative

Dans le point précédent, la directrice nous a spécifié d'une manière globale les points soumis à discussion lors de la tenue des réunions de conseil de la direction collégiale. À la différence des points particuliers de l'ordre du jour liés au contexte de l'école, les épisodes thématiques sont examinés avec les buts des participants, deuxième élément constitutif des contenus abordés. Nous les présentons en mettant en exergue des aspects du contexte qui déterminent ces contenus.

7.2.2.1.Les épisodes thématiques

Pour avoir un corpus à peu près équivalent dans l'ensemble des écoles où nous conduisons notre recherche, les quatre corpus recueillis dans cette école ont fait l'objet de notre étude. En fait, la durée moyenne des réunions est courte en comparaison avec les autres écoles. Dans le tableau ci-dessous, nous dressons un récapitulatif des épisodes thématiques dans les quatre réunions.

Réunion	Épisode	Point abordé dans l'épisode	Volume de parole en %	Ouverture de la réunion	Clôture de la réunion
Réunion 1	1	Commande d'un matériel informatique (1 à 23)	2.15 %	8 E1 : Alors, c'est dommage parce que tout ce qui est informatique ce serait bien que N2 soit là. 9 D2 : Bah, on en parle plus tard. 11 D2 : Il faut qu'on réponde, c'est un choix en fait à faire ? 12 E1 : Oui c'est ça, mais il faut... Il n'y a pas d'urgence, mais il faut quand même qu'on communique le choix pour que ça puisse rentrer dans les budgets qu'on soit les premiers dans les budgets 2016.	470 E1 : Par rapport aux, peut-être faire un mail pour que tout le monde soit... Pour que tout le monde a l'info que toi tu l'as. 471 N1 : Ouais. 472 E1 : Fin de réunion.
	2	Évaluation du compostage à l'École (24 à 65)	5.95 %		
	3	Gestion d'un don et convivialité à l'école (66 à 101)	4 %		
	4	Affichage des codes de la photocopieuse (102 à 137)	4.63 %		
	5	Productions de classes pour l'ICEM (138 à 171)	5.98 %		
	6	Exposition-sciences (172 à 193)	3.33 %		
	7	Journal de l'école (102 à 443)	69.71 %		
	8	Ateliers à la maison du quartier (444 à 472)	4.36 %		
Réunion 2	1	Retard des élèves (1 à 111, 156 à 171 et 177 à 182)	22.19 %	1 E1 : C'est toi qui as effacé le tableau ? Avec, y avait plein de choses écrites sur le tableau et y a peut-être/ Ça 2 N2 : Tout à fait/ 3 E1 : Et je crois que ça repartait sur un cahier. 4 N2 : Qui devrait se trouver euh/ 5 E2 : Là-haut, il est là-haut sous les galettes saint-Michel	421 E2 : Non, non, bah non moi je l'ai prévenu heu... Par contre ça me prend toujours du temps quoi. 422 D2 : Je lui ai dit qu'il pouvait se faire un café 423 E2 : Il se fait un café. 424 E1 : Et fin de réunion.
	2	Partager les créneaux de soutien de Béat (112 à 155)	11.43 %		
	3	Décisions de conseil des délégués	19.90 %		

		(172 à 176 et 183 à 247)		6 N2 : Ah ! Alors on a dit qu'on pouvait mettre notre nom pour [inaudible] de chercher qu'on peut mettre juste à côté du classeur bleu « direction collégiale » non ?	
	4	Fonctionnement du conseil des délégués (248 à 324)	25.74 %		
	5	Écouter de la musique sous le préau (324 à 372)	11.79 %		
	6	Salle polyvalente et jeux d'enfants (372 à 405)	4.12 %		
	7	Madame Cloé au conseil (406 à 417)	3.26 %		
	8	Un petit problème avec un stagiaire (418 à 424)	1.67 %		
Réunion 3	1	Les clubs (1 à 304)	64.83 %	1 E1 : Début de la réunion heu... D2 est absente aujourd'hui elle est malade.	571 E1 : Faut qu'on fasse un temps là avec tous nos emplois du temps. 572 N2 : Et du coup le lundi et le jeudi après-midi y a aussi du plan quoi. Alors, le jeudi je les ai pas, mais le vendredi on peut décaler sur le vendredi aussi, enfin je pense qu'on peut s'arranger. 573 E1 : Allez, fin de réunion !
	2	Les CE2 dans les CM (304 à 573)	35.16 %		
Réunion 4	1	Le conseil des délégués et la prise de décision (1 à 223)	20.96 %	1 N1 : Est-ce qu'il y a un ordre du jour ou pas ? 2 E1 : [...] Normalement par rapport à l'ordre du jour, à un moment donné, j'ai mis des choses sur le tableau et un jour j'ai trouvé tout blanc/ 3 E2 : Wow. 9 E2 : On avait un qui est noté, on a effacé au fur et à mesure. 10 E1 : Moi, j'avais effacé. Mais à chaque fois je demandais ça, et puis on me disait c'est fait, c'est fait...	806 E1 : Fin de réunion.
	2	Le rangement du matériel-cuisine (223 à 278)	6.96 %		
	3	L'admission des nouvelles inscriptions à l'école (279 à 378)	11.07 %		
	4	Le compte-rendu de la réunion du périscolaire (379 à 651)	39.49 %		
	5	L'organisation de la semaine des arts (651 à 719)	12.60 %		
	6	Régulation de problèmes de comportement de certains élèves (720 à 806)	8.89 %		

Tableau 13 : Épisodes thématiques constitutifs des quatre corpus - école 2

D'une manière globale, nous constatons que le journal de l'école et les conflits entre élèves au sein des clubs constituent les points majeurs de la première réunion (69.71 % du volume de parole de la réunion) et de la deuxième réunion (64.83 % du volume de parole de la réunion). Pour la réunion 2, deux points portant sur les retards des élèves et le fonctionnement du conseil des délégués se répartissent sur plus de deux tiers de la réunion (soit 67.56 %). Le compte rendu de la réunion

concernant la gestion du temps périscolaire domine les points abordés dans la réunion 4 : 39,49 % du volume de parole de l'ensemble du corpus lui ont été consacrés.

7.2.2.2. Les buts des participants

Nous présentons ci-dessous un repérage des buts poursuivis par les participants en fonction de leur statut et en indiquant la nature du but.

Réunion	Épisode	Point abordé dans l'épisode	Buts des participants	Buts poursuivis par			Nature du but
				Direction	Enseignant expérimenté	Enseignant novice	
Réunion 1	1	Commande d'un matériel informatique (1 à 23)	Faire passer la commande d'un matériel informatique pour l'école d'une manière efficace.	+	+		P
			Faire passer la commande d'une manière rapide.		+		P
	2	Évaluation du compostage à l'École (24 à 65)	Remplir une évaluation sur le compostage à l'école.		+		P
			Favoriser la délégation des tâches sur la concertation et la prise de décision collective	+	+		P
	3	Gestion d'un don et convivialité à l'école (66 à 101)	Gérer un don d'une ancienne enseignante retraitée de l'École.	+	+		PR
			Exprimer son ressenti sur la convivialité à l'École.	+	+	+	A
	3	Affichage des codes de la photocopieuse (102 à 137)	Avoir une lisibilité du nombre de photocopies effectuées.	+	+	+	P
	5	Productions de classes pour l'ICEM (138 à 171)	Partager une information concernant des revues de la pédagogie Freinet pour leur envoyer des productions d'élèves.		+		E
			Obtenir des informations sur ces revues.	+	+	+	E
	6	Exposition-sciences (172 à 193)	Partager une information relative à une exposition à la maison du quartier.	+	+		E
			Se renseigner sur cette exposition.		+	+	E
	7	Journal de l'école (102 à 443)	Publier le journal de l'école d'une manière périodique	+	+	+	P
			Préserver sa face en justifiant ses difficultés.			+	R
			Obtenir de l'aide de la part des expérimentés pour assurer les tâches dont les novices sont les référentes et proposer d'autres manières de les gérer.			+	R
			Exprimer son mécontentement à l'égard de la parution tardive du journal.	+	+		R
			Publier le journal sous forme de blog ou de papier.	+	+		A
			Déléguer les tâches et se concerter moins.	+	+		P
	8	Ateliers à la maison du quartier (444 à 473)	Partager une information à propos des ateliers à la maison du quartier et convaincre ses collègues de s'y inscrire.	+			PE
			Préserver son territoire.		+	+	R

Réunion 2	1	Retard des élèves (25 à 111, 156 à 171 et 177 à 182)	Rédiger un message à adresser aux parents dont les enfants arrivent en retard.	+	+	+	P	
			Être vigilant sur la ponctualité des élèves.	+	+	+	A	
			Éviter l'aspect menaçant du mot à adresser aux parents.	+	+		A	
	2	Partager les créneaux de soutien de Béa (112 à 155)	Planifier les créneaux de soutien de Béa entre le cycle deux et le cycle trois.	+	+	+	P	
			Garder les créneaux de soutien aux élèves de cycle 2.	+	+	+	E	
	3	Décisions de conseil des délégués (172 à 176 et 183 à 247)	Réguler la prise de décision entre le conseil d'école, le conseil des délégués et le conseil de classe.	+	+	+	P	
			Délimiter le pouvoir décisionnel du conseil des délégués.	+	+		P	
	4	Fonctionnement du conseil des délégués (248 à 324)	Favoriser un fonctionnement efficace du conseil des délégués.	+	+	+	P	
			Exprimer sa difficulté à impliquer les élèves de cycle 2 dans les échanges au sein du conseil des délégués.			+	PR	
			Exprimer les raisons du manque d'implication des élèves de cycle 2 et en proposer des solutions.	+	+	+	PE	
			Planifier la prochaine réunion du conseil des délégués.	+	+	+	P	
	5	Écouter de la musique sous le préau (324 à 372)	Satisfaire le souhait d'élèves voulant jouer de la musique sous le préau de l'école.	+	+	+	PE	
			Faire respecter les règles de vie à l'école.	+	+	+	A	
			Instaurer des conditions optimales pour les apprentissages.		+		E	
	6	Salle polyvalente et jeux d'enfants (372 à 395)	Exprimer son mécontentement à l'égard de la manière d'utiliser la salle polyvalente par le personnel du périscolaire.		+	+	R	
			Demander aux animateurs de ne pas se servir des jeux appartenant aux enseignants sur le temps du périscolaire.	+	+	+	R	
	7	Madame Cloé au conseil (416 à 417)	Informar l'équipe de la demande d'une infirmière qui voudrait faire un stage à l'école.	+			E	
			Obtenir l'accord des collègues concernant cette demande.	+	+		R	
			Se renseigner sur cette demande.			+	E	
	8	Un petit problème avec un stagiaire (418 à 424)	Réguler un malentendu entre D2 et E2 à propos de l'accord d'admission d'un stagiaire à l'école.	+	+		P	
			S'assurer du respect du stagiaires des obligations institutionnelles pour avoir l'accord de l'équipe pédagogique.	+			I	
			Préserver son territoire.		+		R	
	Réunion 3		Les clubs (1 à 304)	Dramatiser les tensions entre élèves présentes dans les clubs.			+	PA
				Minimiser les tensions présentes au sein des clubs.		+		A
Préserver son territoire.						+	R	
Valoriser les activités des élèves au sein des clubs.					+		A	
Résoudre épistémiquement ces tensions au moyen d'un débat philosophique.						+	E	
Résoudre pragmatiquement ces tensions en répartissant les tâches entre les enseignants et en fournissant du matériel aux élèves.					+		P	
2		Les CE2 dans les CM (304 à 573)	Accueillir les élèves de CE2 pour les préparer au cycle 3.		+	+	E	
			Élaborer des créneaux et des contenus d'apprentissages pour organiser cet accueil.		+	+	P	
			Préserver son territoire.			+	R	

Réunion 4	1	Le conseil des délégués et la prise de décision (1 à 223)	Assurer un fonctionnement efficace du conseil des délégués.	+	+	+	P
			Exprimer sa difficulté à impliquer les élèves de cycle 2 dans les échanges au sein du conseil des délégués.			+	R
			Obtenir la validation des collègues sur la manière de gérer le conseil des délégués.			+	R
	2	Le rangement du matériel-cuisine (223 à 278)	Mettre en place un dispositif pour un rangement efficace du matériel-cuisine.	+	+	+	P
			Préserver sa face.	+			R
	3	L'admission des nouvelles inscriptions à l'école (279 à 378)	Partager des informations concernant des élèves qui voudraient s'inscrire ou qui partent de l'école.	+	+		E
			Réguler les effectifs des élèves inscrits à l'école.	+	+		P
			Rappeler les conditions d'admission des demandes d'inscriptions à l'école, qui sont fondées sur les principes de la pédagogie Freinet.	+	+		A
	4	Le compte rendu de la réunion du périscolaire (379 à 651)	Partager les échanges de la réunion qu'elle a eus avec la référente du périscolaire.	+			E
			Réguler et gérer des activités et des locaux communs avec le périscolaire.	+	+	+	P
			Préserver la face des intervenants extérieurs	+	+		A
		L'organisation de la semaine des arts (651 à 719)	Organiser et planifier la semaine des arts à l'école	+	+	+	P
			Partager des informations sur l'organisation de la semaine des arts à l'école.			+	E
			Obtenir la validation des collègues des tâches déjà mises en œuvre.			+	R
			Gratifier sa face.			+	R
	6	Régulation de problèmes de comportement de certains élèves (720 à 806)	Réguler des problèmes de comportements chez certains élèves.				
			Obtenir la validation des collègues concernant la gestion de certaines tâches.			+	R
			Planifier la prochaine réunion du conseil éducatif.	+	+	+	P

Tableau 14 : cartographie des buts poursuivis par les enseignantes de l'école 2

D'une manière globale, nous constatons que la directrice, les enseignants expérimentés et les enseignantes novices ne poursuivent ensemble qu'un tiers des buts repérés (soit 20 buts sur 68). Concernant la répartition des buts partagés par un/des enseignant(s) appartenant à deux statuts différents, la directrice et les enseignants expérimentés poursuivent conjointement beaucoup plus de buts qu'avec les novices. En effet, la directrice et les enseignants expérimentés poursuivent ensemble 15 buts, tandis que D2 ne partage aucun but avec les novices. De même, les enseignants expérimentés ne partagent que 5 buts avec elles.

La concomitance des buts poursuivis par la directrice et ses collègues enseignants expérimentés semble être influencée par l'engagement socioprofessionnel des enseignants. D2, E1 et E2 qui sont à la fois enseignants expérimentés et membres actifs du groupe Freinet au niveau départemental. Ils partagent une certaine conception du métier d'enseignant. La poursuite des mêmes buts a pour enjeu de préserver l'identité de l'école à laquelle ils sont attachés : ils se positionnent comme garants des pratiques et des valeurs liées à la pédagogie Freinet.

	Statut	Nature des buts								
		P	É	R	A	I	PÉ	PR	AI	PA
Réunion 1	D	5	3	1	2	0	1	1	1	0
	E	7	4	2	2	0	0	1	0	0
	N	2	2	2	1	0	0	0	0	0
Réunion 2	D	7	2	2	3	1	2	0	0	0
	E	7	1	4	3	0	2	0	0	0
	N	5	2	2	2	0	2	1	0	0
Réunion 3	D	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E	2	1	0	2	0	0	0	0	0
	N	1	2	2	0	0	0	0	0	1
Réunion 4	D	6	2	1	2	0	0	0	0	0
	E	6	2	1	2	0	0	0	0	0
	N	5	1	5	0	0	0	0	0	0

Tableau 15 : Nature des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 2

Le tableau ci-avant indique clairement une dominance des buts de nature pragmatique. Ces buts visent soit à faire avancer la réunion, soit à assurer la bonne marche de l'école. Dans les réunions, E1 et D2 montrent souvent l'envie de clore le sujet et de se focaliser sur l'essentiel pour ne pas perdre de temps. À l'exception de l'épisode « réunion avec le périscolaire », les épisodes dont la thématique se situe sur le territoire de D2 ou de E1 ont un volume de parole un peu moins élevé. E1 prend quelquefois en charge certaines tâches dans le but de rentabiliser le temps des réunions de la direction collégiale. E1 informe, par exemple, l'équipe que c'est lui qui s'occupera du pôle compostage à l'école. Dans l'épisode « journal », E1 exprime son mécontentement du temps perdu dans la discussion en prenant pour exemple le projet « marché des connaissances » qu'il anime seul, sans solliciter l'aide de l'équipe (cf. 8.2.2). E1 met en évidence cette tendance à favoriser la délégation des tâches dans l'entretien de co-explicitation :

194 E1-ex : Je pense qu'on a intérêt à se faire confiance les uns les autres et à assumer également une partie, une petite partie du fonctionnement de l'école, sachant que tout le monde l'a validé en disant on va faire ça. Et qu'on ne mobilise pas toute l'équipe pour le mettre en place. On le fait de plus en plus sur les temps forts de l'école, maintenant on les organise à deux. Comme je te l'ai dit, le marché de la connaissance, je suis content de le faire tout seul parce que... Je suis content parce que ça libère du temps pour les autres et que je ne me vois pas re-solliciter à un temps de réunion, le temps de réunion d'une heure pour l'organiser à chaque fois. Ça me paraît quelque chose qui roule et qu'il faut qu'on maintienne parce que c'est intéressant et à moindre coût

Le poids des buts à finalité pragmatique se traduit également par le nombre des épisodes dans les réunions de cette équipe. Hormis l'école 3, et pour une durée relativement équivalente, le corpus analysé dans l'école 2 est constitué de 24 épisodes, contre seulement 13 épisodes pour le corpus de l'école 1 et 9 épisodes pour le corpus de l'école 4. Par conséquent, le système des référents basé sur le

principe de répartition et de délégation des tâches exerce un poids décisif sur la nature des buts poursuivis par les membres de l'équipe. Les échanges qui durent dans les épisodes longs comme l'épisode 7 de la réunion 1 et l'épisode 1 de la réunion 3 chahutent les buts pragmatiques et engendrent des tensions relationnelles comme nous le développerons au chapitre 8.

7.2.3. Le poids des relations intersubjectives entre la directrice et les enseignants : données quantitatives

Comme pour l'école 1, outre les contenus des épisodes, les relations intersubjectives, deuxième composante de la structuration des interactions au sein des réunions, sont abordées maintenant en termes de position de parole ou rapports de places et positionnement des participants. Nous rappelons que nous étudions la première composante en caractérisant le fonctionnement de l'axe vertical de la relation intersubjective et la deuxième composante selon l'axe horizontal et l'axe irénique/conflictuel de la relation intersubjective.

7.2.3.1. Position de parole ou rapport de place

À la différence de l'école 1, le tableau suivant montre une prise de parole importante des novices. Nous étayons ci-dessous les raisons de cette place qu'elles occupent dans les échanges.

	Statut	Direction	Expérimentés	Novices
	Nombre d'enseignants	1	2	2
Réunion 1	% du Volume de parole	22.82 %	24.31 %	52.85 %
Réunion 2	% du Volume de parole	39.76 %	25.24, %	34.99 %
Réunion 3	% du Volume de parole	-	43.87 %	56.12 %
Réunion 4	% du Volume de parole	47.96 %	20.11 %	31.92 %

Tableau 16 : Récapitulatif du volume de parole dans deux réunions de l'école 2

Dans l'école 2, D2 occupe 39.76 % du temps de parole de la deuxième réunion et 47.96 % de la quatrième. N1 (novice) occupe 52,85 % du volume de parole de la première réunion. Lors de la troisième réunion, N1 et N2 (les deux novices de l'école) en occupent 56.12 %. Globalement, les novices occupent un volume de parole plus élevé que les enseignants expérimentés (43.97 % contre 28.38 %). Les novices parlent bien plus car d'une part, elles présentent ce qu'elles ont fait ou ce qu'elles comptent faire car elles doutent de leur travail et sont en attente de la validation de leurs collègues. D'autre part, elles tentent de préserver leur face et leur territoire en justifiant les raisons de leur difficulté à assurer les tâches qu'on leur a confiées ou en proposant d'autres manières de les gérer. En fait, les novices ont besoin de leurs collègues expérimentés pour parvenir à assurer ces tâches collectives et ce d'autant plus qu'elles semblent demander beaucoup de temps et nécessiter la coordination de plusieurs acteurs.

Comme nous l'avons précité (cf. 7.1.1.2.2), une grande partie des tâches et des projets sont pris en charge par un ou deux enseignants référents. Les référents de la tâche faisant l'objet de discussion monopolisent toujours la parole, comme l'indique le tableau ci-dessous.

	L'épisode	Le référent de la tâche déléguée	Le pourcentage du volume de parole pour le référent	Le pourcentage de volume de parole de l'épisode par rapport à la réunion
Réunion 1	Publication du journal de l'école	N1	53.24 %	70.05 %
	Commande d'un matériel informatique	E1	65.83 %	0.21 %
Réunion 2	(Aucune tâche déléguée n'a été abordée)			
Réunion 3	Accueillir les élèves de CE2 par les enseignants de cycle 3 pour les préparer à ce cycle.	N1 et N2	54.50 %	35.16 %
Réunion 4	Le rangement du matériel-cuisine	D2	39.81 %	6.96 %
	Le compte rendu de la réunion avec le personnel du périscolaire	D2	54.50 %	39.49 %
	L'organisation de la semaine des arts	N1 et N2	86.08 %	12.60 %

Tableau 17 : Le volume de parole du référent de la tâche pour l'école 2

N1 par exemple coordonne le comité de rédaction du journal de l'école. Elle assure également avec N2 l'organisation de la semaine des arts quand E1 (expérimenté) s'occupe des commandes du matériel informatique. Les novices ont de lourdes tâches collectives à gérer. En conseil des maîtres ils mobilisent un temps de parole pour obtenir des enseignants expérimentés une aide dans la résolution de ce qui les préoccupe. Les expérimentés étendent ainsi leur « territoire d'action » (au sens de Goffman, 1974) par l'influence qu'elles exercent sur les novices.

Si la quantification du volume de parole semble mettre en évidence une domination des novices sur ce point, ce n'est pas le cas concernant la structuration de l'interaction en différents épisodes.

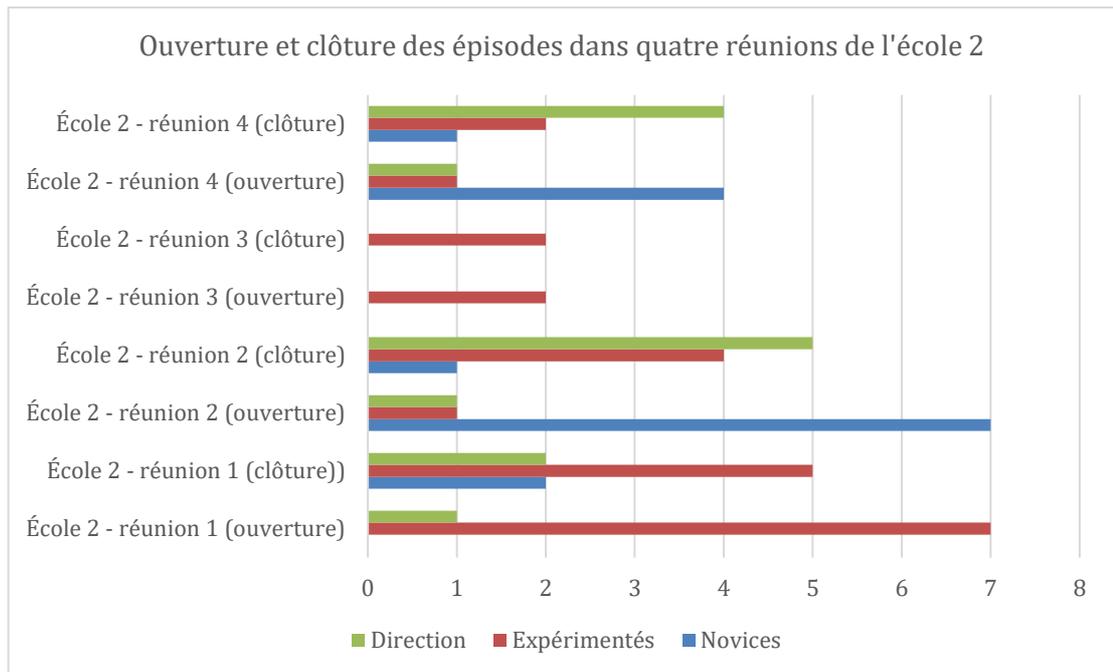


Figure 9 : Ouverture et clôture des épisodes dans quatre réunions de l'école 2

D'après les données de la figure 9, les enseignants expérimentés et les enseignantes novices partagent la responsabilité d'initier les points mis en discussion. Les enseignants de l'école 2 inscrivent au cours de la semaine les points qu'ils souhaitent aborder sur un tableau dans la salle des maîtres. Au début de la réunion, un des membres du collectif annonce les points à l'ordre du jour. De nouveaux contenus peuvent émerger dans la dynamique des échanges. Ainsi, l'ouverture des épisodes semble être un marqueur verbal non pertinent pour caractériser la nature de la position de parole dans les échanges verbaux entre les membres de ce collectif. Cependant la clôture des épisodes nous paraît significative d'une position haute ou basse dans les interactions verbales. La directrice et les enseignants expérimentés E1 et E2 prennent majoritairement la responsabilité de clore l'ensemble des épisodes. E1 et D2 se positionnent en tant que garants de l'optimisation de temps de la réunion. D'autant plus qu'ils prônent une déléation des tâches pour réduire le temps de concertation.

22. E1 : J'enchaîne hein ?

L'intervention de E1 (ci-dessus) traduit son désir d'optimiser le temps de la réunion. Outre l'ouverture et la clôture des épisodes, la « résolution des désaccords » est un marqueur qualitatif significatif d'une place haute ou basse dans les échanges. Celui-ci nous permettra d'identifier qui a le dernier mot quand un désaccord surgit dans une conversation. L'histoire structurée selon une interaction entre des thèses et des objections révèle une relation de domination. Le proposant d'une thèse réfutée ou l'opposant à une thèse retenue se trouve dominé. En revanche celui dont la thèse est retenue, ou l'objection acceptée, se trouve dominant. En effet, dans des réunions de résolution de problèmes et de prises de décisions, comme c'est le cas pour nos corpus, le volume de parole peut être moins pertinent pour indiquer le dominant et le dominé dans une interaction. Avoir une position haute

dépendrait de l'issue du débat : qui a eu le dernier mot ? Autrement dit, quelle décision a été prise ? Notre analyse longitudinale des quatre réunions (cf. tome 2 en annexes) montre que E1 a un pouvoir persuasif supérieur à celui de ses collègues. Bien que N1 ait un volume de parole plus important que les autres membres de l'équipe, elle se trouve en position basse (elle finit par accepter le point de vue de l'interlocuteur) lors des désaccords qu'elle a eus notamment avec E1.

7.2.3.2. Positionnement du directeur et des enseignants

Nous examinons les deux axes de la relation intersubjective : axe horizontal et axe irénique/conflictuel.

7.2.3.2.1. L'axe horizontal

Les enseignants de l'école 2 recourent essentiellement au tutoiement pour se parler entre eux. Ils s'adressent la parole aussi en désignant leur interlocuteur par son prénom. Ces constats révèlent une relation de proximité entre les membres de l'équipe. Nous présentons dans les paragraphes suivants d'autres marqueurs significatifs de ce rapport de proximité.

En plus de l'importance de l'engagement et de l'adhésion *a priori* des membres de l'équipe aux mêmes valeurs dans l'instauration d'une relation familière entre eux, la nature de certains sujets de discussion dans les réunions leur permet de dépasser le cadre de travail et de tisser des liens plus ou moins personnels entre eux. Le rire et l'humour sont deux marqueurs très forts d'une relation de proximité entre les enseignants de l'école. Nous comptons, dans les quatre corpus, quatre-vingts fois un rire chez un ou plusieurs enseignants. Nous identifions également des épisodes « enchâssés » où les enseignantes font une digression et discutent d'enjeux personnels. Les enseignants parlent par exemple de leur goûts alimentaires (de l'intervention 109 à l'intervention 125-corpus 3). Ils plaisantent également sur une anecdote rapportée par E1 à propos de son fils, pour défendre son point de vue sur les clubs (de l'intervention 196 à l'intervention 226-corpus 3), comme l'illustre l'extrait suivant :

- 193 E1 : *Moi je te dis simplement ce que j'ai vécu avec « Va » (son fils) qui a eu des élans aussi de... à la maison, pour cultiver [...].*
196 E2 : *Ouais mais... tu vois dans ... pour la planète il a dit : « Moi, je veux faire pousser, pousser des pommiers pour récolter des pommes et je vais faire pousser des choses à manger chez moi », tu vois.*
197 E1 : *Qui a dit ça ?*
198 E2 : *« Va ».*
199 N2 : *Il est déjà en mode survie là [Rire].*
200 E2 : *Bah normal c'est un précoce.*
201 E1 : *Autonomie...*
202 N2 : *Angoisse ! Il plante pas des racines encore ?*
203 E1 : *Non c'est pas dans l'angoisse, il y aurait moins de sous à dépenser.*
204 N2 : *Ah ouais aussi !*
205 E1 : *C'est pas un problème de manquer de nourriture, c'est genre sur le fait on a pas à l'acheter.*
206 N2 : *Ah c'est bien ça, c'est beaucoup moins angoissant [inaudible].*
207 E2 : *Ah les sous... Comme ça il pourra s'acheter la BM de ses rêves [Rires].*
208 N2 : *J'adore, c'est vachement bien !*

209 N1 : *Et pourquoi avec cet accent en fait là... ? [Rires].*

210 E1 : *Parce que c'est un rouleur de, c'est un rouleur de mécanique et t'as raison. Tout de suite on prend l'accent nord-africain c'est naze [Rires].*

Il semble que l'adhésion des membres de l'équipe aux valeurs éducatives de la pédagogie Freinet favorise cette relation de proximité entre les enseignants de l'école. Cette proximité semble plus marquée entre les enseignants-militants en pédagogie Freinet (E1, D2, E1). Ces trois enseignantes participent activement aux activités des associations Freinet telles que le groupe départemental « le GD » et l'Institut Coopératif de l'École Moderne « L'ICEM ». Ils se rencontrent donc régulièrement hors de l'école en participant aux réunions, aux manifestations et aux stages organisés par le « GD » ou « l'ICEM ». Ces rencontres contribuent à réduire la distance sociale entre ces enseignants et à leur éviter de limiter leurs relations à la sphère professionnelle.

7.2.3.2.2.L'axe irénique/conflictuel

Comme pour l'école 1, notre étude du fonctionnement de cet axe se base sur le comptage des FTA produits par les membres de cette équipe pédagogique. Pour caractériser la nature de la relation entre la directrice et les enseignants sur l'axe irénique/conflictuel, nous quantifions les FTA qu'ils produisent et nous repérons ceux qui les subissent en fonction de leur statut (voir le tableau ci-après). Cette quantification concerne les épisodes argumentatifs suivants : le journal de l'école (épisode 7 en réunion 1), les retards des élèves (épisode 1 en réunion 2) et les clubs jardin (épisode 1 en réunion 3).

Tableau 18 : Nombre de FTA produits et subis par les enseignants en épisodes problématiques - école 2

FTA produits par	FTA subis par	Épisode 7 en	Épisode 1 en	Épisode 1 en	Total de FTA subis
		réunion 1	réunion 2	réunion 3	
D	E	0	2	-	2
	N	32	9	-	41
E	D	0	4	-	4
	E	0	4	20	24
	N	28	7	58	93
N	D	17	0	-	17
	E	9	2	27	38
	N	-	0	8	8

Dans les trois épisodes problématiques, il existe des différences significatives dans le nombre de FTA subis selon le statut des enseignants. Dans l'épisode 7 de la réunion 1, une grande quantité de FTA est infligée aux novices (32 de la part de la directrice et 26 de la part des expérimentés) (cf. tableau en jaune). De même dans l'épisode 1 de la réunion 3, la proportion de FTA adressée aux novices est aussi très élevée. La directrice étant absente, le désaccord oppose les enseignants expérimentés, notamment E1 aux novices, en particulier N1, et cela concerne la gestion des tensions entre les élèves au sein des clubs. Les enseignants expérimentés ont accompli 58 actes menaçant la face et le territoire des novices. Tandis que les novices leur ont adressé uniquement 36 FTA. Nous

remarquons par ailleurs que ces enseignants expérimentés, y compris la directrice, s'adressent très peu de FTA entre eux. Dans l'épisode du journal, aucun FTA n'a été échangé entre la directrice et les enseignants E1 et E2. Si la quantité de FTA produits dans l'épisode 1 de la réunion 2 est moins élevée par rapport à ceux produits dans les deux autres épisodes problématiques, pour autant c'est toujours la directrice et les enseignants expérimentés qui adressent beaucoup plus de FTA aux novices (9 de la part de D2 et 7 de la part de notamment E1).

7.3. ÉCOLE 3⁵⁹

7.3.1. Une activité verbale collective façonnée par le contexte

Nous rappelons que l'école 3 est une école située en réseau d'éducation super prioritaire. Comme nous l'avons fait pour les écoles 1 et 2, nous effectuons un repérage de la composition de l'équipe et nous évoquerons le cadre spatio-temporel des réunions de conseil des maîtres de cette école.

7.3.1.1. Caractéristiques des participants

7.3.1.1.1. La composition de l'équipe

Dans l'école 3 « REP+ » (voir tableau 19 ci-dessous), la direction est unique, avec un temps de décharge important (2 jours et demi). L'équipe est constituée de cinq enseignants expérimentés (E1, E2, E3, E4, E5) et de trois enseignants novices (N1, N2, N3). On peut constater que les novices constituent un peu plus du tiers de l'équipe enseignante.

École	École 3						
Enseignants	D3	E1	E2	E3	E4	E5	N1, N2, N3
Ancienneté à l'école	25 ans	18 ans	26 ans	17 ans	16 ans	8 ans	Leur première année à l'école Soit 33 % de l'effectif enseignant.

Tableau 19 : Ancienneté dans l'école 3

À l'instar de l'école 4, les enseignants expérimentés travaillent dans l'école depuis de longues années. La durée moyenne de leur ancienneté dépasse 18 ans. Comme c'est le cas pour l'école 2, il s'agit pour les enseignants novices de leur première année à l'école. Si la proportion des enseignants novices constitue une charge de travail supplémentaire pour les enseignants expérimentés, car les premiers ont besoin de l'accompagnement des seconds pour comprendre le fonctionnement de l'école, toutefois, d'après le directeur, la présence des enseignants novices est considérée comme un atout pour l'équipe (36, 38).

36 D3-ex : Il y a une proportion deux tiers/un tiers, deux tiers de professeurs qui restent et un tiers qui bouge et dans ce tiers qui bouge, il y en a qui arrivent à rester deux ans, à rester trois ans. Et puis il y a du renouvellement c'est bien aussi. Il faut.

⁵⁹ L'analyse longitudinale du corpus de l'école 3 est située en annexe I (I-3-a).

37 Chercheur : Il faut qu'il ait du renouvellement car ça enrichit aussi l'équipe et ça apporte, c'est ça ?

38 D3-ex : Il y a eu des années où on était passé de dix classes à six classes parce qu'ils avaient détruit des tours et refait le quartier. Donc en fait, on était restés que les gens qui étaient titulaires. Il n'y avait pas de renouvellement. Les années où il n'y a pas eu de renouvellement, nous, il y avait quelque chose qui manquait dans l'école, très clairement.

Nous précisons que le tiers des membres de l'équipe instable concerne globalement des enseignants remplaçants qui quittent l'école quand ils trouvent un poste de titulaire dans une autre école.

7.3.1.1.2.Catégories et rôles socio-professionnels

D3, E1 et E2 ne sont pas seulement enseignants expérimentés de l'école, ils sont également maîtres-formateurs⁶⁰, car l'école est une école d'application. Ainsi, elle accueille des enseignants stagiaires. E4 est une enseignante surnuméraire⁶¹, et E5 est une enseignante de Réseau d'Aides Spécialisés aux Élèves en Difficulté (RASED)⁶².

7.3.1.2.La scène de la réunion institutionnelle

7.3.1.2.1.Le cadre spatio-temporel

La réunion a eu lieu en salle des maîtres. Elle s'est tenue le mardi 21 février 2017. Elle a duré 1 h 20 mn. Dans cette école, la durée moyenne des réunions de conseil des maîtres est de deux heures. Pour cette réunion, l'équipe a oublié d'allumer le dictaphone pour enregistrer la réunion. C'est l'enseignante novice N2 qui a rappelé à l'équipe notre demande d'enregistrer les séances de conseil des maîtres.

Dans cette école, le travail collectif n'engendre pas de tension entre les membres de l'équipe. Le directeur commente l'implication de ses collègues enseignants dans ce travail de la manière suivante :

32 D3 : Sur le travail d'équipe, je dirais qu'on a de plus en plus d'heures surtout en REP+ pour travailler en équipe. Et que les gens ont la volonté de travailler ensemble. Ils ont cette volonté et que moi je suis surpris mais agréablement surpris de voir que même les jeunes ont cette volonté en arrivant sur l'école de travailler ensemble. Voilà !

33 Chercheur : D'accord, donc pour toi, tu n'as pas des difficultés à mobiliser les enseignants surtout les nouveaux qui arrivent à l'école pour s'impliquer dans le travail d'équipe. C'est ça ?

34 D3 : Depuis trois quatre ans, il y a aucun souci pour mobiliser les gens. Ils arrivent, ils ont envie. On ne sait jamais. L'année prochaine, on a trois nouvelles. Une, deux, trois, quatre nouvelles collègues qui arrivent. Je ne sais pas comment ça va se passer mais jusqu'ici ça fonctionne.

⁶⁰ Le maître formateur est chargé d'une double mission : enseigner dans une classe et contribuer à la formation initiale des étudiants préparant le concours de recrutement ou des professeurs stagiaires.

⁶¹ Le maître surnuméraire (ou supplémentaire) aide ses collègues dans leur classe. Il s'inscrit dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes », mis en place par l'Éducation nationale à partir de 2013 dans les écoles de l'éducation prioritaire.

⁶² Les RASED rassemblent des psychologues et des professeurs des écoles spécialisés. Ces derniers interviennent auprès d'élèves en difficultés en classe ou en petit groupe.

Comme nous l'avons noté dans le point précédent, la part des novices dans l'équipe est jugée positive par le directeur. Si la temporalité de la réunion ne pèse pas apparemment sur le déroulement des échanges, le temps propre au fonctionnement de l'école est impacté dans la mesure où les enseignants rencontrent des difficultés pour planifier l'agenda de l'école à cause des dates de réunions ou d'autres activités recommandées par l'institution. Nous développerons ces difficultés dans la suite de nos analyses (cf. 8.3).

7.3.1.2.2. Les thèmes et les buts de la réunion

Nous avons enregistré deux réunions dans cette école. Lors de la première, les enseignants abordent des sujets variés (planification de sorties scolaires et d'activités parascolaires, demande de changement d'école par des parents d'élèves, formations institutionnelles). La deuxième réunion a été consacrée entièrement à la thématique de la difficulté scolaire, il s'agissait de mettre l'accent sur les améliorations et les difficultés rencontrées par certains élèves en termes d'apprentissage et de comportement. Seule la réunion 1 sera étudiée dans notre thèse. Les échanges dans cette réunion sont traversés par des moments critiques durant lesquels les enseignants dénoncent l'institution. Nous ne décrypterons pas la réunion 2, car les échanges se déroulent d'une manière consensuelle. Par ailleurs, cette réunion est un conseil de cycle et non pas un conseil des maîtres.

L'école 3 reçoit des élèves ayant des difficultés plus ou moins importantes. Par ailleurs, l'équipe enseignante est fortement engagée dans des projets avec des intervenants extérieurs, dont certains sont étrangers (comme c'est le cas pour le projet Erasmus +⁶³). En prenant en compte ces données contextuelles et celles déjà présentées dans les points précédents. Les thèmes qui sont susceptibles d'être abordés tournent autour de quatre thématiques : les difficultés des élèves, la gestion des projets, la planification des formations institutionnelles et l'accueil des stagiaires.

Comme nous le montrerons dans notre analyse qualitative de la structuration des interactions verbales collectives au sein de cette réunion, les moments critiques repérés ne sont pas marqués par l'opposition entre les enseignants, mais par la critique de l'institution.

7.3.2. Éléments constitutifs des contenus abordés : une analyse quantitative

Nous analysons les épisodes thématiques de la réunion étudiée ainsi que les buts poursuivis par les membres de ce collectif.

7.3.2.1. Les épisodes thématiques

La réunion étudiée est composée de 8 épisodes thématiques. Le tableau ci-dessous présente les points qui sont abordés.

⁶³ Il s'agit d'un projet mis en place dans le cadre d'un jumelage entre une ville française et une ville anglaise. L'école 3 échange des visites d'enseignants avec une école située en Angleterre.

Réunion	Épisode	Point abordé dans l'épisode	Volume de parole en %	Ouverture de la réunion	Clôture de la réunion
Réunion 1	1	Stage collège (1 à 45)	1.72 %	1 D3 : D3 Directeur (bruit). 2 E1 : E1 CP. 3 E2 : E2 CM2. 4 E4 : E4 Maître surnuméraire. 5 E3 : E3 CE2 mais fatigué. 6 E5 : E5 Réseau d'aide. 7 N2 : N2 CP CE1. 8 N1 : N1 CM1. 9 N3 : N3 CE1 CE2. 10 D3 : Et on a commencé en retard à enregistrer. 11 N2 : Heureusement que N2 l'a rappelé ! (XXX) 12 D3 : Tout le monde m'a rendu pour les un deux trois quatre c'est bon ?	1752 D3 : Bon. C'est bon ? Dis quelles sont nos manifestations. 1753 E1 : (à voix basse) On dit au revoir. 1754 Collectif : Au revoir Youssef.
	2	La visite d'une station d'épuration d'eau (46 à 127)	4.97 %		
	3	Les formations institutionnelles (127 à 313)	11.25 %		
	4	La journée de la musique et des arts (314 à 721)	21.52 %		
	5	La semaine thématique ou ce qui nous rassemble (721 à 1426)	40.96 %		
	6	Les livrets FAD (1426 à 1478)	3.59 %		
	7	Calendrier de l'école (1479 à 1509, 1528 à 1710)	12.76 %		
	8	Changement d'école par des élèves (1510 à 1527, 1711 à 1754)	3.19 %		

Tableau 20 : Épisode thématiques constitutifs des deux corpus - école 3

Dans l'épisode 3 (127 à 313), les enseignants abordent d'une part l'organisation des formations institutionnelles (portant sur la liaison école-collège et les nouveaux programmes scolaires), et d'autre part, la gestion de la formation continue par leur hiérarchie, d'une manière générale. Comme nous le verrons au chapitre 8, les interactions dans cet épisode sont significatives d'un rapport conflictuel avec l'institution. En effet, les membres de l'équipe pédagogique s'accordent sur l'inefficacité de ces formations et expriment leur mécontentement à l'égard des responsables hiérarchiques à ce propos.

7.3.2.2. Les buts des participants

Le tableau ci-contre récapitule les buts poursuivis par les membres de l'équipe pédagogique.

Réunion	Épisode	Point abordé dans l'épisode	Buts des participants	Buts poursuivis par			Nature du but
				Direction	Enseignant expérimenté	Enseignant novice	
Réunion 1	1	Stage collège (1 à 45)	Relayer la demande de la mairie et de la coordinatrice du REP d'accompagner des élèves lors d'un stage pendant les vacances d'été.	+			I
			Disposer de leur temps des vacances	+	+	+	R
			Dénoncer l'empiètement de l'institution sur le temps libre des enseignants.	+	+	+	A
	2	La visite d'une station d'épuration d'eau (46 à 127)	Planifier une sortie scolaire à une station d'épuration d'eau pour les élèves de cycle 3.	+	+	+	P
			S'informer sur les disponibilités des enseignants pour fixer la date de la sortie.	+			P
			Fournir des informations sur la station.	+	+		É
	3	Les formations institutionnelles (127 à 313)	Transmettre la demande de la conseillère pédagogique et de l'inspectrice de l'éducation concernant des formations institutionnelles.	+			I
			Refuser la préparation des formations à la place des formateurs.	+	+	+	R
			Exprimer son désaccord dans la manière dont l'institution gère les formations.	+	+		A
			Refuser la participation aux formations institutionnelles sur les nouveaux programmes.		+		R
	4	La journée de la musique et des arts (314 à 721)	Enrôler les enseignants dans l'organisation de la journée de la musique et des arts.	+			P
			Organiser la journée de la musique et des arts.	+	+	+	P
			Partager des informations sur les versions précédentes de cette journée pour aider ses collègues à trouver des idées pour leur atelier.	+	+		P
			Suggérer des ateliers pour l'organisation de la journée de la musique et des arts.	+	+	+	P
	5	La semaine thématique ou ce qui nous rassemble (721 à 1426)	Enrôler les enseignants dans l'organisation de la journée de la semaine thématique.	+			P
			Organiser la semaine thématique.	+	+	+	P
			Relater l'organisation de cette semaine les années précédentes.	+	+		PÉ
			Respecter le principe sur lequel se base la semaine thématique.	+	+		PÉ
			Suggérer des ateliers pour l'organisation de la semaine thématique.	+	+	+	P
			Définir le fil rouge de la semaine thématique.	+	+		P
			Se renseigner sur l'organisation de la semaine thématique.			+	É
			Fournir des ressources aux novices sur l'organisation de cette semaine.	+	+		É
			Fournir des informations sur les activités des ateliers proposés.	+	+	+	É
			Conseiller les novices dans la conception de contenus de leur atelier.	+	+		P
			Valoriser les propositions d'ateliers des collègues.	+	+	+	R
			Évaluer les contenus d'ateliers proposés.	+	+		P
Récapituler les propositions d'ateliers des enseignants.	+			P			
6	Les livrets FAD (1426 à 1478)	Rappeler l'obligation de remplir un questionnaire sur une formation à distance portant sur les nouveaux programmes.	+			I	

			Critiquer les modalités de la formation mises en place par l'institution.	+	+		A
			Préserver son territoire.	+	+	+	R
			Donner des consignes de travail.	+	+		P
			Réduire la charge de travail que requiert la formation à distance sur les nouveaux programmes.	+	+	+	R
	7	Calendrier de l'école (1479 à 1509, 1528 à 1710)	Fixer un créneau pour l'organisation de la semaine thématique.	+	+	+	P
			Gérer les chevauchements entre le calendrier de l'école et le calendrier institutionnel.	+	+		P
			Préserver leur territoire.	+	+	+	R
			Dénoncer la manière de gérer le calendrier institutionnel et l'empiètement de ce dernier sur le calendrier de l'école.	+	+	+	A
			Demander à l'institution d'assumer sa part de responsabilité dans la gestion du calendrier institutionnel d'une manière efficace.	+	+		R
	8	Changement d'école par des élèves (1510 à 1527, 1711 à 1754)	Préparer le départ d'une élève à une classe d'ULIS dans une autre école.	+	+		I
			Appliquer les procédures institutionnelles concernant le changement d'école par deux frères.	+			I
			Exprimer son inquiétude et son empathie envers les deux frères.	+	+		A

Tableau 21 : Cartographie des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 3

Les données du tableau font apparaître quelques points qui nous semblent significatifs :

- environ 40 % des buts sont partagés par le directeur, les enseignants expérimentés et novices (soit 15 sur 39). Ce qui traduit l'existence d'une relation consensuelle entre les membres de cette équipe.
- le directeur poursuit conjointement 15 buts avec les expérimentés, soit environ 40 % de l'ensemble des buts repérés.
- D3 ne partage aucun but avec les novices seuls.
- en ce qui concerne les buts recherchés par un/des enseignant (s) appartenant à un seul statut (à savoir l'enseignant occupant la fonction de direction et les enseignants novices et expérimentés), c'est le directeur qui poursuit 7 buts sans qu'ils soient partagés avec ses collègues enseignants.

L'ensemble de ces buts sont révélateurs de la position de parole haute du directeur dans les échanges (cf. 7.3.3.1) et de son positionnement sur le pôle pragmatique du triangle conceptuel ÉPR (Vinatier, 2013b) (cf. 9.3).

Nous synthétisons dans le tableau suivant les buts poursuivis en fonction de leur nature.

	Statut	Nature des buts								
		P	É	R	A	I	PÉ	PR	AI	PA
Réunion 1	D	16	3	6	5	5	2	0	0	0
	E	12	3	7	5	0	2	0	0	0
	N	6	3	5	2	0	0	0	0	0

Tableau 22 : Nature des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 3

Comme c'est le cas pour les écoles 1 et 2, les buts de nature pragmatique dominent majoritairement. Le directeur poursuit environ la moitié des buts pragmatiques repérés dans la réunion ; cela participe d'une préoccupation que l'on peut expliquer :

- par le fait qu'il est représentant de l'institution et à ce titre il a la responsabilité d'assurer le bon fonctionnement de l'école,
- par le fait que c'est lui qui s'occupe de l'organisation de la réunion et de son déroulement concernant les aspects pragmatiques (avancée du débat, bilan des discussions). Seul le directeur poursuit des buts de nature institutionnelle. À ce titre, il transmet à ses collègues enseignants des requêtes concernant l'encadrement d'un stage et l'organisation d'une formation.

Au titre des buts poursuivis par les enseignants, on peut repérer que certains sont de nature axiologique. En effet, le directeur et ses collègues enseignants expérimentés portent une critique forte à l'égard de l'institution : sa manière de gérer les formations empiète sur le temps libre des enseignants et rentre en tension avec le calendrier de l'école ce qui heurte leur sens du métier, dont trois sont des maîtres-formateurs. Des buts de nature relationnelle à ce propos visent à préserver leur territoire d'action face aux empiètements sur leur vie privée que tente l'institution.

7.3.3. Le poids des relations intersubjectives entre le directeur et les enseignants : données quantitatives

Nous caractérisons les relations intersubjectives entre les membres de l'équipe en analysant la position de parole des interactants et leur positionnement dans les échanges.

7.3.3.1. Position de parole ou rapport de place

Le tableau 18 qui suit révèle une dissymétrie dans le volume de parole entre les membres de ce collectif.

	Statut	Direction	Enseignants Expérimentés	Enseignants Novices
	Nombre d'enseignants	D3	5	3
Réunion 1	% du Volume de parole	70.72 %	19.58 %	9.68 %

Tableau 23 : Récapitulatif du volume de parole dans une réunion de l'école 3

D3 et les enseignants expérimentés occupent un volume de parole largement plus élevé que les novices (90.30 % contre 9.68 %). On constate notamment une forte dominance du directeur dans la prise de parole (70.72 %). D'une part, D3 et ses collègues enseignants expérimentés prennent en charge l'accompagnement des novices pour qu'ils s'approprient le fonctionnement de l'école, d'autre part, ils prennent la parole pour préserver leur territoire face à l'institution qui alourdit leur charge de travail en empiétant sur leur temps personnel. D'ailleurs, la manière de planifier les rencontres qui concernent les écoles du REP met les enseignants de l'école 3 en difficulté, car ils ont du mal à trouver

des dates disponibles pour organiser leurs activités parascolaires. Le directeur prend souvent la parole, il semble être l'interlocuteur privilégié des enseignants.

Cette position haute du directeur se manifeste également par le fait qu'il initie et clôt la majorité des épisodes de la réunion, comme l'indique la figure ci-après.

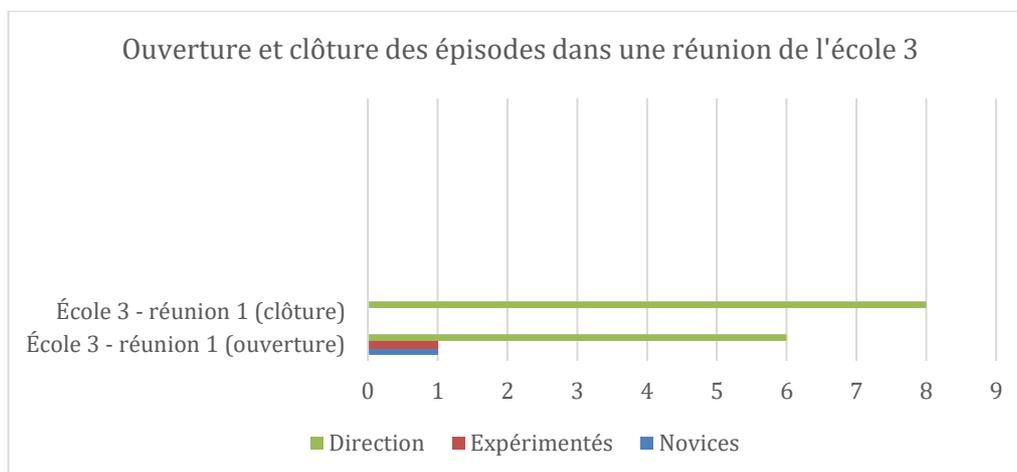


Figure 10 : Ouverture et clôture des épisodes dans deux réunions de l'école 3

D3 gère les tâches relatives au fonctionnement collectif de l'école et les prend volontairement en charge. Son temps de décharge (4 journées de la semaine) lui permet d'ailleurs de s'occuper de ces tâches. En effet, il se situe fortement sur un registre pragmatique, comme le montrent les marqueurs d'enchaînement repérés dans ces propos (*alors, et puis, voilà, donc*) ainsi que les questions qu'il pose pour faire avancer les échanges visant la conception d'organisation des activités parascolaires :

313 D3 : *Alors, il faudrait qu'on se penche sur cette journée de la musique [...] Et puis sur la semaine thématique [...].*

371 D3 : *Donc est-ce que vous avez des idées sur la journée des arts [...] ?*

719 D3 : *Est-ce qu'on s'en tient là pour la journée, et puis moi, j'essaye de construire un planning ?*

1424 D3 : *Bon ! Je remets ça en forme pareil ?*

Son statut de directeur d'une école d'application en même temps que de formateur ainsi que son ancienneté à l'école lui confèrent une autorité vis-à-vis de ses collègues enseignants.

7.3.3.2. Positionnement du directeur et des enseignants

Nous caractérisons cette dimension de la relation intersubjective au moyen de l'analyse de l'axe horizontal et de l'axe irénique/conflictuel de la relation.

7.3.3.2.1. L'axe horizontal

Les enseignants de cette école, notamment ceux qui sont expérimentés, travaillent ensemble depuis plusieurs années (la moyenne de leur ancienneté est de 18 années). Ce qui favoriserait un rapprochement dans la relation entre eux au niveau de l'axe horizontal. Comme

l'écrit Kerbrat-Orecchioni, (1992, p. 39) leur « degré de connaissance mutuelle (relation cognitive) » est très élevé. D'autant plus qu'on peut parler d'un « lien socio-affectif [d'amitié] qui les unit » (*Ibidem*). En fait, les enseignants de l'école passent une semaine par an ensemble dans un endroit convivial pendant les vacances.

Les enseignants se tutoient et s'appellent par leurs prénoms. L'usage d'un vocabulaire familier, un « familiaritème » ou un « relationème horizontal » au sens de Kerbrat-Orecchioni (1992), à certains moments de la réunion, (comme l'illustrent les mots : *déconner* (17), *fripé* (41), *rachitiques* (160), *énerve*, *boulot* (156), *emmerde* (201), *machin* (203), *bouffe* (257), *merde* (1705)), est révélateur d'une grande proximité sociale et affective entre les membres de l'équipe. Ainsi, nous avons calculé 70 fois un rire chez un ou plusieurs enseignants. Ce rire est déclenché par les énoncés humoristiques ou ironisés, légion dans la réunion. Lors d'échanges informels, une enseignante de l'école parle d'humour noir. La thématisation de l'humour peut porter sur un enseignant, une personne non présente dans la réunion, ou encore sur un élève comme dans l'extrait suivant :

1496 D3 : Alors le lundi de la rentrée normalement dans le CM2 et dans le CP ils devraient avoir installé des machines pour mesurer la qualité de l'air.

1503 E1 : Moi je suis sûre que « Br » (un élève) il va la pourrir la machine pour mesurer la...

1504 D3 : Non, non parce que là c'est accroché en hauteur. Alors sauf si tu veux t'en servir pour accrocher « Br » (Rires).

1505 E4 : Pour qu'il surveille !

1506 E1 : Tu me donnes des idées.

Les énoncés ironiques sont produits en grande quantité. Les enseignants ironisent sur les requêtes institutionnelles et la manière de gérer la formation continue des enseignants par l'institution. L'ironie constitue un vecteur de la critique adressée par les enseignants à l'institution, mais c'est aussi, sans doute, un exutoire des tensions liées à l'exercice difficile de leur métier. Elle a donc la valeur d'un FTA, marqueur de la relation sur l'axe irénique conflictuel. À ce titre en articulant le fonctionnement de l'axe horizontal et de l'axe irénique/conflictuel, nous concluons que le positionnement sur le second axe est influencé par la nature de la relation sur le premier axe. La relation familière au niveau de l'axe horizontal explique la manière avec laquelle les actes menaçant le territoire et la face d'autrui sont produits. La réduction de la distance sociale constitue un soutien aux enseignants pour supporter la charge de travail et les situations problématiques auxquelles ils doivent faire face.

Kerbrat-Orecchioni (1992) note que « les thèmes abordés dans l'interaction peuvent être mis en corrélation avec le type de relation instituée entre les interlocuteurs » (p. 55). L'auteur conclut (*Ibidem*) que si la relation « est plus familière, les sujets de conversation seront eux-mêmes « privés », « personnels », ou « intimes » » (p. 55). À la clôture de la réunion, les membres de l'équipe font une digression pour discuter de ce que le directeur appelle le sujet « médecine » (1745 D3) « On va passer au quart d'heure médecine ». À la fin de la réunion, une enseignante prend des médicaments. Ses

collègues échangent avec elle à ce propos. Parler de sa santé avec ses collègues est un thème révélant une relation intime et de confiance avec eux (1742 à 1750).

7.3.3.2.2.L'axe irénique/conflictuel

Nous comptons le nombre de FTA produits par les membres de l'équipe pédagogique dans trois épisodes problématiques portant sur le stage collège (épisode 1), les formations institutionnelles (épisode 3), le calendrier de l'école (épisode 7). Au tableau conçu au point 7.1.3.2.2, nous rajoutons une ligne contenant le nombre de FTA subis par l'institution. Car comme nous l'avons développé précédemment, les moments critiques dans la réunion étudiée de cette école sont marqués par la critique de l'institution.

FTA produits par	FTA subis par	Épisode 1 en réunion 1	Épisode 3 en réunion 1	Épisode 7 en réunion 1	Total de FTA subis
		D	E	0	11
D	N	0	11	2	13
	I	7	22	5	34
	D	0	1	2	3
E	E	0	1	1	2
	N	0	1	1	2
	I	14	27	6	47
	D	0	0	0	0
N	E	0	0	0	0
	N	0	0	0	0
	I	4	1	3	8

Tableau 24 : Nombre de FTA produits et subis par les enseignants en épisodes problématiques - école 3

Nous remarquons nettement que la grande quantité de FTA produits est infligée à l'institution, comme le montre le tableau en gris clair. Ces FTA sont accomplis en particulier par le directeur et les enseignants expérimentés (soit 34 et 47 respectivement par chacun).

7.4. ÉCOLE 4⁶⁴

7.4.1. Une activité verbale collective façonnée par le contexte

L'école 4 est une école marocaine. Ce contexte différent des écoles françaises est un aspect à prendre en compte dans l'analyse de la réunion. Outre cette dimension contextuelle, nous examinerons (comme nous l'avons fait pour les écoles françaises) le poids des caractéristiques des participants ainsi que celui que représente la scène des réunions institutionnelles dans le déroulement des interactions verbales entre les membres de l'équipe.

⁶⁴ L'analyse longitudinale du corpus de l'école 4 est située en annexe I (I-4-a).

7.4.1.1. Caractéristiques des participants

7.4.1.1.1. La composition de l'équipe

Dans l'école 4, la direction est unique avec un statut hiérarchique (voir tableau 25 ci-dessous). L'équipe enseignante est constituée du directeur, de deux enseignantes expérimentées et de quatre enseignants novices. La part des novices au conseil de gestion⁶⁵ est aussi importante, soit 57.14 % des membres de ce collectif. De même la part des novices est notoire dans l'équipe enseignante de l'école, soit 59.25 %. Le président de l'association des parents d'élèves ainsi qu'un représentant du conseil municipal font partie des membres du conseil de gestion. Mais ils n'étaient pas présents à la réunion enregistrée. Le président de l'association assistait à une campagne sur les maladies ophtalmiques. Le membre du conseil municipal n'assiste pas aux réunions en raison de son désengagement (d'après les informations que nous avons recueillies auprès du directeur).

École	École 4					
Enseignants	D4	E1	E2	N1	N2, N3	N4
Ancienneté dans l'école	15 ans	23 ans	24 ans	4 ans	3 ans	Sa première année à l'école
	Soit 57.14 % de l'effectif enseignant					

Tableau 25 : Ancienneté dans l'école 4

Comme c'est le cas pour l'école 3, l'ancienneté du directeur et des deux enseignantes expérimentées est très importante (soit une moyenne de plus de 20 ans dans l'école). Si N1 ne dispose que de 4 ans d'ancienneté dans l'école, il a 35 ans d'ancienneté dans le métier d'enseignant.

7.4.1.1.2. Catégories et rôles socio-professionnels

Dans cette école, en plus de son appartenance au corps de direction, le directeur participe activement aux différentes activités mises en œuvre par les associations du quartier. Son collègue N1 assume le rôle de coordonnateur de l'équipe, un statut informel qu'il occupe après la suppression de son ex-poste de vice-directeur. N1 aide le directeur dans la gestion de quelques tâches administratives.

Le directeur désigne l'enseignant novice N4, récemment arrivé à l'école, pour écrire le compte rendu de la réunion. D4 définit le format du compte rendu. Il propose l'usage d'un tableau à trois rubriques comme ressource pragmatique susceptible de faciliter cette rédaction : les problèmes rencontrés, les succès réalisés ou les efforts fournis, les solutions proposées. Le directeur occupe également le rôle de distributeur de parole à certains moments dans la réunion, notamment lorsque le

⁶⁵ Si en France tous les enseignants sont membres du conseil des maîtres, au Maroc, le conseil de gestion est constitué du directeur de l'école, d'un représentant de chaque niveau scolaire (si par exemple, dans l'école, il y a deux ou trois enseignants de 1^{ère} année (CP), un seul fait partie de ce conseil), du président de l'association des parents d'élèves et d'un représentant du conseil communal. Ainsi, nous faisons la distinction entre les enseignants membres du conseil de gestion (dont le nombre est 6) et l'ensemble des enseignants de l'école dont font partie les membres du conseil de gestion (l'effectif enseignant dans l'école 4 est 27).

débat à propos de certains thèmes n'aboutit pas à un consensus ou à une issue favorable pour les protagonistes.

7.4.1.2. La scène de la réunion institutionnelle

7.4.1.2.1. Le cadre spatio-temporel

Selon les textes officiels, le conseil de gestion doit se réunir au moins deux fois par an. La note ministérielle organisant la rentrée scolaire 2019-2020 recommande aux équipes enseignantes d'effectuer quatre réunions annuelles de conseil de gestion : la première entre la dernière semaine de septembre et la fin d'octobre, la deuxième durant la première moitié de janvier, la troisième durant la deuxième moitié de mars, la quatrième entre le premier et le dix juillet (note ministérielle, n°2019-039 du 29 juin 2019 (art. 12)). Mais ces créneaux de dates semblent difficiles à respecter et le nombre de réunions attendu est rarement respecté. De nombreuses raisons permettent de comprendre ce phénomène : le manque d'un temps institutionnel consacré aux réunions de conseil de gestion, l'absence de temps disponible pour leur tenue (le travail de classe se déroule de 8 h 30 à 18 h30). Dans son enquête menée auprès de 360 directeurs d'école primaire au Maroc, El Hayani (2017) montre que dans 30,4 % des écoles concernées par l'étude, les réunions de conseil de gestion ne se tiennent pas d'une manière continue et périodique.

Dans le cas du Maroc, et d'après le rapport analytique du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique⁶⁶, la rareté du travail collectif s'explique d'abord par le fait que des représentants des enseignants ne souhaitent pas travailler pour des heures supplémentaires non rémunérées alors que leur salaire de base est déjà faible, et ce d'autant plus que le choix du métier d'enseignant est souvent un choix par défaut avec la mise en place d'un recrutement par contrat⁶⁷ ; ensuite, certains directeurs craignent de partager quelques prérogatives de gestion avec les enseignants ; et enfin, les limites des crédits de fonctionnement et d'investissement accordés aux établissements ne permettent pas le développement des projets d'établissement motivants et la mobilisation des ressources humaines.

La réunion enregistrée de l'équipe pédagogique de l'école 4 s'est déroulée le 2 novembre 2019. L'enregistrement a eu lieu dans le bureau du directeur. Les réunions de conseil de gestion dans cette école durent environ 2 heures. Mais, les discussions peuvent déborder le temps prévu. Cette réunion enregistrée dure 2 h 54 mn 22 (environ 3 h).

⁶⁶ (Rapport analytique, « La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013, acquis, déficits et défis », Instance Nationale d'Évaluation du Système de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique/CSEFRS, 2014, pp. 48-49).

⁶⁷ Voir note de bas de page n°8 à propos de la nouvelle stratégie de recrutement dans le secteur de l'Éducation nationale au Maroc.

7.4.1.2.2. Les thèmes et les buts de la réunion

Les textes officiels définissent les thèmes relevant des compétences du conseil de gestion (cf. chapitre 1). Il s'agit du projet d'école, des réformes du système éducatif marocain, des questions pédagogiques (manuels scolaires, emplois du temps), des infrastructures et des équipements, des décisions et des comptes rendus élaborés par les autres conseils (conseil éducatif, conseil d'enseignement, conseil de classe).

Ainsi, nous pouvons distinguer deux buts dans ces réunions de conseil de gestion : l'un relève de la transmission des recommandations officielles aux enseignants afin qu'ils puissent les mettre en œuvre (comme par exemple : le protocole sanitaire lié à la situation de pandémie, ou encore la mise en place nouvelle de séances de soutien) ; l'autre consiste à tenter de persuader les enseignants qui résistent à l'application des instructions officielles.

7.4.2. Éléments constitutifs des contenus abordés : une analyse quantitative

Nous spécifions la cartographie des thèmes des épisodes et des buts poursuivis par les interactants comme nous l'avons fait pour les autres écoles.

7.4.2.1. Les épisodes thématiques

Le tableau suivant présente des données détaillées concernant les points abordés successivement dans chacun des épisodes thématiques de la réunion.

Réunion	Épisode	Point abordé dans l'épisode	Volume de parole en %	Ouverture de la réunion	Clôture de la réunion
Réunion 1	1	Ouverture de la réunion (1 à 26)	3.74 %	1 D4 : Alors au nom de Dieu le Clément le Miséricordieux. Bienvenue à tout le monde. Alors, on est dans le cadre d'une réunion de conseil de gestion. Malheureusement, comme on vient de le dire le conseil de gestion ne peut pas avoir lieu sans que les autres conseils l'aient précédé, parce que c'est lui le dernier... C'est lui qui a un pouvoir décisionnel, il présente la synthèse des autres conseils. C'est-à-dire cette fois, il n'y a pas les conseils de classes, il y a les conseils d'enseignements propres aux deux langues, il y a le conseil éducatif qui aborde les problématiques éducatives et met en œuvre un plan [...].	1644 D4 : C'est bon, la réunion est terminée, la réunion est terminée.
	2	Le retard dans la livraison des manuels scolaires (26 à 222)	11.52 %		
	3	Le remplacement des enseignants (223 à 363)	9.68 %		
	4	Le changement de groupe par les élèves (363 à 498)	11.42 %		
	5	L'emploi du temps 2/1 et les activités intégrées (498 à 1210)	35.31 %		
	6	La répartition des élèves dans les classes au moyen de « Massar » (1210 à 1330)	6.72 %		
	7	Le jugement sur le travail du directeur et de l'inspecteur (1331 à 1419)	6.76 %		

8	Le matériel pédagogique (1420 à 1440)	1 %		
9	Le préscolaire (1441 à 1644)	13.88 %		

Tableau 26 : Épisodes thématiques constitutifs d'un corpus – école 4

L'analyse des épisodes thématiques permet de dégager la présence de moments critiques dans l'ensemble de ces épisodes. Ces moments sont liés à des remarques négatives que portent les enseignants sur le fonctionnement de l'institution. Elles engendrent des débats entre eux et le directeur qui représente, par sa fonction, l'institution. L'épisode 5 en est un bon exemple (voir chapitre 8). Le débat sur la mise en place des activités intégrées dure longtemps du fait de la résistance des enseignants (35.31 % du volume de parole de la réunion). Dans cet épisode 5 (498 à 1210), les enseignants échangent à propos des activités intégrées (activités parascolaires). Ces activités comportent les activités artistiques et d'éveil ainsi que les activités de soutien social, pédagogique et psychologique. À la rentrée scolaire 2019-2020, les instructions institutionnelles recommandent aux enseignants de planifier une heure d'activités intégrées (activités parascolaires) hors de la classe. Étant donné la formule 2/1 de l'emploi du temps⁶⁸, le nombre d'enseignants, la superficie limitée de la cour, la gestion du transport scolaire, des désaccords interactionnels ont surgi notamment entre le directeur et certains enseignants à ce propos.

7.4.2.2. Les buts des participants

Nous récapitulons dans le tableau ci-contre l'ensemble des buts des participants lors de leur prise de parole.

Réunion	Épisode	Point abordé dans l'épisode	Buts des participants	Buts poursuivis par			Nature du but
				Direction	Enseignant expérimenté	Enseignant novice	
Réunion 1	1	Ouverture de la réunion (1 à 26)	Enrôler les enseignants dans la réunion	+			P
			Rappeler les contraintes qui pèsent sur le travail collectif enseignant.	+			R
			Énoncer l'ordre du jour.				P
			Définir le rôle de secrétaire et le format du compte rendu.	+	+	+	P
	2	Le retard dans la livraison	Rappeler le format du compte rendu	+			P
Expliquer le contexte du retard dans la livraison des manuels scolaires.			+			É	

⁶⁸ La durée hebdomadaire du travail des enseignements à l'école élémentaire est de 30 heures, y compris entre 1 h 30-2 h de récréation à raison d'environ 15 min par journée, du lundi au samedi, ou du lundi au vendredi (selon les formules des emplois du temps). Selon les recommandations officielles, les équipes enseignantes doivent adopter une des trois formules suivantes d'emploi du temps : la formule 1/1 (chaque enseignant a une salle de classe) ; la formule 3/2 (trois enseignants partagent deux salles) ; la formule 2/1 (deux enseignants partagent une seule salle). Le milieu aussi, citadin ou rural, est pris également en compte. L'école 4 dispose de 12 salles de classe. Son équipe pédagogique est constituée de 23 enseignants. Elle adopte donc la formule 2/1.

	des manuels scolaires (26 à 222)	Pointer les difficultés que pose ce retard pour les enseignants.	+	+	+	R
		Exprimer son appréciation des efforts fournis par les enseignants pour combler le manque des manuels.	+	+	+	R
		Critiquer l'enseignement informel dispensé par les éducatrices.			+	R
		Critiquer la manière de gérer l'opération « un million de cartables ».	+	+	+	R
		Faire respecter les instructions officielles.	+			I
		Gérer le problème de retard en évitant des contestations de la part des parents des élèves.	+			I
		Désigner l'enseignant comme responsable de la récupération des livres en mauvais état.	+			R
		Aménager l'image narcissique de l'enseignant.		+	+	R
		Projeter les problèmes liés aux manuels scolaires sur la direction provinciale.				
		Acquitter la délégation provinciale de sa responsabilité dans ce retard.	+			I
		Valoriser l'image narcissique et le territoire d'action des directeurs.	+			R
		Faire avancer la discussion.	+			P
3	Le remplacement des enseignants (223 à 363)	Rappeler la cadre de la réunion.	+			P
		Expliquer le contexte du dispositif de remplacement des enseignants.	+			É
		Dénoncer la manière de gérer ce dispositif.		+	+	R
		Insister sur les répercussions négatives de ce dispositif sur les enseignants et les élèves.		+	+	A
		Exprimer ses soupçons à l'égard de la gestion de ce dispositif par des fonctionnaires de la direction provinciale.			+	R
		Fournir des explications à propos de ce dispositif.	+			É
		Défendre la manière de gérer le dispositif par l'institution.	+			I
		Éviter les protestations des familles en lien avec ce dispositif.	+			I
		Faire accepter aux enseignants de recevoir les élèves d'un enseignant muté.	+			I
Préserver son territoire.		+	+	R		
4	Le changement de groupe par les élèves (363 à 498)	Expliquer le contexte des demandes de changement de groupe par les élèves.	+			É
		Énumérer les difficultés relatives à ces demandes.	+	+	+	É
		Refuser ces demandes.		+	+	PÉ
		Accepter ces demandes	+			AI
		Rentabiliser le temps de la réunion.	+			P
5	L'emploi du temps 2/1 et les activités intégrées (498 à 1210)	Faire accepter la formule de l'emploi du temps 2/1 par les enseignants.	+			I
		Pointer les difficultés liées à cette formule d'emploi du temps.		+	+	R
		Faire accepter la planification de deux heures d'activités intégrées par les enseignants.	+			I
		Appliquer les recommandations institutionnelles.	+			I
		Résister à la planification des activités intégrées alourdissant le travail de l'enseignant déjà pénible.		+	+	R
		Défendre l'idée que le travail enseignant est pénible.		+	+	A
		Préserver le lien affectif entre les élèves et leur enseignant.		+	+	A
		Faire avancer le débat.			+	P
		Mettre en place des clubs dans l'école.	+	+	+	É
		Défendre l'idée que le travail enseignant est « agréable ».	+			A
		Élaborer l'emploi du temps des activités intégrées.	+	+	+	P
Planifier la constitution des clubs.	+	+	+	P		

		Renseigner le tableau à trois colonnes (format du compte rendu).	+			P
		Préserver son territoire.		+	+	R
6	La répartition des élèves dans les classes au moyen de « Massar » (1210 à 1330)	Expliquer le contexte de la répartition des élèves au moyen de « Massar ».	+			É
		Pointer des dysfonctionnements dans la manière de répartir les élèves par le logiciel.		+	+	P
		Suivre le format du compte rendu dans le déroulement des échanges.	+			P
		Répartir les élèves sur les classes d'une manière équilibrée.		+	+	PR
		Remettre en question l'évaluation des élèves.	+			R
		Aménager la face des enseignants.		+	+	R
7	Le jugement sur le travail du directeur et de l'inspecteur (1331 à 1419)	Inciter les enseignants à évaluer le travail du directeur et de l'inspecteur.	+			R
		Préserver l'image du directeur et de l'inspecteur.		+	+	R
		Pointer un manque d'engagement de la part de l'inspecteur dans l'accompagnement des enseignants.			+	PR
		Reprocher à l'inspecteur son non-soutien à l'équipe enseignante.	+			R
		Faire respecter les instructions institutionnelles.	+			I
		Gratifier la face de l'inspecteur et du directeur.	+	+	+	R
8	Le matériel pédagogique (1420 à 1440)	Exprimer le besoin de matériel pédagogique des enseignants.			+	P
		Commander du matériel en fonction des modestes moyens en termes du budget de l'école.	+			P
		Mettre en valeur l'intégration des technologies de communication et d'information dans l'éducation.		+	+	É
9	Le préscolaire (1441 à 1644)	Fournir des informations sur le projet de généralisation du préscolaire par l'État.	+			É
		Enrôler les enseignants dans la discussion à propos du préscolaire.	+			P
		Critiquer la gestion du préscolaire et exprimer sa méfiance à l'égard du ministère de l'Éducation nationale.		+	+	PR
		Exprimer son soutien au projet de généralisation du préscolaire.	+			I
		Fournir des informations concernant les deux associations s'occupant du préscolaire dans l'école.	+			É
		Asseoir l'autorité du directeur sur les deux associations.	+	+	+	I
		Exprimer son incapacité à asseoir son autorité sur l'une des deux associations (ayant un soutien politique).	+			R
		Exprimer son avis sur le partenariat avec une nouvelle association.	+	+	+	I
Gratifier la face du directeur.		+	+	R		

Tableau 27 : Cartographie des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 4

Le tableau ci-dessus permet de repérer que :

- le directeur poursuit seul la moitié des buts (soit 52.94 % de l'ensemble des buts poursuivis). En effet, uniquement 11 buts sur 68 sont partagés entre le directeur et l'ensemble des enseignants (soit 16.17 % du nombre total des buts).
- aucun but n'est partagé par D4 avec les enseignantes expérimentées ou encore entre D4 avec les enseignants novices.
- de leur côté, les enseignants expérimentés et novices poursuivent conjointement 17 buts.

Le tableau suivant donne une cartographie des buts poursuivis par les enseignants en fonction de leur nature.

	Statut	Nature des buts								
		P	É	R	A	I	PÉ	PR	AI	PA
Réunion 1	D	12	8	11	1	14	0	0	1	0
	E	4	2	11	3	3	1	2	0	0
	N	6	2	14	3	3	1	3	0	0

Tableau 28 : Nature des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 4

De manière générale on peut constater que les enseignants, quel que soit leur statut, poursuivent principalement des buts de nature relationnelle. De même, la partition des buts de nature pragmatique est élevée, notamment en ce qui concerne les buts du directeur. Ce dernier poursuit également des buts de nature épistémique ainsi que des buts de nature institutionnelle. Ceux-ci sont dominants chez le directeur (14 buts : en jaune dans le tableau 28). Globalement, D4 poursuit différents buts de manière équilibrée dans différents registres. Il se positionne pragmatiquement en conduisant la réunion au moyen d'un « guidage serré » (buts pragmatiques). Il fournit des informations sur les points abordés dans la réunion (buts épistémiques). Il veille à ce que les enseignants acceptent et appliquent les recommandations institutionnelles (buts institutionnels). Or, ses collègues enseignants résistent et critiquent l'institution pour préserver leur territoire. D4 prend la parole pour défendre l'institution et contrer les objections émises par eux (buts relationnels). Nous rappelons que nous étions présent lors de l'enregistrement de la réunion de l'école 4 alors que nous étions en formation d'inspecteur. Outre le fait qu'un statut d'inspecteur en tant que représentant de l'institution peut impacter le déroulement des échanges (en France nous n'avions pas ce statut puisque nous assurions dans les écoles des enseignements de la langue arabe) notre présence pourrait expliquer le positionnement solidaire du directeur avec l'institution.

7.4.3. Le poids des relations intersubjectives entre le directeur et les enseignants : données quantitatives

Nous caractérisons les relations intersubjectives entre les membres de l'équipe en étudiant leurs rapports de place et leur positionnement dans les échanges.

7.4.3.1. Position de parole ou rapport de place

Le directeur domine l'espace discursif soit en termes de volume de parole soit en termes d'ouverture et de clôture des épisodes (voir le tableau ci-après).

	Statut	Direction	Enseignants Expérimentés	Enseignants Novices	E*
	Nombre d'enseignants	D4	2	4	1
Réunion 1	% du Volume de parole	76.51 %	11.06 %	12.03 %	0.37 %

Tableau 29 : Récapitulatif du volume de parole dans une réunion de l'école 4

D4 occupe un volume de parole bien plus élevé que les enseignants (76.51 % contre 11.06 % pour les expérimentés, et 12.03 % pour les novices). Même si la place haute du directeur du point de vue institutionnel a été chahutée à certains moments lors des échanges, sa position de parole, sur ce critère, traduit une place dominante sur l'axe vertical de la relation interpersonnelle. Corrélativement, les enseignants, sur ce même critère, se positionnent en position basse. Le directeur initie 8 épisodes sur 9 et les clôt en totalité. Dans ce sens, il a même introduit des points non-inscrits à l'ordre du jour qu'il avait pourtant élaboré. Tout en donnant la parole aux enseignants pour exprimer leurs idées à propos des sujets soumis à discussion, il parvient à avoir le dernier mot lors de la clôture des épisodes par des ordres donnés à son équipe. Nous constatons par ailleurs, qu'il y a un faible écart entre le volume de parole occupé par les enseignants expérimentés et celui occupé par les novices. Le directeur prend beaucoup la parole dans le but de faire accepter aux enseignants les instructions officielles. Tandis que la plupart des enseignants se positionnent en tant qu'opposants pour résister aux propositions du directeur, mais aussi pour contrer les arguments que D4 avance en vue d'appuyer les requêtes institutionnelles. Les enseignants s'opposant à ces requêtes, prennent également la parole pour préserver leur territoire, car les demandes institutionnelles alourdissent davantage leur charge de travail. Ils affirment à plusieurs reprises qu'ils ressentent de l'épuisement professionnel. Ainsi, les enseignants, novices et expérimentés, prennent la parole pour défendre leur territoire, alors que le directeur parle beaucoup pour étendre son territoire et affirmer sa position statutaire de supérieur hiérarchique des enseignants.

Cette position haute du directeur est également confortée par la manière dont il régle le déroulement des échanges. D4 structure la dynamique interactionnelle, il ouvre et clôt les épisodes. Il élabore des récapitulatifs et des synthèses des discussions en structurant le débat par le repérage des rubriques d'un tableau à trois colonnes : les problèmes rencontrés, les succès réalisés ou les efforts fournis, les solutions proposées⁶⁹ (26, 159, 1075). Ce tableau est un instrument au sens de Rabardel (2005) dont se sert le directeur pour accomplir des relances et faire avancer le discours en interaction.

26 D4 : [...] Alors, le premier point, le premier point les manuels scolaires (silence), Moi, je vais vous donner des informations sur le sujet et vous, vous allez en discuter. On détermine les succès, les difficultés et la solution [...].

159 D4 : On passe maintenant aux solutions proposées pour qu'on ne s'attarde pas sur ce point.

1075 D4 : [...] Quelle est la difficulté pour traiter ce point, qu'est-ce qu'on a dit comme difficulté. Qu'est-ce qu'on a dit comme difficulté à propos de/

⁶⁹ Pour plus de détails, voir le point 8.4.2.

Les rapports de place sont fortement marqués lors de l'ouverture et de la clôture des thèmes abordés. La figure ci-contre illustre une dominance du directeur sur l'axe vertical de la relation interpersonnelle.

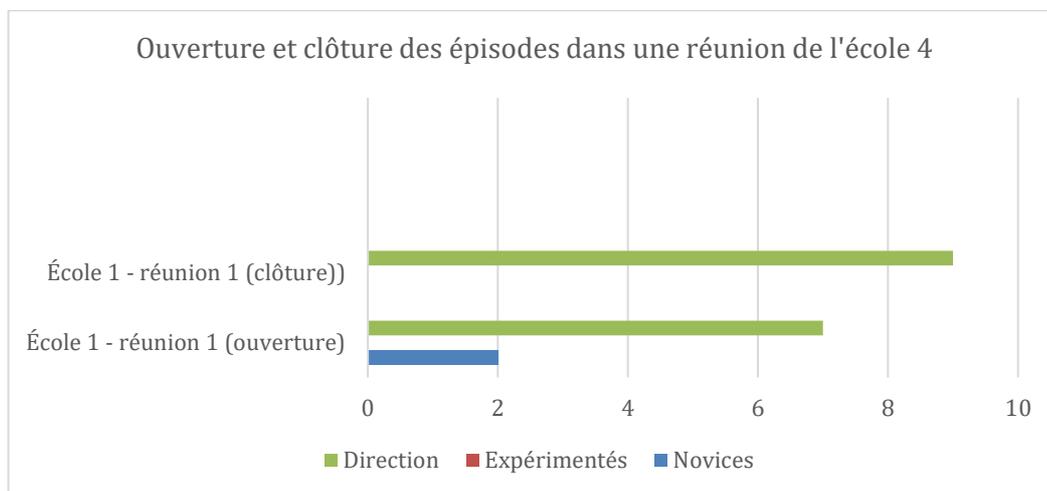


Figure 11 : Ouverture et clôture des épisodes dans une réunion de l'école 4

Le directeur ouvre et clôt quasiment l'ensemble des épisodes à la lecture de la figure 11. Il n'y a qu'un seul cas où une enseignante initie un point, déjà cité dans l'ordre du jour. Les avis des enseignants divergent sur la mise en place du préscolaire. D4 et E1 soutiennent la position de N3 qui insiste pour traiter le dernier thème en premier.

Étant donné son statut, le directeur préside le conseil de gestion. Son statut hiérarchique lui confère une autorité vis-à-vis de ces collègues enseignants. Outre sa position institutionnelle, la place haute qu'occupe le directeur dans cet épisode peut se comprendre par le fait que l'engagement des enseignants dans le travail collectif est faible. Ainsi, les enseignants se mettent en retrait en laissant à D4 l'organisation pragmatique de la réunion (préparation de l'ordre du jour, format du compte rendu).

En faisant un parallèle avec l'analyse du processus d'argumentation dans une situation de reconception collective d'outillages menée par Darses, (2006), nous pouvons repérer que le directeur (d'un point de vue pragmatique) a structuré le déroulement des échanges en deux étapes : l'analyse du problème et la recherche de solution.

En fait, D4 fournit la démarche que les enseignants doivent suivre : « procéder à l'*analyse du problème* avant de commencer la *recherche de solution* » (*Ibidem*, p. 323). À tour de rôle, les enseignants proposent des solutions qui vont être soumises à la critique et à l'évaluation (*Ibid.*), notamment du directeur.

7.4.3.2. Positionnement du directeur et des enseignants

Nous spécifions cette deuxième dimension des relations intersubjectives au travers de la caractérisation de l'axe horizontal et de l'axe irénique/conflictuel de ces relations.

7.4.3.2.1. L'axe horizontal

Pour s'adresser la parole entre eux, les membres de l'école 4 utilisent le déictique « tu ». Étant donné la spécificité du contexte marocain, ce marqueur n'est pas significatif d'une relation proche ou distante dans les interactions. Puisque, le tutoiement et le vouvoiement ne constituent pas une caractéristique des modalités d'adresse en langue arabe. À ce propos, Dimachki et Traverso (2014) écrivent ceci : « *À la différence du français, l'arabe n'a qu'un seul prénom d'adresse pour un allocataire singulier ('tu') «?anta» pour un homme, «?anti» pour une femme* » (p. 338). Le directeur et les enseignants s'appellent tantôt par leurs prénoms, tantôt par leurs noms de famille. Cela dit l'usage du prénom est majoritaire. D'une manière générale, le prénom ou le nom de famille est précédé d'une des formes d'adresse nominales suivantes : « ssi » (monsieur)/« ostad » (professeur)/ « ostada » (professeure). Ces formes nominales d'adresse sont des marqueurs de politesse.

Nous avons compté 36 fois un rire lors des échanges. Les membres de l'équipe utilisent également un langage familier et recourent à des anecdotes et des exemples de la vie ordinaire. Pour réfuter la thèse avancée par le directeur à savoir que les activités intégrées peuvent être mises en place après une longue journée de cours, l'enseignant novice N1, opère une analogie entre les activités intégrées et les fêtes de mariage entendant que l'implication des élèves dans des activités plaisantes et agréables (voire amusantes), comme c'est le cas pour les préparatifs de mariage, requiert que les élèves ne soient pas fatigués après une longue journée de cours en classe. Cette analogie basée sur les rituels des mariages au Maroc traduit une relation familière entre les membres de l'équipe.

679 N1 : Pourquoi le mariage a lieu le samedi, et non pas le mercredi (rires), c'est pour cette raison.

683 N1 : Le samedi, le samedi, il ne travaille pas, il se lève tard, il va au « hammam » puis chez le coiffeur, ensuite, il va en soirée. Tu travailles de 8 h 30 à 1 h 30 et tu me demandes de sortir avec les élèves pour aller courir et jouer, etc. Je vais être fatigué, les enfants vont être fatigués aussi.

Ainsi, nous concluons sur la présence d'une proximité dans la relation entre le directeur et les enseignants de l'école 4.

7.4.3.2.2. L'axe irénique/conflictuel

Nous effectuons un comptage de FTA produits par les membres de ce collectif dans trois épisodes caractérisés par la présence de moments critiques dans les échanges : épisode 2 (le retard dans la livraison des manuels scolaires), épisode 3 (le remplacement des enseignants), épisode 5 (l'emploi du temps 2/1 et les activités intégrées). La quantification des FTA révèle des tensions en présence dans la réunion entre le directeur et les enseignants, comme le présente le tableau suivant.

Tableau 30 : Nombre de FTA produits et subis par les enseignants en épisodes problématiques - école 4

		Épisode 2	Épisode 3	Épisode 5	Total de FTA subis
FTA produits par	FTA subis par				
D	E	24	16	153	193
	N	24	11	111	146
	I	5	10	7	25
E	D	4	9	84	97
	E	0	0	2	2
	N	0	0	13	13
	I	8	26	33	67
N	D	3	6	66	75
	E	0	0	25	25
	N	0	0	23	23
	I	20	30	23	73

Le tableau ci-dessus révèle la présence d'écarts significatifs entre les FTA produits ou subis par le directeur et ceux subis par les enseignants expérimentés et novices. Pour l'ensemble des trois épisodes, le directeur produit beaucoup plus de FTA que les enseignants (dans le tableau en bleu). Toutefois la quantité de FTA infligés aux enseignants expérimentés dépasse celle infligés aux novices (175 contre 130). Nous remarquons par ailleurs que les FTA produits par les enseignants expérimentés et novices sont majoritairement adressés au directeur et à l'institution (dans le tableau en orange et en gris clair).

7.5. ÉCOLE 5⁷⁰

7.5.1. Une activité verbale collective façonnée par le contexte

L'école 5 est une école marocaine en milieu rural (cf. 7.4.1). Comme nous l'avons fait pour les trois écoles françaises (écoles 1, 2 et 3) et l'école marocaine (école 4), nous étudions l'impact des caractéristiques des participants ainsi que celui de la scène des réunions institutionnelles sur le déroulement des échanges verbaux entre les membres de ce collectif.

7.5.1.1. Caractéristiques des participants

7.5.1.1.1. La composition de l'équipe

Comme c'est le cas pour l'école 4, dans l'école 5, la direction est unique avec un statut hiérarchique. Le conseil de gestion est constitué du directeur, de cinq enseignants expérimentés et d'un enseignant novice (voir Tableau 31, ci-dessous). Comme nous l'avons précisé pour l'école 4, nous rappelons que chacun des six enseignants, membres du conseil de gestion, représente un niveau

⁷⁰ L'analyse longitudinale du corpus de l'école 5 est située en annexe I (I-5-a).

scolaire⁷¹ (de la 1^{ère} à la 6^{ème} année). Le vice-président de l'association des parents d'élèves (RA) – en remplacement de la présidente absente – ainsi qu'un représentant du conseil communal font également partie des membres du conseil de gestion. Le directeur a également invité le coordonnateur de la cellule de vigilance et d'urgence⁷² (N2, enseignant dans l'école mais ne faisant pas partie des membres du conseil de gestion) pour présenter les mesures sanitaires prises face à la pandémie. La part des enseignants novices dans le conseil des maîtres reste modeste, soit 14.28 % de l'effectif enseignant.

Globalement, l'équipe enseignante est constituée de 11 enseignants expérimentés et de 6 enseignants novices. Ainsi, au niveau de l'école, la part des enseignants novices représente 35.29 % de l'équipe enseignante, ce qui dénote une certaine stabilité.

Elle est due à l'appartenance de la majorité des enseignants à la commune dans laquelle se trouve l'école⁷³. Ils préfèrent rester dans l'école proche de leur famille au lieu de candidater au mouvement national de mutation des enseignants.

		École 5								
Enseignants	D5	E1	E2	E3	E4	E5	N1	N2	RA	RC
Ancienneté à l'école	22 ans d'ancienneté générale						3 ans			
	2 ans d'ancienneté dans la fonction de direction et dans l'école	9 ans	10 ans	23 ans	16 ans	27 ans	Soit 14.28 % de l'effectif enseignant	3 ans	-	-

Tableau 31 : Ancienneté dans l'école 5

D'après le tableau ci-dessus (n°31), à la différence des écoles 1, 2, 3 et 4, le directeur de l'école 5 est novice. D5 a seulement deux ans d'ancienneté en tant que directeur et membre de l'école 5.

Parmi les 7 enseignants membres du conseil de gestion, 3 d'entre eux (E3, E4 et E5) disposent d'une ancienneté très importante (respectivement 23, 16 et 27 ans). Cette ancienneté est potentiellement donatrice à ces enseignants expérimentés d'une position socialement haute dans l'équipe. Une position qui peut chahuter la place institutionnellement haute du directeur.

⁷¹ Nous rappelons qu'au Maroc, le conseil de gestion est constitué du directeur de l'école, d'un représentant de chaque niveau scolaire (si par exemple, dans l'école, il y a deux ou trois enseignants de 1^{ère} année (CP), un seul fait partie de ce conseil), du président de l'association des parents d'élèves et d'un représentant du conseil communal. Ainsi, nous faisons la distinction entre les enseignants membres du conseil de gestion (dont le nombre est de 6) et l'ensemble des enseignants de l'école dont font partie les membres du conseil de gestion (l'effectif global des enseignants dans l'école 5 est de 17).

⁷² La cellule de vigilance et d'urgence a pour rôle d'établir un diagnostic des problèmes qui impactent le bon fonctionnement de l'école (comme l'abandon scolaire, la violence entre les élèves et/ou les enseignants, les difficultés liées à l'application du protocole sanitaire dans un contexte de pandémie).

⁷³ Le directeur estime que plus de 60 % de l'effectif des enseignants de l'école sont issus de la commune où se situe l'école 5.

7.5.1.1.2. Catégories et rôles socio-professionnels

Le conseil de l'école 5 est composée de trois catégories socio-professionnelles : le directeur et les enseignants, le représentant de l'association des parents d'élèves et le représentant du conseil communal. L'appartenance à une catégorie peut être ou non favorable aux participants au regard des thèmes abordés. À titre d'exemple, le représentant du conseil communal peut se mettre en retrait lorsque la discussion porte sur des questions pédagogiques.

Le directeur a désigné l'enseignante expérimentée E4 et l'enseignant novice N1 comme secrétaires. N2 a été invité à la réunion en tant que coordonnateur de la cellule de vigilance et d'urgence. D5 s'est désigné lui-même comme distributeur de parole. Par cette distribution de responsabilités à des novices, nous pouvons avancer l'hypothèse que D5 cherche à faire alliance avec eux.

Les enseignants expérimentés vivent dans le village depuis plusieurs années, soit parce qu'ils étaient issus de la région, soit parce qu'ils ont décidé de s'y installer. L'enseignant novice N1 et le coordonnateur de la cellule de vigilance et d'urgence (N2) appartiennent également à la commune. Un enseignant expérimenté - qui ne fait pas partie du conseil de gestion - est fortement engagé dans un parti politique et un syndicat. D'après nos observations, cet enseignant « dérange » le directeur et l'institution (notamment la direction provinciale) par ses prises de position contre les directives et la politique de l'Éducation nationale, comme en témoignent ses publications sur les réseaux sociaux, ainsi que son opposition aux requêtes institutionnelles dans une réunion du conseil éducatif à laquelle nous avons assisté.

7.5.1.2. La scène de la réunion institutionnelle

Pour cette composante contextuelle, deux aspects vont être examinés : le cadre spatio-temporel, les thèmes et les buts de la réunion.

7.5.1.2.1. Le cadre spatio-temporel

Nous avons évoqué au point 7.4.1.2.1 les contraintes temporelles qui pèsent sur la tenue des réunions de conseil de gestion dans les écoles au Maroc. Outre ces obstacles spécifiques à l'école marocaine, la réunion enregistrée dans l'école 5 s'est tenue après 4 heures de réunions du conseil éducatif et du conseil d'enseignement (cf. chapitre 1, concernant la composition et les rôles des deux conseils).

Cette réunion s'est déroulée le 21 janvier 2021 de 14 h à 15 h 08 dans le bureau du directeur, lequel est à la base une salle des maîtres. Elle dure 1 h 8 mn.

Comme l'école 5 appartient au milieu rural, elle se distingue de l'école 4, elle-même faisant partie d'une zone urbaine. L'école 5, située au centre de la commune, se nomme un secteur scolaire (s/s), car elle est constituée de « l'école-mère » où siège le directeur et de deux autres petites écoles

nommées « unités localisées », lesquelles se trouvent dans deux petits villages aux alentours du centre de la commune.

7.5.1.2.2. Les thèmes et les buts de la réunion

Nous rappelons que les thèmes abordés au sein des réunions de conseil de gestion sont précisés par des textes législatifs (cf. chapitre 1). Nous avons précisé les intitulés de ces thèmes dans l'analyse de l'école 4 (cf. 7.4.1.2.2). Pour rappel, il s'agit du projet d'école, des réformes du système éducatif marocain, des questions pédagogiques (manuels scolaires, emplois du temps), des infrastructures et des équipements, des décisions et des comptes rendus élaborés par les autres conseils (conseil éducatif, conseil d'enseignement, conseil de classe).

Concernant les buts des réunions du conseil de gestion, à l'instar de l'école 4, la transmission des recommandations officielles figure parmi les buts fixés à ces réunions. De même, le but pour le directeur consiste à faire accepter aux enseignants ces recommandations.

7.5.2. Éléments constitutifs des contenus abordés : une analyse quantitative

Comme nous avons procédé pour les autres écoles, nous caractérisons la cartographie des épisodes thématiques ainsi que celle des buts recherchés par les participants.

7.5.2.1. Les épisodes thématiques

Nous présentons dans le tableau suivant un récapitulatif des épisodes thématiques dans la réunion étudiée.

Réunion	Épisode	Point abordé dans l'épisode	Volume de parole en %	Ouverture de la réunion	Clôture de la réunion
Réunion 1	1	Ouverture de la réunion (de 1 à 12)	11.80 %	1 D5 : Au nom de Dieu le Clément, le Miséricordieux. Dieu merci, Prière et paix pour le très honorable des messagers. Bienvenue à tout le monde, dans le cadre de la deuxième réunion des conseils, c'est-à-dire la rencontre périodique du conseil de gestion. Concernant notre conseil de gestion, nous avons fait quatre réunions, mais chaque réunion a été consacrée à un thème spécifique comme le préscolaire, et d'autres thèmes qui ont été abordés. Donc, soyez les bienvenus [...].	342 D5 : Excusez-moi beaucoup, je vous remercie beaucoup pour votre écoute, pour cette discussion intéressante et pour votre magnanimité. Je vous remercie bien sûr pour votre venue. Nous remercions Monsieur Y. K. qui est présent avec nous. Si vous êtes d'accord, j'ai une suggestion qu'il participe à toutes nos réunions (rires). Qu'il participe toujours avec nous, parce qu'il nous a fait part de remarques pertinentes ce matin. Je vous remercie tous, Monsieur RA, Monsieur
	2	Exposé sur la situation sanitaire (de 12 à 16)	6.86 %		
	3	Compte rendu du conseil éducatif et du conseil d'enseignement (de 16 à 28)	4.21 %		
	4	Le contrôle continu (29 à 78)	17.33 %		
	5	Le préscolaire (de 78 à 135)	12.64 %		
	6	L'aménagement de l'école (de 135 à 342)	47.13 %		

						RC. À bientôt. Je donne la parole à Monsieur Y. K..
--	--	--	--	--	--	---

Tableau 32 : *Épisodes thématiques constitutifs d'un corpus – école 5*

Lors de l'épisode 6 (135 à 342) (l'équipe lui a consacré presque la moitié du volume de parole de la réunion, soit 47.13 %) – qui clôture la réunion - le directeur consacre ce dernier point aux problèmes liés aux besoins d'aménagement de l'école, au manque de ressources humaines et d'équipement pour assurer un bon fonctionnement de l'école. La question de l'aménagement pèse lourdement sur les membres de l'équipe, voir chapitre 8) ; l'état dégradé de certains bâtiments constitue un danger pour les élèves et les enseignants. Par ailleurs les chantiers achevés ou en cours dans l'école connaissent des dysfonctionnements comme le non-respect des cahiers des charges et la lenteur des travaux. Ainsi, les membres de l'équipe abordent trois sous-points liés à ce thème : l'aménagement de l'école, les difficultés du représentant du conseil communal à soutenir financièrement l'école et la question de la cantine.

7.5.2.2. Les buts des participants

Nous synthétisons dans le tableau ci-après les buts poursuivis par les participants intervenant dans les échanges.

Réunion	Épisode	Point abordé dans l'épisode	Buts des épisodes	Buts poursuivis par						Nature du but		
				Direction	Enseignant expérimenté	Enseignant novice	Invités					
							N2	RA	RC			
Réunion 1	1	Ouverture de la réunion (1 à 12)	Énoncer l'ordre du jour.	+							P	
			Fournir des statistiques sur les élèves aux membres de l'équipe.	+								É
			Remercier la présidente de l'association des parents d'élèves.	+								R
	2	Exposé sur la situation sanitaire (12 à 16)	Faire alliance avec les enseignants novices.	+								R
			Informers l'équipe des mesures prises relatives au protocole sanitaire.	+			+					É
	3	Comptes rendus du conseil éducatif et du conseil de l'enseignement (16 à 28)	Ratifier les décisions prises par le conseil éducatif et le conseil d'enseignement.	+								I
			Enrôler l'association des parents d'élèves dans les projets de l'école.	+								R
			Remercier l'association des parents d'élèves pour leur soutien de l'école.	+						+		R
	4	Le contrôle continu (29 à 78)	Préserver le territoire d'action des enseignants face à l'institution d'un planning contraignant.	+	+	+						R
			Substituer une évaluation implicite au contrôle continu.	+	+							PR
			Faire avancer les échanges.	+								P
	5	Le préscolaire (78 à 135)	Informers l'équipe enseignante des conditions d'exercice de l'enseignement préscolaire.	+								É
			S'informers sur les conditions d'exercice de l'enseignement préscolaire.		+							É

6	L'aménagement de l'école (135 à 342)	Alerter l'institution sur les dangers liés à l'état dégradé de certains bâtiments et aux travaux d'aménagement qui durent dans l'école.	+	+	+		+	+	R
		Dénoncer la responsabilité de l'institution dans le retard des travaux d'aménagement et des problèmes dont souffre l'école.	+	+	+			+	R
		Assurer la sécurité des élèves	+	+	+		+	+	IA
		Inciter le représentant du conseil communal à revendiquer l'intervention du président du conseil pour résoudre les problèmes liés à l'aménagement.	+						R
		Faire avancer les échanges.	+						P
		Demander à l'institution de recruter du personnel (cantine, ménage, surveillance).	+	+			+		R
		Demander à l'institution de revoir le menu de la cantine pour qu'il soit bon à la santé des élèves.	+	+	+			+	A
		Mettre la pression sur l'institution au moyen de la médiatisation des problèmes rencontrés par les enseignants.						+	R
		Exprimer son soutien aux enseignants.	+						R
		Dénoncer la place de l'école située en bas de l'échelle des priorités des élus locaux.	+		+			+	A

Tableau 33 : Cartographie des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 5

Le tableau ci-dessus (n°33) fait apparaître quelques résultats significatifs du poids du contexte sur le déroulement des échanges pour cette école :

- le directeur poursuit seul 43.47 % des buts recherchés par les participants (soit 10 buts sur 23). Ce pourcentage traduit la place haute du directeur qui veut réduire le temps de la réunion pour libérer les enseignants fatigués de l'enchaînement des réunions (c'est par là-même indirectement le souci de les soulager).

- les 13 buts restants sont partagés entre le directeur et les membres de l'équipe d'une manière disparate. 5 buts sont poursuivis par D5 et d'autres membres de l'équipe appartenant à des statuts et des catégories socio-professionnelles différents (enseignants, et membres extérieurs du conseil de gestion). Ce qui est significatif d'une convergence entre les intentions du directeur et celles de ses collègues à certains moments de la réunion.

	Statut	Nature des buts						
		P	É	R	A	I	PR	IA
Réunion 1	D	3	3	10	2	1	1	1
	E	0	1	4	1	0	1	1
	N	0	1	4	1	0	0	1
	RA	0	0	1	0	0	0	1
	RC	0	0	4	0	0	0	1

Tableau 34 : Nature des buts poursuivis par les enseignants dans l'école 5

D'après le tableau ci-avant (n°34), on remarque que seul le directeur poursuit des buts de nature pragmatique. En effet, D5 gère le déroulement de la réunion en termes de temporalité. Il veille à ce que la discussion ne dure pas longtemps autour d'un point. Ce positionnement de D5 sur le pôle pragmatique s'explique, entre autres, par le poids du pôle relationnel dans le déroulement des échanges. En effet, comme nous l'avons souligné précédemment dans notre commentaire du Tableau 33, D5 prend en compte la fatigue des enseignants et tente par conséquent, de réduire la durée de la réunion. Outre cette manifestation d'empathie exprimée par D5, la longueur des réunions risquerait de décourager les enseignants à s'engager dans le travail collectif, lequel est très marginal dans l'école au Maroc. La quantité des buts de nature relationnelle (10) est plus élevée en comparaison des autres buts. Quant aux enseignants expérimentés, l'enseignant novice N1 et le représentant de conseil communal, chacun d'eux poursuit 4 buts. Les membres de l'équipe dénoncent les institutions (l'Éducation nationale, le conseil communal) dont les modes de fonctionnement engendrent des dysfonctionnements au sein de l'école.

7.5.3. Le poids des relations intersubjectives entre le directeur et les enseignants : données quantitatives

Nous analysons les relations intersubjectives entre les participants en identifiant quantitativement le fonctionnement de leurs rapports de place et de leur positionnement dans les interactions.

7.5.3.1. Position de parole ou rapport de place

La position de parole de D5 est similaire à celle de son collègue marocain D4 ; il occupe un volume de parole très élevé tout en prenant seul l'initiative de l'échange.

	Statut	Direction	Enseignants expérimentés	Enseignants novices	Invités		
	Nombre d'enseignants	D3	5	3	N2	RA	RC
Réunion 1	% du Volume de parole	75.86 %	3.69 %	5.90 %	6.22 %	2.45 %	5.59 %

Tableau 35 : Récapitulatif du volume de parole dans une réunion de l'école 5

D5 parle bien plus que ses collègues enseignants, soit 75.86 % du volume de parole de la réunion. De même, D5 ouvre et clôt les six épisodes de la réunion. Étant directeur novice dans un contexte difficile (besoin d'aménagement de l'école, manque de ressources humaines, ingérence de la politique dans le fonctionnement de l'école), il parle beaucoup pour obtenir le soutien de ses collègues enseignants en recourant en même temps à des figures d'autorité (comme le caïd, le commandant de brigade, le directeur provincial).

L'initiation de l'échange est un marqueur qui conforte la position haute de D5.

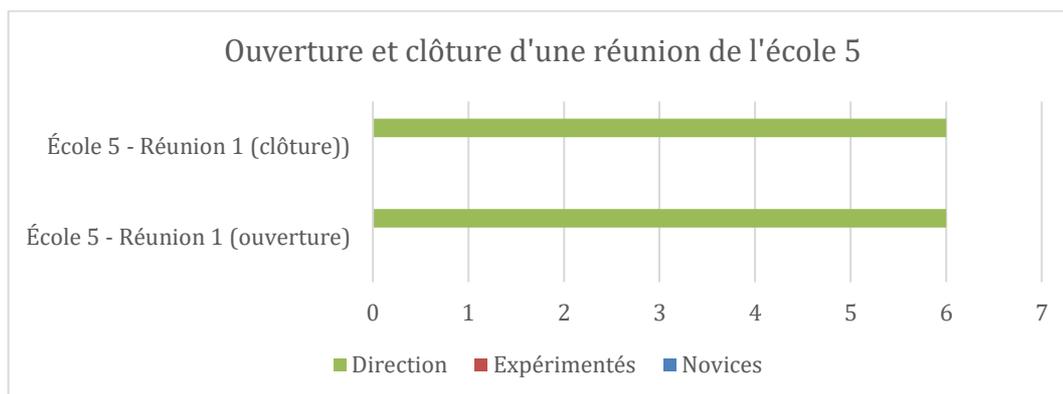


Figure 12 : Ouverture et clôture des épisodes dans une réunion de l'école 5

Le graphique ci-dessus (n°6) montre que le directeur ouvre et clôt les six épisodes de la réunion. À ce titre, il affirme sa position hiérarchique de président de séance de conseil de gestion. La prise en charge de l'initiation de l'échange s'explique également par le fait que D5 exprime son empathie envers ses collègues enseignants qui se sentent apparemment fatigués suite à la succession de plusieurs heures de réunions. Par là-même il semble chercher à obtenir de leur part un engagement même minime dans le travail collectif. Il les incite donc à mettre rapidement un terme aux échanges engagés à propos d'un point de l'ordre du jour pour passer aux points suivants. D'autres raisons expliquent cette position du directeur, nous les développerons ultérieurement au chapitre 9 (cf. 9.5.2).

7.5.3.2. Positionnement du directeur et des enseignants

Nous examinons le fonctionnement de l'axe horizontal et de l'axe irénique/conflictuel de la relation interpersonnelle, lesquels sont constitutifs de cette deuxième entité des relations intersubjectives.

7.5.3.2.1. L'axe horizontal

Comme nous l'avons montré concernant les rapports entre les membres de l'équipe 4 (cf. 7.4.3.2.1), la relation sur l'axe horizontal est marquée par la proximité et la familiarité entre les membres de l'équipe 5. Concernant les termes d'adresse, le tutoiement et le vouvoiement ne sont pas opérants dans le contexte marocain. Globalement, le directeur et ses collègues s'appellent par leurs prénoms précédés par « ssi » (monsieur) / « ostad » (professeur) / « ostada » (professeure). De même le langage familier prédominant dans les échanges traduit cette relation de proximité entre les membres de l'équipe. L'usage de l'expression « *il (N2) me fait un clin d'œil* » (12 D5) est significatif de rapports familiers entre D5 et les enseignants. Dans le même sens, l'usage de l'expression « *Il m'a piégé et berné* » (195) par le directeur – qui porte un jugement défavorable sur l'entrepreneur qui n'a pas tenu ses promesses – appartient en arabe à un langage péjoratif ; d'où l'excuse du directeur pour le recours à une telle expression (195 D5) « [...] *Je m'excuse pour ce terme* [...] ». Une excuse qui s'explique

apparemment par la présence d'une enseignante femme (E4). Les rires repérés à 6 reprises dans la réunion est également un marqueur de familiarité dans leurs rapports.

7.5.3.2.2.L'axe irénique/conflictuel

Nous comptabilisons les FTA produits par les membres du collectif dans deux épisodes thématiques à dominante argumentative : épisode 4 (le contrôle continu), épisode 6 (l'aménagement de l'école).

Tableau 36 : Nombre de FTA produits et subis par les enseignants en épisodes problématiques - école 5

		Épisode 4	Épisode 6	Total de FTA subis
FTA produits par	FTA subis par			
D	E	8	3	11
	N	2	9	11
	RA	0	1	1
	RC	0	8	8
	I	6	27	33
E	D	1	2	3
	E	0	0	0
	N	0	0	0
	RA	0	0	0
	RC	0	0	0
	I	19	6	25
N	D	0	2	2
	E	0	1	1
	RA	0	0	0
	RC	0	0	0
	I	2	6	8
RA	D	0	1	1
	E	0	0	0
	N	0	0	0
	RC	0	0	0
	I	0	4	4
RC	D	0	7	7
	E	0	0	0
	N	0	0	0
	RA	0	0	0
	I	0	12	12

Comme c'est le cas pour les directeurs des quatre premières écoles, D5 produit beaucoup plus de FTA que les autres membres de l'équipe (dans le tableau en jaune). Mais à la différence de son homologue marocain D4, plus de la moitié des FTA produits par D5 sont adressés à l'institution (soit 33 sur 64). De même, les FTA produits par les autres membres de l'équipe sont adressés à l'institution (en orange dans le tableau). Une quantité également importante de FTA sont adressés par le directeur aux membres de l'équipe, tant aux enseignants qu'aux membres extérieurs (notamment RC) (soit 31

sur 64). En fait, l'institution politique (le conseil communal) est la cible d'actes de parole menaçants énoncés par des membres de l'équipe plus que de l'institution de l'Éducation nationale (cf. 8.5).

7.6. CONCLUSION DU CHAPITRE 7

Dans ce chapitre, nous avons étudié l'impact du contexte sur la structuration des interactions verbales au sein des réunions de conseil des maîtres dans cinq écoles (trois en France et deux au Maroc). Dans ce cadre, en référence au modèle de Brown et Fraser (1979), nous avons pris en compte quelques variables contextuelles agissant sur le fonctionnement en tension des deux composantes de l'activité verbale collective : relations intersubjectives et contenus des échanges. L'identité socio-professionnelle des écoles, le type de direction, la composition de l'équipe, la temporalité des réunions constituent les aspects contextuels pris en compte dans la structuration des échanges.

La composition des équipes montre d'une part, la présence d'enseignants débutants qui commencent leur première année à l'école, notamment pour l'école 1, et d'autre part, des enseignants expérimentés ayant travaillé depuis plusieurs années dans l'école, comme c'est le cas pour les écoles 1, 3, 4 et 5. D'une manière générale, la part des novices est notoire dans la composition de ces quatre équipes enseignantes. Il n'est pas illégitime de penser que pour les écoles 1 et 2, la part des enseignantes novices pourrait être considérée comme un symptôme d'une instabilité de l'équipe. Nos analyses, pour leur part, montrent que les enseignants expérimentés laissent peu de place aux novices dans les réunions ; la charge de travail pour le collectif semble aussi très lourde pour les novices de l'école 2 ce qui pourrait être deux raisons de leur envie de quitter l'école. Par contre, la présence des novices semble favorable au fonctionnement des équipes enseignantes des écoles 3, 4 et 5.

Dans ce chapitre, nous avons également opéré un premier niveau d'analyse des contenus abordés en étudiant les épisodes thématiques et les buts poursuivis par les participants. Nous développerons une analyse approfondie des extraits de ces contenus au chapitre 8. Nous avons constaté la forte dominance des discussions à propos de certains points (pour l'école 1, le règlement intérieur et les messages clairs adressés aux élèves ; pour l'école 2, le journal de l'école, les retards des élèves et les clubs jardin ; pour l'école 3, les formations institutionnelles, la semaine thématique et le calendrier de l'école ; pour l'école 4, le retard dans la livraison des manuels scolaires, le remplacement des enseignants et les activités intégrées ; pour l'école 5, le contrôle continu et l'aménagement de l'école). Le volume de parole fortement élevé consacré à ces points s'explique par l'exposé de points de vue (thèses) et désaccords, « contre-suggestions » (Orange, 2012), qui prennent du temps. Certains d'entre eux persistent et « se cristallisent » (Traverso, 2004) engendrant une dégradation de la relation entre les enseignants ayant des positions opposées à propos des points abordés. Par conséquent la résolution des objets abordés se trouve mêlée à des enjeux de face et de territoire au sens de Goffman (1974).

Les buts des participants représentent le deuxième élément constitutif des contenus abordés. À partir des résultats établis, nous notons que certains buts ne sont pas partagés par l'ensemble des membres des équipes pédagogiques. Loin de là, ils peuvent générer des tensions interactionnelles durables entre les enseignants. Il s'agit de « conflits de buts » (Caroly & Clot, 2004 ; Caroly & Weill-Fassina, 2004) qui peuvent engendrer des moments critiques dans les échanges. Ces moments inédits des échanges verbaux au sein des réunions feront l'objet d'une analyse fine dans le cadre du chapitre 8.

Concernant les buts partagés par des enseignants appartenant à deux statuts différents (directeur/expérimenté ; directeur/novice ; expérimenté/novice), à l'exception des écoles 4 et 5, les directeurs partagent beaucoup plus de buts avec leurs collègues enseignants expérimentés en comparaison avec les novices. Nous avons catégorisé l'ensemble des buts identifiés selon leur nature : pragmatique, épistémique, relationnelle, axiologique, institutionnelle. Nous avons constaté que les buts pragmatiques sont majoritaires. Pour les écoles 1 et 2, les buts axiologiques et institutionnels sont également mobilisés par les enseignants. Mais les divergences des buts et le manque de clarification des finalités des réunions s'articulent à des buts de nature relationnelle au cours des échanges.

L'étude des relations intersubjectives est basée sur la caractérisation de la position de parole occupée par les interactants et sur leur positionnement dans les échanges. Les repérages quantitatifs de la position de parole révèlent la présence d'une asymétrie entre les directeurs et les enseignants expérimentés, d'une part, et les enseignants novices d'autre part. Cela dit, les directeurs monopolisent plus que leurs collègues enseignants l'espace discursif des réunions. Toutefois, nous remarquons des écarts sensibles entre le volume de parole occupé par les directeurs. Les directeurs des écoles 3, 4 et 5 manifestent une place plus haute que leurs homologues des écoles 1 et 2. Ce résultat s'explique par le contexte scolaire institutionnel ; dans les écoles marocaines (école 4 et 5), le directeur détient un statut hiérarchique. Cette position statutaire pèse fortement sur le déroulement des interactions. Dans l'école 3, le directeur revendique apparemment plus son identité de directeur que son identité première d'enseignant. Il ne dispense des enseignements qu'une seule journée de la semaine. D3 a aussi une bonne réputation au niveau du département.

Si ces résultats restent valides pour l'école 2, il y a toutefois des clarifications à apporter. Dans l'école 2, les enseignantes novices parlent bien plus car elles veulent préserver leur face et leur territoire. La prise en compte d'autres marqueurs concernant la caractérisation de l'axe du pouvoir quant aux échanges du collectif de l'école 2 révèle que le volume de parole important occupé par les novices ne leur confère pas une position haute. « *La domination de l'espace discursif a pour tendance taxémique générale d'exprimer une position haute* » (Power, 2012, p. 173) en faveur de la directrice et des expérimentés. Power (*Ibidem*) souligne qu' « *il est important d'interpréter les résultats pour les taxèmes dans leur totalité plutôt que séparément* » (p. 173).

La quantification des FTA est très significative. Dans les écoles 1 et 2, on assiste à un rapport conflictuel entre le directeur/la directrice et les enseignants expérimentés, d'une part, et les enseignantes novices d'autre part. Dans ces deux écoles, les novices subissent la grande quantité de

FTA produits dans les interactions. Dans l'école 3, les FTA produits sont principalement adressés à l'institution. Alors que dans l'école 4, c'est le directeur qui accomplit la majorité des actes menaçant la face ou le territoire d'autrui qu'il inflige aux enseignants (novices et expérimentés). Les FTA énoncés par ces derniers sont majoritairement adressés au directeur et/ou à l'institution. Dans l'école 5, la moitié des FTA produits par le directeur sont adressés à l'institution et l'autre moitié à ses collègues. Les FTA énoncés par ces derniers sont majoritairement adressés à l'institution.

Ainsi, les positionnements des membres des cinq collectifs peuvent être spécifiés selon deux caractéristiques :

- Pour les écoles 1 et 2, les interactions verbales sont marquées par l'opposition entre expérimentés et novices. Dans les deux cas, il s'agit de préserver une identité de l'école dont les caractéristiques sont liées soit à un courant pédagogique soit à une légitimité historique et culturelle. Les enseignants expérimentés (y compris les directeurs) des deux écoles coopèrent et constituent une coalition soudée. Cette coalition trouve son explication, comme l'a montré Harari (2020), à propos de l'histoire de l'humanité dans son ouvrage célèbre « *Sapiens* », dans les « fictions » ou « les mythes » partagées collectivement. L'historien avance qu'« *un grand nombre d'inconnus peuvent coopérer avec succès en croyant à des mythes communs* » (p. 39). Pour les deux écoles, il s'agit du « mythe » relatif à la construction d'une nouvelle école dont la sacralisation ne fait plus autorité dans la société.

- Pour les écoles 3, 4 et 5, les échanges verbaux se caractérisent par la critique et la dénonciation de l'institution avec quelques nuances à préciser. Dans l'école 3 située en réseau d'éducation super prioritaire (REP+), cette critique est énoncée par l'ensemble des membres du collectif y compris le directeur D3. Ce dernier soutient le positionnement critique de l'institution exprimé par ses collègues enseignants. De son côté, le directeur de l'école 4 défend l'institution. Des tensions interactionnelles surgissent opposant D4 et les enseignants qu'ils soient novices ou expérimentés. Comme le dit un proverbe d'origine arabe, D5, de son côté, « tient le bâton par le milieu » (en arabe : « *mask al assa min al wassate* ») ; il apporte un soutien moral aux enseignants tout en veillant au respect des recommandations officielles.

Au-delà des moments critiques associés à leur positionnement à l'égard de l'institution, les membres de l'école 3, interagissent entre eux d'une manière coopérative. Tandis que des moments conflictuels sont repérés dans les autres écoles entre les membres des collectifs eux-mêmes, comme nous l'avons souligné.

En s'opposant à ses collègues ou en critiquant l'institution, l'ancienneté des enseignants interfère avec la manière avec laquelle ils se positionnent. Plus l'enseignant est ancien, plus il exprime son opposition avec durcissement (usage d'amplificateurs et de phrases affirmatives). Plus un enseignant est novice, plus il exprime son désaccord d'une manière adoucie (modalisateurs, minimisateurs, acceptation de certaines propositions, ouverture à des propositions de ses collègues). De même, la critique de l'institution est exprimée d'une manière récurrente et amplifiée par les

enseignants expérimentés. En fait, l'ancienneté dans une institution alimente et favorise la construction d'une attitude conservatrice ou une attitude très critique envers l'institution.

Cette cartographie des positionnements du sujet et de leur position de parole semble montrer l'impact du profil de l'école, du type de direction et des caractéristiques des enseignants. La construction de l'école 1 traduit la mise en œuvre d'un projet qui se veut innovant. Ainsi, les enseignants ayant adhéré à ce projet ont donné forme à son identité dont les enseignants expérimentés assurent la préservation et la continuité. D1, E1 et E2 font corps pour résister aux propositions des novices de revisiter le fonctionnement de l'école. Ce qui va affecter son identité. Le peu de place laissé aux nouveaux venus dans l'école peut expliquer l'instabilité de l'équipe. L'école 2 se définit clairement comme une école Freinet, la question des valeurs s'impose également. Mais dans ce cas, en plus de la résistance, les enseignants expérimentés étendent leur territoire en incitant les novices à s'impliquer dans les pratiques éducatives fondées sur les principes de la pédagogie Freinet. Dans le même sens, la direction collégiale est présentée de telle sorte que personne ne puisse y déroger. Ce qui peut également expliquer le *turn over* de cette équipe enseignante.

Concernant les écoles 3, 4 et 5, la confrontation à des situations difficiles (élèves issus de milieux défavorisés) amène les enseignants à se situer de manière solidaire face à l'institution qui alourdit leur charge de travail et ne prend pas en compte leurs conditions de travail. N'ayant pas de statut hiérarchique, D3 se rallie aux enseignants pour critiquer l'institution. Cependant, D4 défend l'institution, et D5 adopte une posture « médiane » en étant à l'écoute des revendications des enseignants tout en appliquant les instructions officielles. Cette prise de position s'explique visiblement par le fait qu'ils ont un statut hiérarchique. À la différence de la France, le directeur au Maroc a un poids considérable. Il représente l'institution au sein de l'école, il doit donc veiller à ce que les enseignants appliquent et respectent les instructions officielles. De fait, D4 et D5 parlent au nom de l'institution, tandis que D3 se positionne comme rapporteur des requêtes institutionnelles (usage du déictique *ils* qui renvoie aux responsables hiérarchiques). Dans la réunion recueillie à l'école 4, « *le genre social professionnel définit le rapport que [le directeur] a avec les autres acteurs de l'équipe. [...] Il se place en position de « sachant », confortée par une légitimité d'asymétrie institutionnelle* » (Gouvenelle et al., 2018). Au Maroc, il s'agit d'un débat entre le genre professionnel du métier de direction et le genre professionnel du métier d'enseignant. En France, le directeur appartient aux deux genres. Ainsi, l'animation du conseil des maîtres se fonde sur « *un commandement par la persuasion* » (Roaux, 2018). *A contrario*, l'animation du conseil de gestion au Maroc se fonde sur « *un commandement par la contrainte* » (*Ibidem*).

Au-delà de cette question portant sur le genre (enseignement et/ou direction d'établissement), il nous semble que l'influence du contexte ne se rapporte pas uniquement au statut ou non du directeur. La considération sociale portée sur l'institution a également un poids très important. Nous notons que le directeur de l'école 4 (Maroc) est proche de la retraite (il a 60 ans) ; il appartient donc à une génération où le poids de l'institution était encore très fort en comparaison à ce qui est le cas

aujourd'hui. Au Maroc, l'institution est encore forte (monarchie, école, famille), alors qu'en France, si l'on suit Dubet, (2002) l'institution est en déclin.

D'un autre point de vue, le rôle lié à la direction questionne sur la légitimité du directeur à s'exprimer à propos des thèmes pédagogiques. Dans les entretiens d'instruction au sosie menés par Grimaud (2019) avec des directeurs d'école, une directrice ayant un temps de décharge complet reconnaît sa difficulté à se positionner dans un débat pédagogique : « *en conseil des maîtres c'est difficile de prendre part à des discussion pédagogiques car j'ai plus de classes cette année. On perd vite le pied dans le réel de la classe et on est pas crédible auprès des collègues* » (Séverine) » (*Ibidem*, p. 83). Ainsi, ayant un statut hiérarchique et n'ayant pas de classe comme en France, ne serait-il pas difficile pour D4 et D5 de convaincre leurs collègues enseignants lorsque les échanges portent sur le travail de classe ?

Ce chapitre montre que certaines variables du contexte exercent un impact sur le déroulement des interactions verbales entre les membres des équipes enseignantes, le fonctionnement de ces dernières est le résultat d'une co-construction évolutive. Dans leur étude de la gestion du temps et de la participation au sein d'une réunion de conseil de managers internationaux, Markaki Lothe et Mondada, (2009), affirment que « *"la dynamique du groupe" est évolutive et constamment renégociée – pour être éventuellement reproduite, mais aussi souvent transformée* » (p. 93).

Nous avons étudié dans ce chapitre l'influence qu'exerce certaines variables de contexte sur la structuration des interactions verbales à partir des deux pôles de la construction de l'activité verbale collective au sein des réunions : contenus abordés et relations intersubjectives. Nous avons d'ailleurs procédé à une analyse quantitative de ces deux pôles. Dans le chapitre suivant, nous tentons d'approfondir les rapports dialectiques en tension entre ces deux pôles, au moyen notamment d'une analyse qualitative.

Chapitre 8 : ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE LA DYNAMIQUE DE L'ACTIVITE VERBALE COLLECTIVE AU SEIN DES REUNIONS INSTITUTIONNELLES

INTRODUCTION

Nous nous intéressons ici aux épisodes dits argumentatifs, plus exactement aux points faisant débat. Ces moments de friction entre les enseignants sont analysés école par école et sont repérés à l'aide des catégories de Plantin (1996) afin de nous permettre de caractériser les procédés argumentatifs mobilisés par les interactants. Nous rappelons qu'un épisode argumentatif représente un cas soumis à l'étude pour mieux saisir les enjeux et les compétences mobilisés par les directeurs et les enseignants dans ces moments difficiles. Nous présentons ici une seule étude de cas par école. Les autres cas sont présentés en tome 2.

8.1. ÉCOLE 1

8.1.1. Thèses soumises au débat

Le tableau ci-dessous permet de repérer les thèses et requêtes soumises à discussion, le type d'enseignants qui les énoncent « les proposant » (en gris clair dans le tableau ci-dessous) et ceux qui s'y opposent « les opposants », (en gris foncé dans le tableau ci-dessous). Il montre en particulier les thèses mises en discussion à propos du « règlement intérieur » et « des messages clairs adressés aux élèves ». Les cellules du tableau contenant les thèses faisant l'objet d'analyse qualitative dans le présent tome sont coloriées en bleu, et cela pour l'ensemble des écoles.

Épisodes thématiques	Les thèses ou les requêtes en discussion	Proposants			Opposants		
		Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté	Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté
Réunion 1	Épisode 2 : réponse à une demande d'élèves (27 à 40)		N1, N3, N4				E1
	Épisode 3 : Le conseil des délégués et le conseil de classe (40 à 139)		N3				E1

	Désigner un enseignant comme distributeur de parole.		N3	E1		N8		
	Le rappel à la règle est une sanction.	DM	N3			N1	E1	
	Le cadre que proposent les enseignants Freinet peut être appliqué à l'école 1.	DM				N1, N2	E1	
	Ce cadre est graduel et homogène.	DM				N1, N2	E1	
	Les messages clairs et la médiation permettent de désamorcer les disputes entre élèves. Celles qui persistent se résolvent en conseil.	DM				N1, N2	E1	
Épisode 6 : Le règlement intérieur (188 à 1054)	Le règlement actuel de l'école 1 est incompréhensible pour les élèves de cycle 2.		N3				E1	
	Le rappel à la règle est une sanction.	DM	N3	E1		N1	E1	
	Les enseignants peuvent instaurer des règles de classe.	DM	N3				E1	
	Le règlement intérieur doit être graduel et homogène.	DM					E1, E2	
	Priver un élève d'une sortie à la suite d'une infraction assure le respect des règles.	DM				N1, N2, N5	E1	
	Être rigoureux sur l'application des règles garantit la sécurité des élèves.	DM				N1, N2, N5	E1	
	Continuer la discussion à propos du règlement lors du prochain conseil.		N3			N2, N5		
Réunion 2	Épisode 4 : Demande de l'enseignante en ULIS (114 à 213)	N7 demande à l'équipe pédagogique de changer le jour du conseil des maîtres.		N7		D1	N1, N2	E1
		Organiser les rendez-vous avec les parents en fonction de la disponibilité de ces derniers.		N7		D1	N1	E1
		Communiquer les informations partagées lors de la réunion du conseil des maîtres à N7 sur le temps du midi.		N3	E2	D1		E1
	Épisode 7 : Messages clairs (934 à 1835)	Les messages clairs représentent un outil permettant de résoudre les petits conflits entre élèves sans recourir à l'enseignant.		N3, N1, N2, N4		D1		E1, E2
		Les messages clairs servent aussi à désamorcer des conflits survenus également à l'extérieur de l'école.		N1		D1		
	Le nombre de petits conflits en cycle deux est plus important qu'en cycle trois.	D1	N4				E2	

Épisode 6 : gestion des vélos (539 à 934)	Il est important que l'enseignant instaure des règles dans sa classe.		N3		D1		E1, E2
	Il est nécessaire de mettre en place des sanctions graduées.		N3		D1	N1, N2, N5	E1, E2
	Les élèves qui dénoncent leurs camarades ne respectant pas les sanctions et/ou les règles sont des rapporteurs.			E1	D1	NF3	
	Le règlement actuel de l'école 1 est inapplicable.		N3		D1	N1, N2, N5	E1, E2
	Il faut appliquer le règlement d'une manière rigoureuse.		N3		D1	N1, N2, N5	E1, E2
	Il faut dissocier les règles de l'école de celles du temps du midi.	D1				N3	E1, E2
	Faire entrer les élèves à vélo par le portail, faire sortir les parents qui les accompagnent par la porte d'entrée et accueillir les autres élèves à la porte d'entrée.			E2	D1	N1	
	Faire entrer tous les élèves de l'école par la porte de la cour.	D1		E1		N1, N5, N3	
	Mettre les vélos dans le sas.			E2	D1		
	Déposer les vélos dans le patio.		N1, N5		D1		E1

Tableau 37 : Thèses et requêtes soumises à discussion, et rôles argumentatifs - école 1

D'après ce tableau (n° 37), 30 thèses ont été débattues par les enseignants dans les deux réunions. Ce qui révèle la présence lors des échanges d'un nombre important de désaccords principalement entre les enseignants novices et expérimentés. Ces désaccords sont fortement présents concernant les points liés au règlement intérieur et aux messages clairs qui doivent être adressés aux élèves (20 thèses). Les enseignantes novices occupent bien plus la position de proposant, tandis que les deux enseignantes expérimentées E1 et E2 occupent massivement celle d'opposant : 29 fois contre 14 fois pour les enseignantes novices. Le tableau met en évidence une forte implication dans la dynamique argumentative chez les trois enseignants expérimentés (D1, E1, E2) et les enseignantes novices et titulaires (N1, N3). Pour les novices, c'est plutôt la position de proposant qui domine, 25 contre 15 pour les expérimentés. La répartition des rôles argumentatifs constitue un marqueur du positionnement des enseignants dans l'interaction (résistance, retrait, volonté de changement).

Comme indiqué ci-dessus nous menons une analyse qualitative des tensions entre enseignants expérimentés et enseignantes novices à propos du débat portant sur le règlement intérieur et les messages clairs à adresser aux élèves (épisode 7 du corpus 2). L'étude de ce débat est structurée de la manière suivante : l'analyse des moments de friction entre les enseignants lors des interactions et le repérage des procédés argumentatifs qu'ils mobilisent à cette occasion.

8.1.2.L'analyse d'un débat sur les messages clairs et le règlement intérieur (épisode 7-réunion 2) : procédés argumentatifs mobilisés

Comme nous l'avons montré au chapitre 7, un temps de parole important a été consacré au règlement intérieur et aux « messages clairs » adressés aux élèves (cf. Tableau 7 au chapitre 7). L'intérêt accordé à ce point s'explique par la volonté des enseignantes novices, en particulier N3, de revoir les moyens et supports dont se servent les enseignants expérimentés pour réguler les comportements des élèves. La proposition de les revisiter semble constituer une atteinte au territoire et à la face du directeur et de ses collègues expérimentées, car cette proposition semble représenter pour eux une remise en question de leurs pratiques. On repère de fait, dans les échanges, une résistance et l'équipe est amenée à consacrer trois réunions à la réélaboration du règlement intérieur de l'école 1. Le changement du règlement intérieur, voulu par les novices, semble ainsi impacter l'activité des enseignants expérimentés dans l'école. On peut établir un parallèle avec le changement de l'établi de Demarcy⁷⁴ dans l'industrie automobile censé faciliter le travail de l'opérateur et c'est le contraire qui se passe. Rabardel (2005) à l'aune de sa théorie des genèses instrumentales met en évidence les difficultés que pose toute implantation de nouveaux « *artefacts* » dans l'environnement de travail des professionnels. En effet, l'établi qu'il avait modelé à sa main, une fois remplacé par un nouveau, le met en difficulté pour réaliser ses tâches. Il se retrouve ainsi dépourvu. Pour Rabardel, Demarcy ne peut plus mobiliser les schèmes d'utilisation de l'artefact qu'il avait construits. Son « pouvoir » d'agir est « empêché » par le nouvel établi.

On peut alors comprendre, dans le cas de figure qui est le nôtre, que la décision de remplacer l'actuel règlement de l'école par un nouveau puisse entraîner chez les enseignants une dégradation de leur pouvoir d'agir. Le temps consacré à ce point de l'ordre du jour est sans doute à ce titre significatif de la résistance au changement des enseignants expérimentés et de l'engagement des novices à vouloir changer le règlement intérieur. Une analyse qualitative de certains moments critiques repérés dans l'épisode n° 7 en réunion 2 nous permettra de confirmer cette interprétation. Nous renvoyons également à notre analyse du débat portant sur le règlement intérieur auquel le directeur de la maternelle DM a été invité (voir annexe I-6-b : analyse de l'épisode n° 6 en réunion 1).

Comme nous l'avons précisé au chapitre 7, suite à la mise en place des « messages clairs à adresser aux élèves » par certaines enseignantes novices (N1, N2, N3, N4, N6), la question se pose de savoir en quoi cet outil de communication peut aider à désamorcer des petits conflits entre les élèves de l'école.

Cet épisode est structuré selon deux moments interactionnels. Dans le premier (de 934 à 1205), les enseignantes novices forment une coalition pour soutenir l'idée qu'énoncer des « messages clairs » adressés aux élèves est un outil de communication efficace pour désamorcer des petits conflits entre

⁷⁴ Cet exemple est cité pour la première fois par Robert Linhart (1978) dans son ouvrage qui s'intitule « L'Établi ».

élèves. Tandis que le directeur et les enseignantes expérimentées expriment des doutes sur cette soi-disant efficacité et reprochent aux enseignantes novices la mise en place de cet outil de communication sans concertation avec l'ensemble de l'équipe. Lors du deuxième moment (de 1206 à 1835), les enseignantes novices (N1, N2 et N5) abandonnent leur alliance avec N3 et s'alignent sur le raisonnement des enseignantes expérimentées en remettant en cause l'établissement d'un règlement gradué et la nécessité d'une application rigoureuse de celui-ci. Lors de ce deuxième moment des échanges, le thème du règlement intérieur, sans qu'il soit prévu à l'ordre du jour, s'agrège à celui des messages clairs.

Jugeant la manière d'adresser un message clair « *je vais te faire un message clair* » comme une formule « naïve », E1 porte atteinte (FTA) à la face négative de ses collègues novices (986 E1) « [...] *je trouve ça très cucul la praline en fait [...] Parce que là je vais pas y arriver* ». Dans la même intervention, pour atténuer sa position d'opposant, E1 emploie des adoucisseurs : « *je fais un peu de la résistance ; je trouve ça très bien au niveau de l'idée ; je trouve ça très intéressant* ». L'expression qu'elle utilise et qui peut être considérée comme un auto-FTA « *je fais un peu de la résistance* », marque, en fait, sa volonté de construire une image de quelqu'un qui est consciente de ce qu'elle fait. Ainsi, E1 compense sa critique des messages clairs en la ramenant à une caractéristique de son mode de fonctionnement qui d'ailleurs la valorise tout en reconnaissant les finalités poursuivies par son interlocuteur « *je vois bien, il faut réussir à extérioriser ses émotions* ».

986 E1 : [...] mais moi je veux bien mais je trouve ça très cucul la praline en fait. Donc, il va falloir me convaincre de l'utiliser ce truc et voilà quoi. Autrement, « je vais te faire un message clair » (elle le dit d'une manière ironique). Parce que là je vais pas y arriver, je fais un peu de la résistance, mais je trouve ça très bien au niveau de l'idée. Je vois bien, il faut réussir à extérioriser ses émotions, etc. Je trouve ça très intéressant, mais on est obligé de faire ça comme ça quoi ? « Je vais te faire un message clair » ! (elle le dit d'une manière ironique aussi).

D'autres FTA viennent du directeur qui se rallie à la position de sa collègue expérimentée (996 D1) « *Je comprends ce que dit E1/* ». Pour lui, le « code » du message clair ne garantit pas son efficacité (998 D1) « *C'est pas parce que on va dire, c'est pas parce qu'on va dire : « J'ai un message clair » que tout d'un coup l'enfant va être réceptif, il va accepter d'écouter, il va accepter de trouver une solution c'est-à-dire...* ». La position argumentative d'opposant occupée par D1 et E1 constitue une menace au territoire des enseignantes novices, puisque cette position disqualifie l'efficacité des « messages clairs » adressés aux élèves, alors que ces dernières ont déjà mis en œuvre cet outil dans leurs classes. Cette mise en œuvre affecte d'ailleurs l'identité de l'école 1 dont les caractéristiques principales sont, entre autres, une prise de décision collective et l'homogénéisation des règles et outils. Pour tenir debout face au désaccord exprimé par les expérimentées à l'égard des messages clairs, les enseignantes novices prennent la « charge de la preuve » pour tenter de réfuter les objections émises. N1, N2 et N3 s'appuient sur « une argumentation par les conséquences ». Dans le but de convaincre leurs collègues expérimentées de l'utilité de cet outil de communication dans la régulation autonome

des conflits entre élèves, les trois enseignantes novices mettent en valeur les bénéfices que l'équipe peut tirer de l'usage d'un message clair adressé aux élèves :

972 N2 : Le fait que ça soit très codifié, ça permet aux enfants pour qui c'est compliqué d'avoir cette structure qui leur facilite la prise de parole [...].

999/1003 N1 : Je pensais la même chose et en fait pour l'avoir vu mis en place par S. dans ma classe. Ça fonctionne. J'étais comme toi. Pour aujourd'hui comment j'en parle, j'ai toujours le même scepticisme sauf que je l'ai vu fonctionner.

1010 N3 : [...] Donc, des petits trucs qui sont pas le non-respect, qui sont pas les insultes, les coups tout ça, qui sont pas liés à une règle, mais des petits trucs où ils s'embêtent. Et du coup ça vient envahir le conseil et on parle pas des vrais problèmes, on a pas assez de temps. Donc, c'est une façon pour eux de gérer ça et de pas envahir le conseil et de garder pour le conseil ce qui n'a pas pu être réglé par un message clair [...].

Outre les effets positifs des messages clairs, N1 mobilise « une argumentation d'autorité » en s'appuyant sur son expérience (1003 N1) « [...] j'ai toujours le même scepticisme sauf que je l'ai vu fonctionner », un argument apparemment difficile à contester d'où le marqueur d'approbation de E1 (1004 E1) « D'accord ».

La troisième contestation (FTA) va être introduite par E2 sans qu'elle soit soutenue par ses deux collègues expérimentés (D1 et E1). L'enseignante la plus ancienne de l'école avance fortement, comme l'attestent les marqueurs d'amplification « *au quotidien et tous les jours (1024) ; manière quotidienne ; depuis tout le temps ; depuis des années (1057)* » qu'elle a déjà mis en place des mesures éducatives équivalentes aux messages clairs (compte rendu à la fin de la journée de ce qui s'est passé entre les élèves). Elle exprime donc implicitement son refus de les mettre en place.

1024 E2 : C'est à dire que nous, on en a peut-être... enfin nous, qui fonctionnons ainsi depuis des années, c'est le genre de choses qu'on fait au quotidien quoi. C'est chaque soir un rapport, moi dans mon groupe de base, tous les jours tous les jours, on fait un compte rendu de la journée.

1057 E2 : Moi, je vois avant que le compte rendu de la journée se passe le soir, il y a eu discussion entre eux avant. Moi, je passe pas mon temps à régler les conflits dans la journée. C'est le soir alors. Le soir je dis : " Alors, comment ça s'est passé la journée ? " Et c'est là qu'ils me font part de leurs différends et des explications qui ont eu lieu entre eux. Alors il y a pas toujours des choses à dire. Mais pour moi, je ne passe pas par le message clair, ce n'est pas quelque chose que j'ai verbalisé. Maintenant, parce que je le fais de manière quotidienne, depuis tout le temps, depuis des années.

Les enseignantes novices tentent de convaincre E2 de l'utilité des messages clairs complémentaires à son compte rendu (1157, 1163, 1165). On pourrait voir la trace d'une règle d'action interactionnelle : reconnaître l'importance de l'outil mis en place par E2 afin d'obtenir son acceptation pour la mise en œuvre des messages clairs. On peut penser que cette règle d'action découle du principe que semblent tenir pour vrai les enseignantes expérimentées, et que nous pouvons formuler ainsi : les nouveaux outils et pratiques que proposent les enseignantes novices ne doivent pas bousculer ceux déjà mis en place par les expérimentés et qui pour eux ont fait leur preuve.

1157 N5 : Oui, mais ton bilan t'es pas forcément obligée de le faire en message clair.

1163 N3 : Ce que tu fais comme bilan, ça correspond à... À la dernière partie quoi. C'est-à-dire, euh lorsqu'un message clair se termine mal, donc si c'est dans la journée ils ont pas réussi à se parler, que celui à qui il est adressé n'écoute pas, se moque ou recommence, c'est une autre mesure éducative qui intervient [...].

1164 E2 : *D'accord.*

1165 N3 : *C'est comme si c'était un temps de conseil.*

D1 tente de faire avancer la discussion à propos des messages clairs en posant des questions précises sur les situations pour lesquelles on peut utiliser les messages clairs (1125 D1) « *Du coup c'est vous qui les avez vus, à quel moment, est-ce que vous en avez vu utiliser et pourquoi ça a été utilisé ?* ». Par ces questions, actes de langage menaçants, D1 invite les enseignantes novices à assumer la « charge de la preuve ». D'une certaine manière, le directeur leur demande de prouver l'efficacité des messages clairs adressés aux élèves. En 1146, N5 énonce la possibilité pour ceux qui ne le souhaitent pas de ne pas mettre en place les messages clairs. Une proposition contre laquelle E2 exprime son désaccord (1147) et que D1 conteste catégoriquement. En fait le directeur pense que l'outil doit être instauré pour toute l'école et par tous, si un accord se dessine quant à l'intérêt de son usage (1155). E2 acquiesce fortement à la justification du directeur (FFA).

1146 N5 : *Mais toi E2, t'es pas forcément obligée de l'installer vraiment dans ta classe, mais au moins que tes élèves sachent le fonctionnement pour que si ils ont un conflit sur la cour...*

1147 E2 : *Ouais, mais...*

1148 N5 : *Avec un de nos élèves.*

1149 E2 : *Si.*

1150 D1 : *Du coup ouais, moi, je pense que c'est soit on instaure sur l'école/*

1151 E2 : *On est d'accord.*

1152 D1 : *[Et tous les enfants, voilà]*

1153 E2 : *[Je suis tout à fait d'accord]*

1154 N5 : *[C'est ça au moins qu'ils le pratiquent]*

1155 D1 : *[Tous les enfants y adhèrent soit on l'instaure pas]*

1156 E2 : *Ah non, non. On est toujours parti du principe qu'on votait pour que ça soit collectif.*

Cet extrait révèle un fonctionnement institué par les membres de la « minorité active » basé sur des principes et des règles de travail que les enseignants expérimentés imposent aux enseignants novices. Ces règles et ces principes vont influencer fortement le déroulement des échanges dans ce débat.

En utilisant des questions rhétoriques ayant valeur d'objections, D1 relève la difficulté de délimiter les situations dont la résolution se fait au moyen des messages clairs adressés aux élèves et celles dont la résolution dépend du règlement intérieur (1191 D1) « *Ah ! Je sais pas moi où... Je sais pas où je mets la limite* », (1195 D1) « *Si le message clair fonctionne, est-ce qu'il a une limite ? [...]* ». Plus loin dans les échanges, D1 s'oppose à la différenciation des règles et des outils en montrant que l'usage des messages clairs adressés aux élèves par seulement une partie de l'équipe enseignante contraint la communication entre élèves. Pour démontrer cette conclusion argumentative, il prend l'exemple d'un élève de sa classe et un autre de la classe de N2 auquel on a expliqué l'usage des messages clairs.

1789 D1 : *C'est-à-dire quand un enfant de ton groupe de base qui est embêté par un enfant du mien ne pourra pas communiquer de la même façon que si c'était un enfant de celui de N2 par exemple qui est au clair.*

Suite aux objections émises par D1 en 1191 et 1195, à partir de l'intervention 1206, le débat portant sur les messages clairs connaît un tournant. Les discussions se chevauchent à propos de deux thèmes : le règlement intérieur et les messages clairs. E1 réagit à l'assertion de N3 affirmant la possibilité pour un enseignant d'établir des règles dans sa classe (1206, 1210). Sa réaction prend la forme d'une question rhétorique, car elle a la valeur d'objection (FTA). S'ensuivent d'autres questionnements adressés à ses collègues pour avoir leur soutien. D1 et E2 affirment l'interdiction d'établir des règles de classe en utilisant des marqueurs de désapprobation « *pas moi hein ; non ; moi, non plus* ».

- 1205 N3 : *Par exemple, « je lève le doigt pour parler ».*
1206 E1 : *C'est dans le règlement ça ?*
1207 N3 : *(Rire) Non, c'est une règle de classe, mais c'est une règle.*
1208 E1 : *Ouais.*
1209 N3 : *Et il y a des sanctions dans la classe, si c'est pas respecté, qui sont différentes d'ailleurs de classe en classe.*
1210 E1 : *Ça veut dire que vous avez des règles de classe sur ça ?*
1211 N3 : *Bah, oui !*
1212 E2 : *Pas moi, hein.*
1213 E1 : *Ben, non. Vous avez des règles de classe sur ça, vous ?*
1214 D1 : *Non.*
1215 E1 : *Non !*
1216 E2 : *Moi, non plus.*
1217 E1 : *En fait je sais pas tu vois, je sais pas s'il y a des règles de classe. Normalement, il y avait pas de règles de classe jusque-là.*
1223 E1 : *Je t'assure, hein.*

L'usage de l'imparfait en 1217 « *il y avait pas de règles de classe* » renvoie au fait que l'interdiction d'établir des règles de classe par un enseignant est une pratique ancrée dans l'histoire de l'école 1. Comme nous l'avons souligné précédemment, E1 a pour objectif de préserver les principes fondateurs de l'identité de l'école.

Pour justifier l'instauration des règles dans sa classe, N3 exprime son besoin d'un cadre bien défini dans lequel les élèves peuvent s'exprimer. La régulation des comportements des élèves repose sur une proposition que N3 tient pour vraie (1235 « [...] *c'est quelque chose d'indispensable [...] de savoir dans quel cadre ils [les élèves] s'expriment quoi* ». Cette valeur éducative – à savoir que l'autorité repose sur un cadre législatif partagé entre tous et n'émane pas de la seule volonté de l'adulte - oriente fondamentalement le positionnement de cette enseignante Freinet (voire des enseignants Freinet d'une manière générale). E1 renchérit par une contre-suggestion (FTA) formulée en utilisant deux marqueurs introduisant une contre-argumentation (1236) ; pour elle, ce cadre est déjà défini par le règlement.

- 1231 N3 : *Et sur le fait que vous n'avez pas de règles dans votre classe là-dessus.*
1232 E1 : *Non.*
1233 N3 : *Eh ben on a pas eu l'occasion d'en parler...*
1234 E1 : *Non, on en a pas parlé.*
1235 N3 : *En début d'année, or c'est quelque chose d'indispensable à partir du moment où tu fais exprimer, s'exprimer les élèves de savoir dans quel cadre ils s'expriment quoi.*

1236 E1 : Alors, c'est pas quand même dans le cadre de la règle qui dit qu'on doit se respecter les uns les autres, c'est pas cette-règle-là ?

N3 argumente en vue d'établir l'existence implicite de la règle « lever le doigt pour parler ». D'après elle, si cette règle existe, il faut la rendre formelle (écrite dans le règlement) et expliciter la sanction correspondant à son infraction. D'une manière indirecte, N3 argumente en faveur de l'importance de la gradation des sanctions. Les échanges portant sur la proposition de N3 d'adopter un règlement graduel sont marqués par des tensions « cristallisées ». N3 pointe la présence d'incohérences dans le règlement actuel de l'école 1 (1243, 1245, 1253). Son intention consiste à le disqualifier pour convaincre ses collègues de le revisiter.

1243 N3 : Ouais, ouais, donc là c'est marqué exclusion du groupe, donc il faut bien qu'il y ait des niveaux. Et d'ailleurs c'est-ce que je pense qui pourrait être intéressant si on arrive à faire ce travail de re... de préciser en fait/

1245 N3 : À l'intérieur des sanctions qui sont dans le règlement intérieur, quelles sont les différentes gradations quoi. Entre donner un coup de poing et se moquer, donner un coup de poing, pousser très violemment et tout ça, la sanction elle est la même dans le règlement. Mais dans les fait c'est pas.../

1253 N3 : Mais il y a bousculer et pousser par exemple c'est pas la même chose/

1255 N3 : Selon comment l'enfant l'a vécu, selon ce qu'il a fait avant, t'es forcément obligé de.../

Si E1 saisit la logique de N3 à propos de la gradation des sanctions, elle avance cette fois l'objection (FTA) qui consiste à mettre en évidence la difficulté de gérer un système de sanctions caractérisé par la gradation (1262 E1) « [...] *Mais après on aura quand même du mal à mettre des gradations partout quoi. Ça va être plus gérable* ». E1 utilise le déictique *on* pour marquer son inquiétude, pour elle mais aussi pour ses collègues, vis-à-vis de l'instauration d'un règlement graduel qui aurait été difficile à appliquer s'il avait été adopté.

E1 contredit l'appel de N3 à appliquer le règlement d'une manière rigoureuse. Pour cette enseignante expérimentée, la volonté d'être objective dans l'application du règlement se trouve contrariée par sa propre subjectivité. Car, même si elle tente, en toute conscience, de la mettre à l'écart, elle « revient au galop » (1264).

1264 E1 : Parce qu'après il y a toujours une part de subjectif aussi dans l'analyse de la situation malgré ce qu'on peut essayer même si on veut tout le temps objectiver. Tout le monde à un moment, voilà, on réagit avec ce qu'on est aussi. Non, tu crois pas toi, tu es objective tout le temps ?

E1 va même jusqu'à poser une question rhétorique à N3 en confrontant son soutien d'une application « objective » du règlement à son ressenti subjectif qui ne peut pas être suspendu lors de la résolution des disputes entre élèves « *Non, tu crois pas toi, tu es objective tout le temps ?* » (1264).

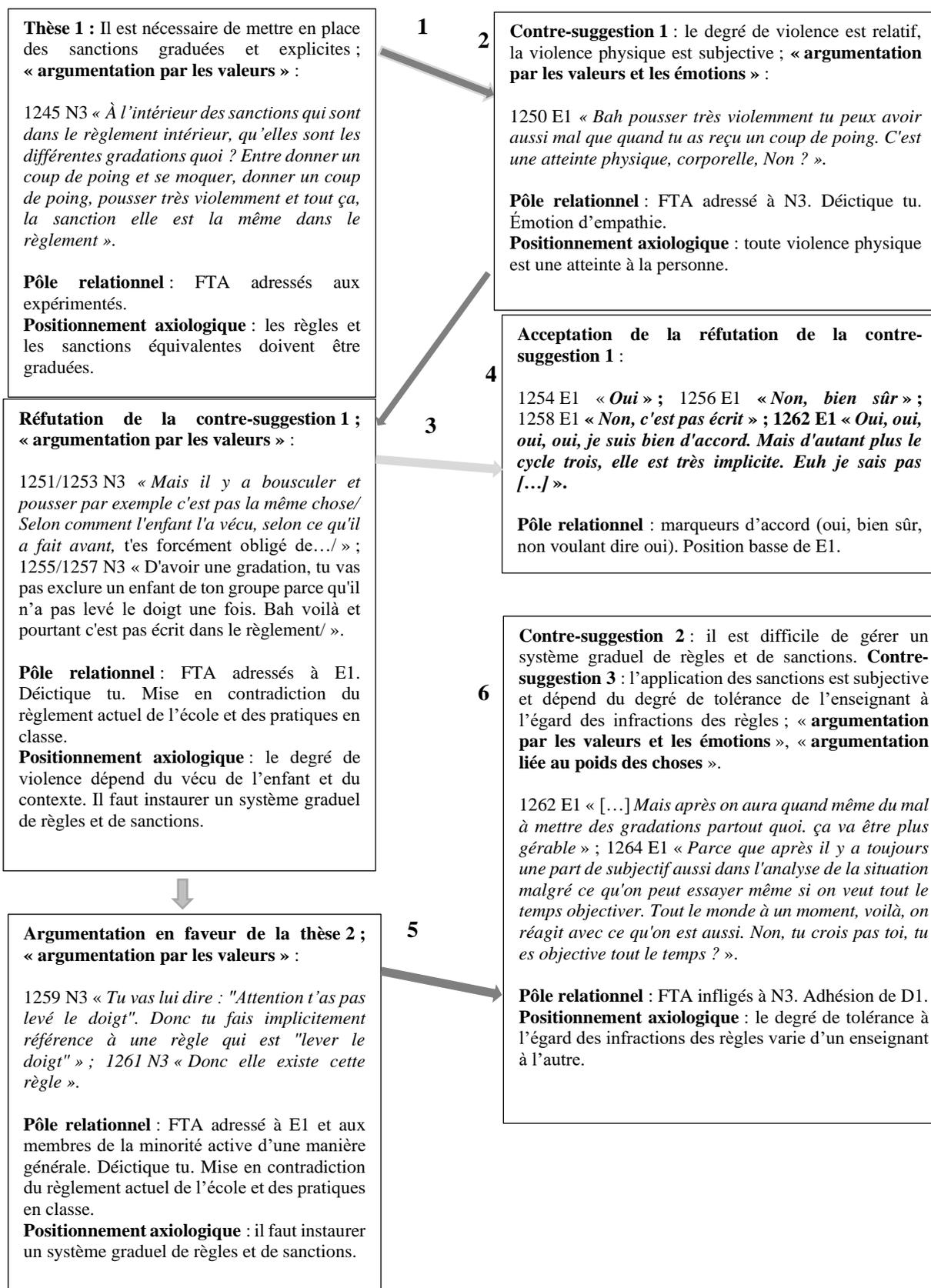
Le schéma argumentatif-relationnel (figure n° 13) suivant met en évidence l'émergence d'un désaccord interactionnel sur la mise en place d'un règlement détaillé et des règles et sanctions explicites.

Légende du schéma argumentatif-relational ci-dessous (et des schémas qui suivent)

- **Dynamique argumentative** : l'agencement et la combinaison de thèses en présence et contre-suggestions.
- **Dynamique relationnelle** : l'agencement et l'évolution de la relation interpersonnelle (manières d'énoncer les thèses et contre-suggestions).
-  : deux propos en accord
-  : deux propos en désaccord

Intrigue argumentative relationnelle

Contre-suggestions



7

Adhésion à la contre-suggestion 3 ; « argumentation par les valeurs, et liée au poids des choses » :

1265 N2 « *Et puis on a pas exactement les mêmes tolérances avec tous les enfants* » ; 1266 E1 « *Non* » ; 1267 N1 « *C'est vrai* » ; 1268 E1 « *Bah alors ça, on essaie mais c'est pas facile* » ; 1269 N1 « *Bah non* » ; 1270 N2 « *C'est pas possible* » ; 1271 N1 « *C'est pas possible* » ; : 1274 N2 « *Il y a des enfants avec qui tu peux pas obtenir ce que tu obtiens de la plupart des autres* ».

Pôle relationnel : FTA infligés à N3. Adhésion de de N1 et N2 à la position argumentative de E1.

Positionnement axiologique : le degré de tolérance à l'égard des infractions des règles varie d'un enseignant à l'autre. L'application des sanctions est subjective.

8

Contre-suggestion 4 : Il est difficile d'homogénéiser les règles dans toute l'école avec un système de sanctions graduées ; « **argumentation d'autorité : argumentation par les valeurs et le poids des choses** ».

1276/1278/1280 D1 « *Le problème de la gradation va se heurter au... à la cohérence du lieu dans lequel ils vont se trouver. C'est-à-dire que si il y a gradation, il faudrait que ce soit cohérent en tous lieux de l'école et pour tous les enseignants dans tous les groupes. Donc, que ce soit qu'on décide collectivement de cette gradation et de la stricte application derrière par l'ensemble des enseignants, du respect des gradations nommées. Et alors là euh sur l'ensemble de l'école euh pour avoir testé le permis à points pendant/ Trois ans. C'était très très difficile* ». 1277/1279/1281 E2 « *Oh, là là, oui. On est les témoins du permis à points. C'était ingérable* ».

Pôle relationnel : FTA infligés à N3. Amplificateurs (*en tous lieux de l'école et pour tous les enseignants dans tous les groupes, très*). Coalition de la minorité active.

Positionnement identitaire : le système graduel de règles et de sanctions doit être le même pour tous les enseignants de l'école.

Positionnement axiologique : les règles de l'école doivent être élaborées collectivement.

Figure 13 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à l'application rigoureuse d'un règlement intérieur graduel et explicite

La figure ci-dessus (n° 13) met en évidence la présence d'une tension entre écrire et expliciter les règles de vie à l'école et en garder un aspect implicite. N3, se situant en tant que proposant, défend l'élaboration de règles et de sanctions écrites et explicites. Cependant ses collègues (D1, E1, E2, N1) soutiennent la présence d'une part informelle dans l'application du règlement. Cette divergence liée à l'aspect des règles - doivent-elles être implicites ? Ou explicites ? – se base sur deux argumentaires relevant de deux registres axiologiques différents. L'enseignante Freinet N3 critique la part implicite dans l'application du règlement au nom des valeurs en acte de la justice « *Entre donner un coup de poing et se moquer, donner un coup de poing, pousser très violemment et tout ça, la sanction elle est la même dans le règlement* », « *il y a bousculer et pousser par exemple c'est pas la même chose* », ainsi que de la régulation de la vie scolaire en référence à un cadre bien défini et clair pour tous (enseignants, élèves, personnel du périscolaire, parents) et non à une autorité « aléatoire » de l'enseignant. N3 tente de se construire une image d'enseignante soucieuse d'être juste dans l'application des sanctions. Selon le principe « toutes choses égales par ailleurs », les sanctions doivent être proportionnées aux

infractions. En effet, N3 disqualifie le règlement actuel de l'école pour "convaincre" ses collègues de la nécessité de le revisiter.

Symétriquement, ses collègues, les opposants, mobilisent une « argumentation par les valeurs » qu'ils amplifient par des « émotions argumentées », une « argumentation d'autorité » et une « argumentation liée au poids des choses ». L'analyse d'une situation de dispute entre élèves et la sanction infligée à l'enfant qui en est l'auteur dépendent de la subjectivité de l'enseignant. C'est une valeur en acte que D1, E1, E2 et N1 opposent aux « valeurs argumentées » mobilisées par N3. Comme nous l'avons montré, cette valeur repose sur trois modalités argumentatives : une « argumentation par les émotions » « *pousser très violemment tu peux avoir aussi mal que quand tu as reçu un coup de poing. C'est une atteinte physique, corporelle, Non ?* » ; une « argumentation d'autorité » « *Et alors là euh sur l'ensemble de l'école euh pour avoir testé le permis à points pendant/ Trois ans. C'était très, très difficile* », « *On est les témoins du permis à points. C'était ingérable* » ; une « argumentation liée au poids des choses » « *on aura quand même du mal à mettre des gradations partout quoi* ».

En 1254, 1256, 1258 et 1262, l'enseignante expérimentée E1 s'ouvre aux propositions avancées par sa collègue novice N3. E1 fait-elle des concessions et semble-t-elle partante pour un accord partiel avec N3 ? La suite des échanges montre qu'à travers cette ouverture, E1 procède ainsi « *dans le but d'apparaître comme un interlocuteur à l'ethos coopératif et un bon écouteur qui prend en considération les arguments et les opinions de l'adversaire* » (Kafetzi, 2013, pp. 170-171). En fait, E1 et ses deux collègues expérimentés E2 et D1 campent sur leur position d'opposant. À ce titre, le recours du directeur à un argument d'autorité (l'expérience du permis à points) révèle son besoin d'occuper une place haute dans les échanges pour imposer le point de vue des enseignants expérimentés (la « minorité active ») ; l'enchaînement d'arguments énoncés par N3 semble discréditer sa position socialement hiérarchisée dans l'équipe. Mais les raisons profondes de ce positionnement argumentatif du directeur tiennent visiblement à la peur d'être confronté à un « inconfort émotionnel⁷⁵ », car comme l'écrit Cahour (2010) : « *Toute introduction d'un nouvel instrument qui va transformer l'activité ou la relation à autrui doit non seulement nous amener à questionner l'efficacité de l'outil pour la réalisation de la tâche, mais aussi le confort (ou inconfort) associé à l'usage de ce nouvel outil* » (p. 284). Quand on implémente un nouvel outil dans un environnement de travail, « *il ne faut pas s'en tenir au seul rendement sans évaluer le coût humain de l'activité en question* » (Ibidem). Pour D1, « *le problème de la gradation va se heurter [...] à la cohérence du lieu dans lequel ils vont se trouver* », de même une régulation au moyen du permis à points « *était très, très difficile* ».

Comme le montre la figure ci-avant (n° 13), dans l'intervention 1276, le directeur de l'école s'engage activement dans la dynamique argumentative. Il avance l'idée de l'homogénéisation des

⁷⁵ Toutefois, il faut être prudent en se référant à ces travaux. La question du confort/inconfort examinée par Cahour (2010) concerne l'usage d'un objet technique (télécommande ou voiture automatique, par exemple). Concernant notre travail, les situations analysées abordent des questions relatives à l'acte d'éduquer, d'enseigner et d'apprendre. L'objet sur lequel porte l'interaction n'est pas déterminé à l'avance. Il est construit dans la dynamique des échanges.

règles dans toute l'école ainsi que l'application rigoureuse des règles comme contraintes à la mise en place d'une gradation des règles et des sanctions. L'unification des règles au niveau de l'école est une forme de prise de pouvoir sur la liberté pédagogique à laquelle les enseignantes sont très attachées. De l'intervention 1264 à l'intervention 1301, la « minorité active » (cf. 7.1.1.1.2, chapitre 7) et les deux enseignantes novices (N1 et N2) ont recentré leur contre-argumentation en défaveur de la gradation des sanctions. Ce recentrage est marqué par une augmentation du nombre de FTA infligés par les cinq enseignants à N3 : « *Non, tu crois pas toi, tu es objective tout le temps ? ; c'est vrai ; c'est pas possible ; le problème de la gradation va se heurter au... à 1a... à la cohérence du lieu dans lequel ils vont se trouver ; on est les témoins du permis à points ; C'était très très difficile ; c'était ingérable ; difficilement applicable ; après, il ne faut pas que les outils deviennent intellectuellement trop contraignants pour l'enseignant* ».

On peut parler d'une cascade de FTA adressés au territoire de parole de N3, par la majorité d'entre eux sans atténuation, voire avec renforcement « *très, trop, difficile, difficilement* ». Cependant E1 tente d'adoucir cette orientation conflictuelle des échanges comme le montre l'extrait ci-après ; elle reconnaît l'intérêt des propositions de N3 sur le plan théorique dans le but apparemment de réparer la dégradation de la relation avec N3. Mais surtout, comme nous l'avons noté précédemment, pour envoyer une image de soi « positive » en montrant un certain intérêt aux propositions avancées par N3.

1291 E1 : Bien qu'il faut tendre vers ça quand même. Il faut quand même tendre vers le fait qu'on réagisse tous de la même façon, en fait c'est logique, c'est voilà ! on devrait voilà. [on peut pas y arriver]
1293 E1 : Donc, il faut quand même se doter d'outils qui permettent d'arriver à ça le plus possible. Par contre, je sais pas trop comment y arriver.

Face à l'opposition virulente de ses collègues à l'élaboration d'un règlement gradué et appliqué d'une manière rigoureuse, N3 reconnaît les contraintes liées à l'élaboration d'un tel règlement (1362). En revanche, elle délégitime le recours à cette modalité argumentative (1362, 1364, 1366/1368).

1362 N3 : Moi, je suis d'accord, c'est compliqué. Moi-même, en fait ça va c'est pour souvent des cycles 2 donc je les connais, ça serait des cycles 3 je galérerais comme vous, mais ça n'empêche que ça pose vraiment question, quoi.
1364 N3 : On est dans un cadre éducatif normalement, normalement, on est censé garantir la sécurité des élèves [...].
1366/1368 N3 : [...] On sanctionne les enfants, on s'assure pas que les sanctions sont respectées, du coup en fait ils font ce qu'ils veulent.

Pour N3 s'assurer du respect des sanctions par les élèves permet de les protéger. La protection des élèves est une valeur professionnelle pour les enseignants, ce qui atteste de son recours à une argumentation de nature axiologique. N3 renforce son argumentaire par une « argumentation liée au poids des choses », elle justifie sa proposition de revisiter le règlement actuel de l'école 1 par le fait qu'il soit inapplicable :

1513 N3 : Parce qu'il est pas applicable.

1515 N3 : *Tel quel est, il est pas applicable le règlement (silence long).*

N3 établit une corrélation positive entre l'application rigoureuse du règlement et la diminution du nombre d'infractions au règlement (1524/1526 N3) « *Est-ce que si à partir du moment où on est plus rigoureux, on va pas faire baisser justement le nombre de.../ d'infractions quoi* ». Outre « l'argumentation par le poids des choses », l'enseignante Freinet s'appuie donc sur une « argumentation par les conséquences ». La position argumentative de N3 oscille entre l'attaque verbale à l'image de ses collègues (1513, 1515) et leur séduction (1524/1526).

Face aux critiques de l'enseignante Freinet (N3) sur le règlement actuel, réciproquement, ses collègues (E1, N2, N3 et N5) portent un jugement défavorable sur le règlement qu'elle propose et qu'ils qualifient d'utopique. Le raisonnement est le suivant : la conception de N3 est caractérisée « d'idéale » par une autre novice et à laquelle tous les enseignants pourraient légitimement souscrire mais sans pouvoir y parvenir. Cette caractérisation est très valorisante pour l'image de N3. De ce point de vue, l'enseignante novice N5 soutient moralement le positionnement de sa collègue N3. Toutefois N5 contrebalance ce jugement positif par un jugement négatif modalisé « *mais ça paraît très lourd* ».

1575 N5 : *Euh moi aussi, je vois ça comme un idéal un peu. En fait l'idéal, c'est sûr serait de garder les traces et d'être... C'est aussi quelque part être juste parce que finalement à tel enfant tu as mis un petit bâton le lendemain t'en as mis un à un autre. À aucun moment t'as la subjectivité de l'enseignant qui peut apparaître et dire : " Maintenant toi je te sanctionne ". Là tu as vraiment tes écrits qui te prouvent que telle ou telle chose a été faite. Après ça paraît lourd, tout noter tout mais c'est peut-être un idéal, mais ça paraît très très lourd tout noter tout...*

À son tour, E2 s'oppose d'une manière catégorique à la mise en place d'un règlement graduel. En 1546, elle défend l'identité de l'école 1 qu'elle qualifie d'école *de libertés* et non pas *une école-sanction*. L'enseignante ayant vingt ans d'ancienneté dans l'école avance que mettre la focale sur les sanctions peut être « stigmatisant » et contraignant pour les élèves. Le déictique *on* utilisé en 1546 à cinq reprises marque une identité *idem* dans laquelle l'enseignante la plus expérimentée à l'école se reconnaît et à laquelle elle se réfère pour appuyer son discours. Il nous semble que l'identité de l'école est constitutive de celle des membres de la minorité active. La liberté telle que la conçoit E2 est une liberté permettant de « *responsabiliser* » les élèves.

En reconnaissant que le règlement n'est pas strictement appliqué, elle inflige des FTA au territoire de parole de N3 « *les mettre dans des cases ; ça nous enferme dans un carcan ; compliqué à mettre en place ; on passe notre temps à se dire là* ». E2 change de registre et substitue les déictiques « *je* », « *vous* », « *tu* » au déictique « *on* » (1548). L'usage du « *je* » lui permet de construire son propre sens de ce qu'est une école de la liberté. Elle construit ce sens avec une charge émotionnelle (usage trois fois de l'expression « *j'ai peur* »). Un système graduel de sanctions représente, de son point de vue, une charge de travail assez lourde (1550 E2) « *J'ai peur que ça nous enferme dans un carcan, et que ce soit compliqué à mettre en place, qu'on passe notre temps à se dire "là"* ». Les termes

« *enferme* » et « *carcan* » portant une évaluation dépréciative sur la conception du règlement revendiquée par N3 révèlent la puissance du FTA qu'inflige E2 à sa collègue novice N3.

Pour faire face à cette forte opposition, l'enseignante Freinet pointe des défaillances dans le règlement actuel de l'école (1549 N3) « *Pour moi, il manque des informations [...] pour vraiment le mettre en place* ». Face à la résistance de ses collègues, N3 persiste et poursuit l'argumentation en faveur d'un règlement graduel, écrit, formel et explicite (1562). Introduisant son intervention avec le déictique « *je* » pour affirmer une identité *ipse*, elle glisse rapidement vers l'usage des déictiques « *nous* » et « *on* ». Une préférence qui s'explique peut-être par sa volonté de dégager des contradictions (des FTA) dans les propos de ses collègues (notamment dans ceux de E2) (1562 N3) « *En fait pour moi, ça laisse beaucoup, ça nous laisse beaucoup de pouvoir, nous qui voulons responsabiliser les enfants, les rendre autonomes [...]* ». Dans cet extrait de l'intervention 1562, N3 fait référence aux deux interventions de E2 en 1546 et 1548 pour montrer que la défense par celle-ci d'une liberté et d'une responsabilité (autonomie) des enfants s'oppose à une application du règlement qui repose sur la volonté de l'enseignant et ses « états d'âmes » (1562 N3) « [...] *c'est aussi pour que ça soit clair pour eux et que ça soit pas lié à notre propre volonté [...]* ». Car cela laisse, selon elle, du pouvoir à l'enseignant. Le positionnement de N3 a été fortement orienté fondamentalement par la valeur en acte plaidant pour une autorité qui repose sur un cadre formalisé et partagé collectivement.

La relation entre E2 et N3 semble être la plus conflictuelle, comme le montrent les extraits ci-dessus (de 1546 à 1562) et ci-dessous (de 1562 à 1571). L'enseignante Freinet (N3) utilise avec une forte densité les déictiques de la deuxième personne (*tu* et *toi*) pour pointer des contradictions dans le positionnement argumentatif de son interlocutrice E2. Un usage qui exprime son intention de centrer son positionnement sur celui de sa collègue, E2, en lui montrant surtout ses contradictions (constituant des FTA puissants). Elle rapporte le discours de sa collègue « *quand tu dis, quand tu parles de laisser beaucoup de libertés aux enfants [...], mais tu dis : « laisser beaucoup de libertés », mais en même temps tu vois, toi, tu sanctionnes comme ça* », pour conclure que dans tel mode de fonctionnement « *ils [les élèves] n'ont pas tant de liberté que ça* ». L'enseignante Freinet établit l'« absurdité » de la conception de la liberté chez E2 et chez ses autres collègues. Pour N3, un règlement dont l'application est implicite et « la liberté » font mauvais ménage. Après cette argumentation basée sur la mise en contradiction, elle explicite sa conception d'une « vraie » liberté (1570 N3) « [...] *La liberté elle est, elle existe à condition qu'on sache dans quel cadre en fait on évolue et si en fait le cadre il change en fonction des adultes bah c'est pas une vraie liberté* ». Découle de cette définition la valeur en acte, déjà formalisée, à laquelle N3 tient fortement : l'autorité se fonde sur le cadre. Dans cette optique, l'enfant est libre quand il n'est pas soumis à une autorité subjective de l'enseignant. L'intervention de E2, en 1571 après un long silence, marque son malaise à s'opposer à la contradiction pointée par N3 (1571 E2) « *Bien, je saisissais pas tout (rires de E2, E1, N3). J'ai du mal, mais bon* ». Un malaise que E2 et certains de ses collègues tentent d'atténuer par des rires (1571).

1562 N3 : [...] Est-ce que E2 par exemple quand tu dis à un enfant quand tu viens dans la classe et que tu dis : " Mais Mn. (élève) où est ton cahier de texte ? " et ce que quelque part c'est pas une sanction ? Pour moi c'en est une tu vois.

1563 E2 : Ouais.

1564 N3 : C'est pas.../

1565 E2 : Ouais.

1566 N3 : C'est pas écrit. Et quand tu dis, quand tu parles de laisser beaucoup de liberté aux enfants/

1567 E2 : C'est pas écrit. Pourquoi tu voudrais qu'on l'écrive ?

1568 N3 : Non, mais tu dis : "Laisser beaucoup de libertés », mais en même temps tu vois, toi, tu sanctionnes comme ça.

1569 E2 : Ah oui verbalement, oui en disant : « T'a oublié ton cahier, t'as oublié quelque chose importante ».

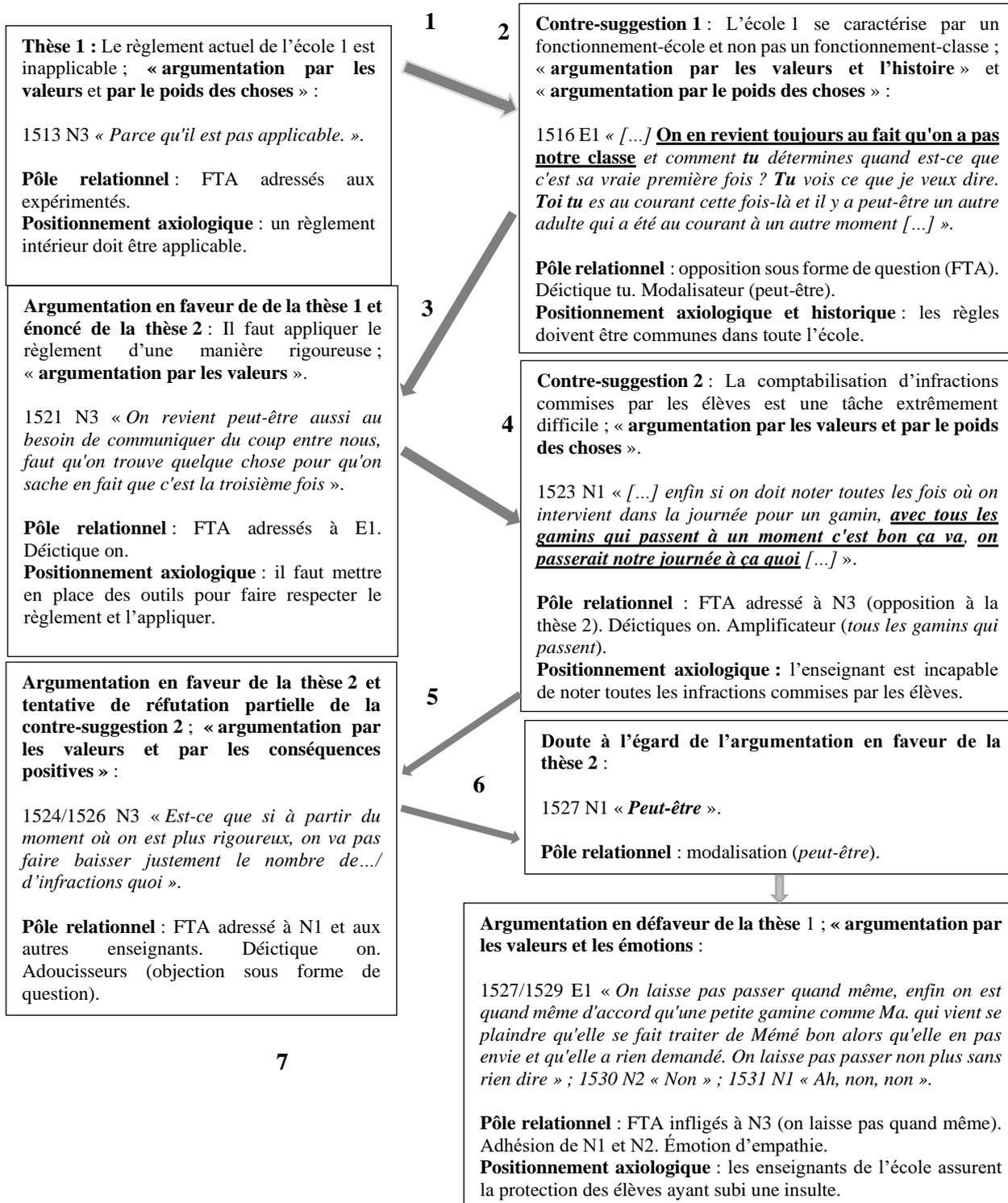
1570 N3 : Donc ils ont pas tant de liberté que ça ! La liberté elle est, elle existe à condition qu'on sache dans quel cadre en fait on évolue et si en fait le cadre il change en fonction des adultes bah c'est pas une vraie liberté (silence long).

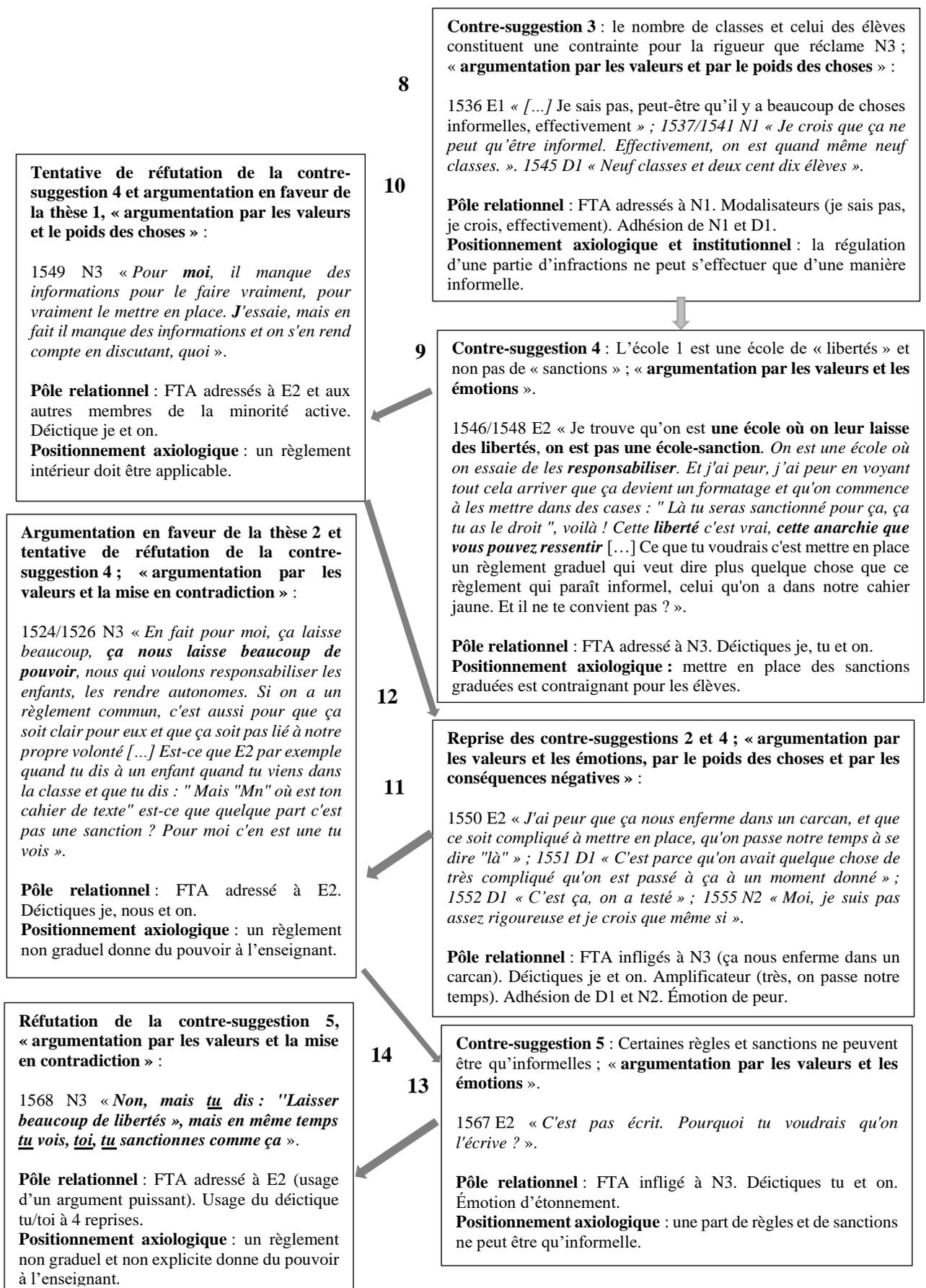
1571 E2 : Bien, je saisisais pas tout (rires : E2, E1, N3). J'ai du mal, mais bon.

Le schéma suivant rend compte d'un affrontement interactionnel durant lequel l'enseignante Freinet N3 porte un jugement défavorable sur le règlement actuel de l'école 1 qu'elle qualifie d'inapplicable (thèse 1). Elle défend également une application rigoureuse du règlement qu'elle veut détaillé et explicite (thèse 2). Ses collègues, expérimentés et novices, s'opposent à ces deux thèses en émettant à leur encontre une cascade d'objections.

Intrigue argumentative

Intrigue relationnelle





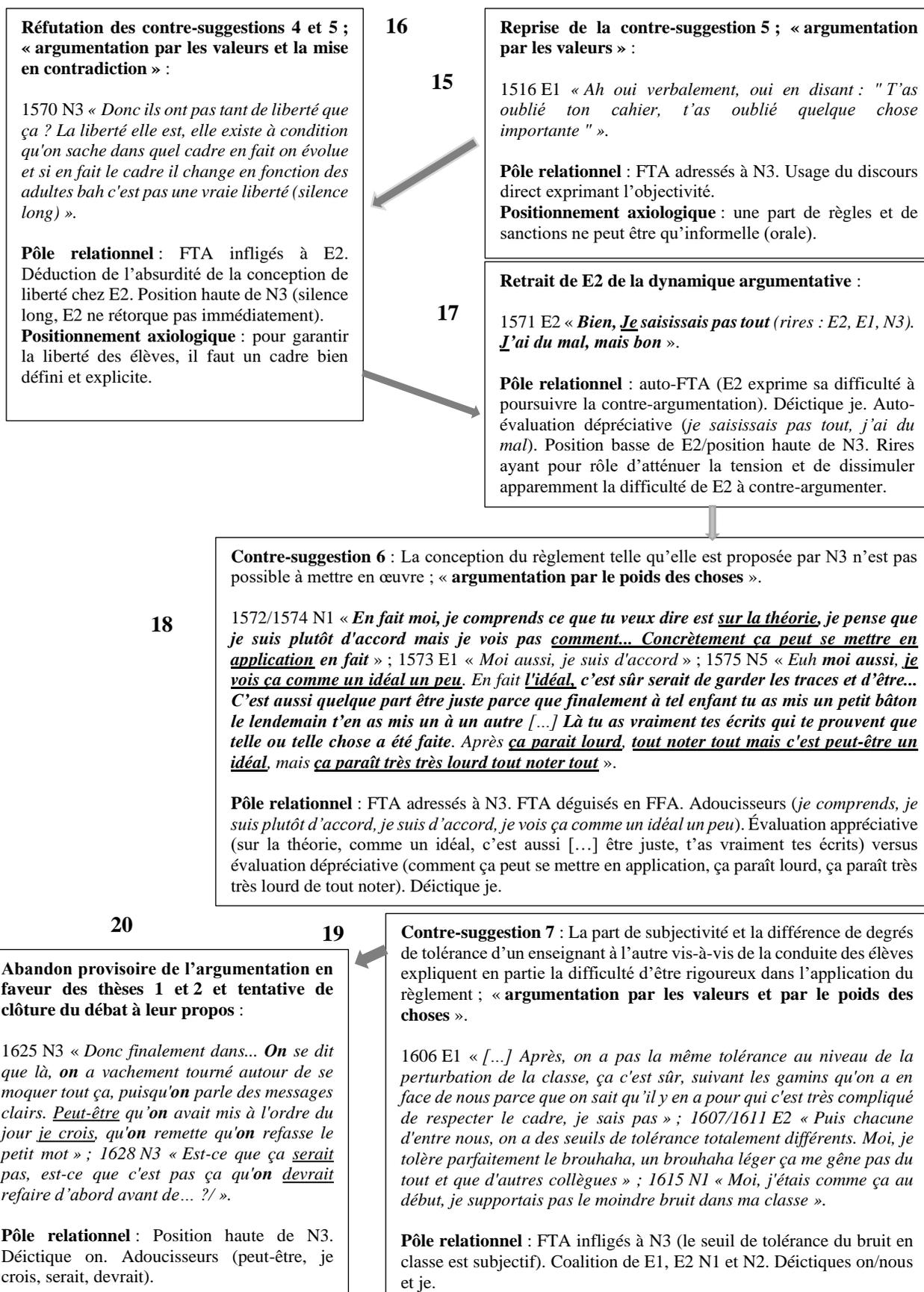


Figure 15 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à l'inapplicabilité du règlement actuel de l'école 1

Comme nous l'avons montré dans le débat sur le règlement intérieur opposant DM et ses collègues de l'école 1 (E1, E2, N1, N2, N6) (voir annexe I-6-a), on remarque également la présence d'une symétrie des procédés argumentatifs entre l'enseignante Freinet N3, l'auteur des deux thèses mises en discussion, et ses collègues expérimentés (D1, E1, E2) et novices (N1, N2, N5) qui s'y opposent. Les deux « adversaires » se situent sur un registre de nature axiologique tout en s'appuyant sur d'autres types d'arguments. Pour donner plus de puissance à l'« argumentation par les valeurs », N3 recourt à une « argumentation liée au poids des choses » (rectangles 1 et 10). Réciproquement, ses collègues mobilisent cette modalité argumentative, mais d'une manière plus importante que l'enseignante Freinet (cf. figure 15 : rectangles 2, 4, 8, 11, 18, 19).

La résistance des opposants à la conception de N3 du règlement intérieur explique visiblement le poids de ce procédé argumentatif dans leurs prises de parole. En effet, ils s'attachent à pointer les contraintes que poserait un règlement détaillé et appliqué d'une manière rigoureuse. De même, N3 exprime sa difficulté à mettre en œuvre le règlement actuel de l'école. Si elle tente de convaincre ses collègues en recourant à une « argumentation par les conséquences » positives produites par une application stricte du règlement, E1 et E2 recourent à une « argumentation par les émotions » mêlée à une « argumentation par les conséquences négatives » « *j'ai peur, j'ai peur en voyant tout cela arriver que ça devient un formatage* » (1546 E2). « *Cette forme de raisonnement consiste à « avancer que l'action [envisagée] aboutira, par un enchaînement de conséquences non voulues, à un résultat qui sera exactement à l'opposé du but recherché* » (Hirschman, 1991, p. 27) » (cité par Micheli, 2010, p. 467). Le recours des deux enseignantes expérimentées (E1 et E2) à une argumentation par les émotions est significatif de leur engagement affectif dans les échanges. La remise en question de N3 du règlement actuel de l'école est en fait une atteinte à leur identité professionnelle ; celle-ci est constitutive de l'identité de l'école laquelle s'exprime, entre autres, à travers les pratiques et les outils mis en œuvre par les enseignants historiques de l'école (D1, E1, E2 et les anciens enseignants étant partis à la retraite).

Pour réfuter les deux modalités argumentatives déployées par E2 en 1546, N3 montre qu'il y a contradiction dans le raisonnement de sa collègue expérimentée : « *laisser beaucoup de libertés* » et « *sanctionner comme ça* ». Le recours de N3 à cette modalité argumentative puissante révèle la présence de conflits « cristallisés » entre N3 et ses collègues. Ces derniers prennent apparemment conscience de ces conflits, certains d'entre eux (E1, N1, N5) valorisent la conception de N3 sur le plan théorique, mais ils mobilisent à nouveau une « argumentation liée au poids des choses ». Il s'agit d'une manière d'atténuer la tension présente entre le pôle axiologique et le pôle relationnel ; car le maintien d'une bonne relation entre N3 et ses collègues a été sacrifié en faveur du premier pôle à plusieurs reprises, comme l'atteste le nombre de FTA énoncés par N3 et ses protagonistes dans cet extrait (1513 à 1623).

Épuisant ses ressources argumentatives, E2 met un terme à son affrontement interactionnel avec N3 en s'infligeant des auto-FTA (1571 E2) « *Bien, **je** saisisais pas tout* (rires : E2, E1, N3). **J'ai**

du mal, mais bon ». De son côté, N3 éprouve visiblement une émotion désespérée face au refus de ses collègues relatif à sa proposition de revisiter le règlement actuel de l'école. Elle abandonne donc le débat en initiant un nouveau sous-thème « un mot adressé aux parents d'élèves ayant dérogé aux règles » (1625, 1628). Les membres de l'équipe ne réussissent pas à dépasser leurs conceptions divergentes concernant le règlement intérieur après plus de cent interventions. Le pôle pragmatique en pâtit, car le débat n'avance pas.

On assiste à un glissement d'un débat de valeurs à des rivalités interpersonnelles. À titre d'exemple, la discussion à propos de la valeur de liberté chez les élèves qu'engagent à la fois l'enseignante expérimentée E2 et l'enseignante Freinet N3, illustre clairement ce glissement (cf. du rectangle 9 au rectangle 17). La relation prend complètement le dessus sur le contenu des échanges. E2 et N3 ne prennent pas la parole pour chercher des alternatives à leurs désaccords, mais pour blesser réciproquement la face de l'autre.

Après de longs affrontements interactionnels, le débat revient au point de départ (1680 D1) « [...] *On a peut-être ça à discuter avant de parler des messages clairs parce qu'on a bien vu la première chose qu'on a essayé de spécifier sur les messages clairs, on sait pas de quel côté on le place* ». D1 réitère les mêmes objections qu'il avait énoncées en 1191 et 1195.

Comme nous l'avons déjà développé, le directeur, de son côté, mobilise une « argumentation par le poids des choses ». Il justifie son refus d'un règlement graduel par les contraintes liées à son application.

1704/1706 D1 : Ce règlement plus il va être.../ détaillé, différent plus il sera dur à appliquer.

1708 D1 : Puis cognitivement pour nous, il sera compliqué [...].

Le directeur de l'école oriente la réunion en se situant sur un registre pragmatique. Il partage avec l'équipe l'issue de la discussion à propos des messages clairs « *ce que j'ai noté du coup* » : d'une part, ajourner la généralisation des messages clairs en les maintenant pour ceux qui les ont déjà mis en place, et d'autre part, consacrer la réunion prochaine à la thématique du règlement. Ce bilan révèle que le directeur fait une concession entre les requêtes des enseignantes novices et les résistances des enseignantes expérimentées. Le bilan proposé est approuvé et apprécié à l'unanimité « *marqueurs d'accord : Oui, ouais, ça marche, c'est ça ; marqueurs appréciatifs : c'est très bien, c'est très bien formulé, bon bilan* ».

1825 D1 : Moi, ce que j'ai noté du coup, c'est qu'on ajourne dans un premier temps pour ceux qui n'avaient pas mais puisqu'on arrive pas à avoir de cadre défini.../

1826 E2 : Oui.

1827 D1 : Sur l'utilisation des messages clairs. Qu'on se reposait la question de la réécriture du règlement la semaine prochaine si possible avec les animateurs pour nous permettre de rediscuter de l'application... du champ d'application des messages clairs.

1828 N3 : Ouais.

1829 E1 : Ouais, ouais voilà.

1830 D1 : Ça marche.

1831 E1 : C'est ça.

1832 N3 : C'est très bien, c'est très bien reformulé.

*1833 D1 : Merci ! Je ferme (il était en train de taper le compte rendu sur l'ordinateur).
1834 N5 : Bon bilan !
1835 E2 : (Rire).*

L'enseignante Freinet semble satisfaite de l'issue de l'épisode. En revanche, l'absence d'un commentaire sur le bilan de la part de E2 pourrait traduire son insatisfaction ; elle quitte l'école l'année qui a suivi notre recueil de données en exprimant sa crainte que ses deux collègues expérimentés (D1 et E1) puissent céder à certaines propositions de l'enseignante Freinet⁷⁶. Ce qui peut affecter l'identité de l'école ouverte.

8.1.3. Bilan

Le repérage des thèses soumises à discussion, de leurs auteurs et des enseignants émettant des contre-suggestions à leur égard montre que les enseignants expérimentés occupent massivement la place argumentative d'opposant, alors que leurs collègues novices occupent majoritairement le rôle de proposant. Par ailleurs, si la discussion portant sur certains points se déroule d'une manière irénique, d'autres points faisant débat entre les membres du collectif sont marqués par la présence de désaccords majeurs entre eux. À ce titre, 12 thèses ont été soumises à la discussion concernant le premier débat abordant la question du règlement (cf. tome 2) et 8 thèses concernant le deuxième débat relatif au règlement intérieur et aux messages clairs adressés aux élèves (présenté ci-dessus).

Les résultats de l'analyse de la dynamique des deux débats confirment et apportent des éclairages sur les résultats obtenus dans notre analyse au chapitre 7. Concernant l'axe irénique/conflictuel, le directeur D1 et sa collègue expérimentée E1 atténuent leur opposition à l'encontre des requêtes et thèses avancées par les enseignantes novices, tandis que l'enseignante E2 ayant vingt ans d'ancienneté dans l'école exprime son désaccord qu'elle durcit par l'usage d'amplificateurs. Le positionnement adouci de D1 et E1 traduit la tension qu'ils vivent entre d'une part, obtenir une stabilité de l'équipe enseignante et fédérer une nouvelle équipe autour du projet de l'école, d'autre part préserver le fonctionnement actuel de l'école. Pour E1 ce positionnement peut s'expliquer également par son souci de se construire une image narcissique de quelqu'un qui est ouvert aux propositions de ses collègues novices. Adopter une position d'opposant semble être à la fois dévalorisant pour l'image de soi, mais aussi menaçant pour le territoire des interlocuteurs.

Par ailleurs les positionnements des enseignantes novices sont disparates. Si elles occupent majoritairement le rôle argumentatif de proposant formant à certains moments une coalition face à l'alliance des enseignants expérimentés, elles se rallient également à la position argumentative des enseignants expérimentés au détriment des requêtes et thèses avancées par leur collègue novice N3.

⁷⁶ Le départ d'un enseignant (ou d'une enseignante) de l'école peut s'expliquer par une multitude de raisons. Mais, la raison du départ de E2, d'après ses collègues (D1 et E1) s'origine dans sa peur que ses deux collègues expérimentés (D1 et E1) fassent des concessions en faveur de N3, ce qui peut affecter l'identité de l'école et son projet pédagogique qui a survécu jusqu'à présent.

Leur appartenance au groupe des enseignantes novices n'a pas favorisé la constitution d'une coalition face à la résistance des enseignants expérimentés, et cela malgré leur grand nombre (7 novices contre seulement 3 expérimentés). En effet, d'une manière générale, la prise de pouvoir dans un collectif ne tient pas au nombre de participants mais surtout à leurs statuts respectifs. En effet, dans un débat ce n'est ni la qualité ni la « solidité » des arguments qui triomphent. Il semble, en effet, que la capacité à défendre une certaine conception de l'éducation et le partage des valeurs et principes sous-tendant cette conception ne soient pas entendue de la même manière suivant le statut de celui ou celle qui l'énonce. D'où les désaccords « cristallisés » entre les membres de la « minorité active » (D1, E1 et E2) et ceux du groupe Freinet (DM et N3). Nous remarquons également que lorsque les enseignantes novices se situent en tant qu'opposantes, elles se rallient généralement à une forme d'argumentation déjà initiée par le directeur et leurs collègues expérimentés.

Les thèses et contre-suggestions énoncées par les membres du collectif sont significatives de la présence de désaccords entre les enseignants lors de la résolution des points abordés. Les difficultés à résoudre ces désaccords révèlent par ailleurs l'émergence d'enjeux relationnels qui interfèrent sur des enjeux de contenus. En effet, l'analyse du débat (tout comme d'ailleurs celui qui est analysé et qui se trouve dans l'annexe I-6-a) fait apparaître une symétrie des procédés argumentatifs mobilisés par les proposant et les opposants où chacun des deux protagonistes campe sur sa position argumentative.

Dans ce débat présenté ici et le débat présenté en annexe, comme nous l'avons mentionné, les enseignants expérimentés (E1, E2 et D1) se montrent soucieux de la protection des élèves en prenant en compte leur avis et leur souffrance potentielle si la conception du règlement défendue par DM et N3 est admise. Ils s'appuient donc sur les émotions et les valeurs tout en recourant à des arguments d'autorité pour disqualifier cette conception. Tandis que les proposant, DM et N3, font l'éloge d'un règlement détaillé et appliqué d'une manière rigoureuse. N3 disqualifie le règlement actuel de l'école en exprimant une émotion d'impuissance à le faire appliquer, car d'après elle, ce règlement « *est inapplicable* ». La disqualification de la conception du règlement proposée par DM et N3 est une atteinte à l'image de soi des deux enseignants Freinet, de même le jugement négatif exprimé par N3 sur le règlement actuel de l'école a pour intention de blesser le narcissisme des membres de la « minorité active » pour qu'ils acceptent la réélaboration du règlement. Outre cette stratégie d'attaque, l'argumentation par les conséquences traduit une stratégie de séduction de la part de DM et N3 dans la mesure où ils montrent le rôle des outils de régulation de conflits entre élèves dans la diminution du coût cognitif et relationnel de cette résolution. D'une certaine manière, ces outils permettent d'étendre le territoire des enseignants de l'école 1.

8.2. ÉCOLE 2

8.2.1. Thèses soumises au débat

Le tableau ci-contre montre les thèses qui font l'objet de désaccords entre N1 et E1 tout particulièrement. Ces thèses concernent divers points. Le débat qui porte sur les clubs jardin opposant N1 et E1 est le plus conflictuel (voir annexe I-2-c). Trois thèses, à ce propos, ont fait l'objet de discussions entre les membres du collectif de l'école Freinet.

Épisodes thématiques	Les thèses ou les requêtes en discussion	Proposants			Opposants		
		Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté	Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté
Réunion 1 Épisode 7 : journal de l'école (102 à 443)	Le journal ne sera pas publié à la date butoir fixée.		N1		D2		
	Publier le journal de l'école sous forme de blog au lieu d'une version papier.		N1				E1
Réunion 2 Épisode 1 : retard des élèves (1 à 111, 156 à 171 et 177 à 182) Épisode 5 : écouter de la musique sous le préau (324 à 372)	Rédiger un message adressé aux parents d'élèves retardataires sous forme d'une affichette au lieu d'un mot collé sur le cahier de liaison.			E1	D2		E2
	Prendre le mot de N1 comme support pour demander aux parents de respecter les horaires de l'école.		N1, N2		D2		E1
	Les élèves peuvent écouter de la musique sous le préau sous certaines conditions (faire attention au volume sonore).	D2	N1, N2	E2			E1
Réunion 3 Épisode 1 : Les clubs (1 à 304)	Les clubs vivent de grandes tensions, des jeux de prise de pouvoir et une concurrence entre les élèves.		N1, N2	E2			E1, E2
	L'intervention doit être pédagogique avec un débat philosophique pour inviter les élèves à réfléchir sur les termes utilisés dans ces clubs.		N1, N2	E2			E1
	Résoudre les tensions relationnelles au sein des clubs demande beaucoup de temps et d'énergie de la part des enseignants.		N1	E2			E1
Réunion 4 Épisode 4 : le compte-rendu de la réunion du périscolaire (379 à 651)	Les élèves qui partent aux APC laissent leurs cartables dans la classe au lieu de les laisser dans le couloir.	D2	N1		D2	N2	E2

Tableau 38 : Thèses et requêtes soumises à discussion, et rôles argumentatifs - école 2

Dix thèses ont fait l'objet de débat dans les quatre réunions que nous avons étudiées pour cette école. La majorité des désaccords qui surgissent à la suite de l'opposition aux thèses avancées n'ont pas persisté. Les thèses relatives aux discussions à propos de la publication du journal et aux problèmes relationnels entre élèves au sein des clubs, se « cristallisent ». Les échanges entre les enseignants pour désamorcer les conflits au sein des clubs ont nécessité énormément de temps (7217 mots ont été employés par l'équipe pour y parvenir). Nous constatons, par ailleurs, que les enseignantes novices occupent plus le rôle de proposant que celui d'opposant (11 contre 1). Alors que la directrice et les enseignants expérimentés se situent davantage en tant qu'opposants (13 contre 7).

8.2.2. L'analyse du débat sur le journal de l'école (épisode 7-réunion 1) : procédés argumentatifs mobilisés

Dans la réunion 1, l'équipe de l'école 2 consacre un volume de parole important au point relatif au journal de l'école. Il s'agit plus précisément de la conception d'outils permettant la rédaction et la publication du journal. Mais le journal de l'école est un projet délégué aux enseignantes référentes qui sont par ailleurs novices N1 et N2. Inscrire ce point à l'ordre du jour et en faire l'objet des discussions au sein de la réunion traduit des difficultés rencontrées par les deux novices dans la manière de gérer ce projet entraînant une parution jugée tardive (par D2 et E1) du journal. Ainsi, la directrice et les enseignants expérimentés expriment leur mécontentement à l'égard de ce retard.

Rappelons que l'école publie un journal d'une manière périodique. Des malentendus et des problèmes de coordination entre les trois référents du projet journal (« An » intervenant extérieur, N1 et N2) ont entraîné une parution tardive du journal qui engendre notamment du mécontentement chez D2 (la directrice) et E1 (expérimenté). Cela se traduit par des actes de parole menaçants (FTA) le territoire et la face de N1 (novice), la seule référente de la rédaction du journal présente à la réunion.

Pour la directrice, publier le journal trop tardivement engendre un manque de motivation chez les élèves concernant ce projet (224, 226). Cette critique révèle un recours à une « argumentation par les conséquences ». Le « *on va voir* » à l'intervention 224 marque une dégradation de la relation entre l'enseignante novice N1 et ses deux collègues expérimentés (la directrice et E1). La directrice se positionne en tant que porte-parole de ses élèves voire de tous les élèves. Il s'agit d'une règle d'action relationnelle qui consiste à culpabiliser apparemment N1 pour les effets négatifs liés à la parution tardive du journal. Le débat glisse d'un positionnement sur le pôle épistémique (comprendre le dysfonctionnement du projet journal) à un positionnement sur le pôle relationnel (adresse de FTA). D2 et sa collègue novice s'accomplissent réciproquement des atteintes verbales à la face de chacune d'entre elles. Si au début de l'extrait ci-dessous, N1 se contente d'intervenir brièvement en employant des marqueurs phatiques (*hum, oui*), en 226 elle exprime son refus voire visiblement sa colère à l'égard de la critique que D2 lui adresse. N1 tente aussi de se défendre en s'adressant un auto-FTA associé à

une contre-suggestion introduite par « *mais* », la parution d'un journal censé évoquer la classe de découverte de D2 n'est certes plus d'actualité (218) « *c'est de l'obsolète quoi. Mais ce n'est pas...* ».

224 D2 : [...] *Mais... L'autre chose, c'est que moi mes élèves ne veulent plus écrire pour le journal parce qu'il y pas de journal. Pour le moment il va sortir/*

225 N1 : *Hum.*

226 D2 : *...Si tu veux. Nous, on a fourni énormément en septembre tout ça. Et là, il y a n'y plus aucun sens pour la classe parce qu'il n'a pas de journal.*

227 N1 : *Oui et puis du coup, tout ce qui concerne la classe de découverte tout ça c'est de l'obsolète quoi. Mais ça ce n'est pas... C'est... C'est... ?/*

228 D2 : *Non, non, mais c'est comme ça/*

229 N1 : *C'est, c'est.../*

230 D2 : *Oui mais je .../*

231 N1 : *Oui, parce qu'on...voilà.../*

232 D2 : *Mais on n'a pas cherché de savoir pourquoi. J'ai dit juste/*

233 N1 : *Oui, oui.*

234 D2 : *Le fait c'est que mes élèves/*

235 N1 : *Oui, Oui.*

236 D2 : *...là en ce moment, le journal des fois, je dis ah tu veux pas.*

237 N1 : *Oui, oui. Le journal/*

238 D2 : *C'est quoi le journal ?*

239 N1 : *...Je l'aimerais sortir quoi.*

240 D2 : *Il y a vos nouveaux élèves, il y a les CP. Ça n'a plus aucun sens.*

241 N1 : *Hum, hum.*

En effet, N1 se justifie et tente ainsi de préserver son image remise en cause par la critique de E1 et D2. Elle emploie le déictique « je » 142 fois sur les 223 usages de ce déictique dans l'épisode. Ce positionnement à la première personne traduit sans doute un état émotionnel fort qui se traduit par son souci de ménager son image de soi. Elle occupe plus de la moitié du volume de parole de l'épisode abordant le journal (53.24 %). Elle propose par ailleurs, d'autres manières de gérer la rédaction du journal pour réduire la complexité de cette tâche.

361 N1 : [...] *Je pense que la réunion du mois de juillet (à propos du journal) bah elle a eu lieu mais, peut-être qu'il aurait fallu... Serait-elle plutôt plus fraîche si on l'avait faite en septembre [...].*

288 N1 : *C'est trop lourd comme mécanisme [...] Il y a des étapes à sauter pour effectivement que le journal, il reprenne du sens [...]. Donc, moi c'est ce que je propose pour que ça avance quoi.*

En réaction au précédé argumentatif mobilisé par la directrice (« argumentation par les conséquences »), cette enseignante novice mobilise une « argumentation liée au poids des choses ». En effet, elle énumère de nombreuses circonstances contraignantes expliquant cette parution tardive « *des choses qui n'ont pas été claires ; qu'on croyait sont claires justement ; il y a eu un co-cafouillage ; on transmettait le message qu'il y avait pas le... le texte. Alors qu'ils en avaient plein ; c'est lié à un manque de communication ; finalement n'est pas clair non plus ; le rôle du comité de rédaction qui finalement n'est pas clair non plus ; Ce qui fait que je n'avais pas d'accès aux ordinateurs* » (198).

E1 exprime à la fois son insatisfaction (FTA) vis-à-vis du temps consacré aux discussions sur le journal et la gratification de sa face (auto-FFA) en assumant seul le projet du marché des

connaissances dont il est le référent. À ce titre il porte un jugement favorable sur la délégation des tâches (399) :

399 E1 : [...] Moi je le ressens maintenant ma priorité c'est pas de... C'est dur à vous dire, c'est dur à le dire mais c'est pas de discuter, rediscuter du journal là-maintenant mais ce serait d'aller à l'essentiel pour ma classe c'est dur à dire mais j'ai ce sentiment-là [...]. C'est bien quand on délègue, c'est bien quand on se fait confiance les uns les autres, c'est bien que vous ayez eu un bilan de marché de connaissances. Il y avait des boulettes mais j'y reviendrais, je suis content de pouvoir les assumer peut-être quasiment seul pour certaines [...].

De même E1 culpabilise N1 pour le temps perdu à se concerter sur le journal « *discuter, rediscuter du journal* » (399).

Le schéma argumentatif relationnel suivant (figure 17) présente une analyse d'un extrait du débat sur le journal. D2 et N1 s'adressent des reproches quant à leur gestion des tâches dont elles sont les référentes.

Intrigue argumentative et relationnelle

Contre-suggestions émises

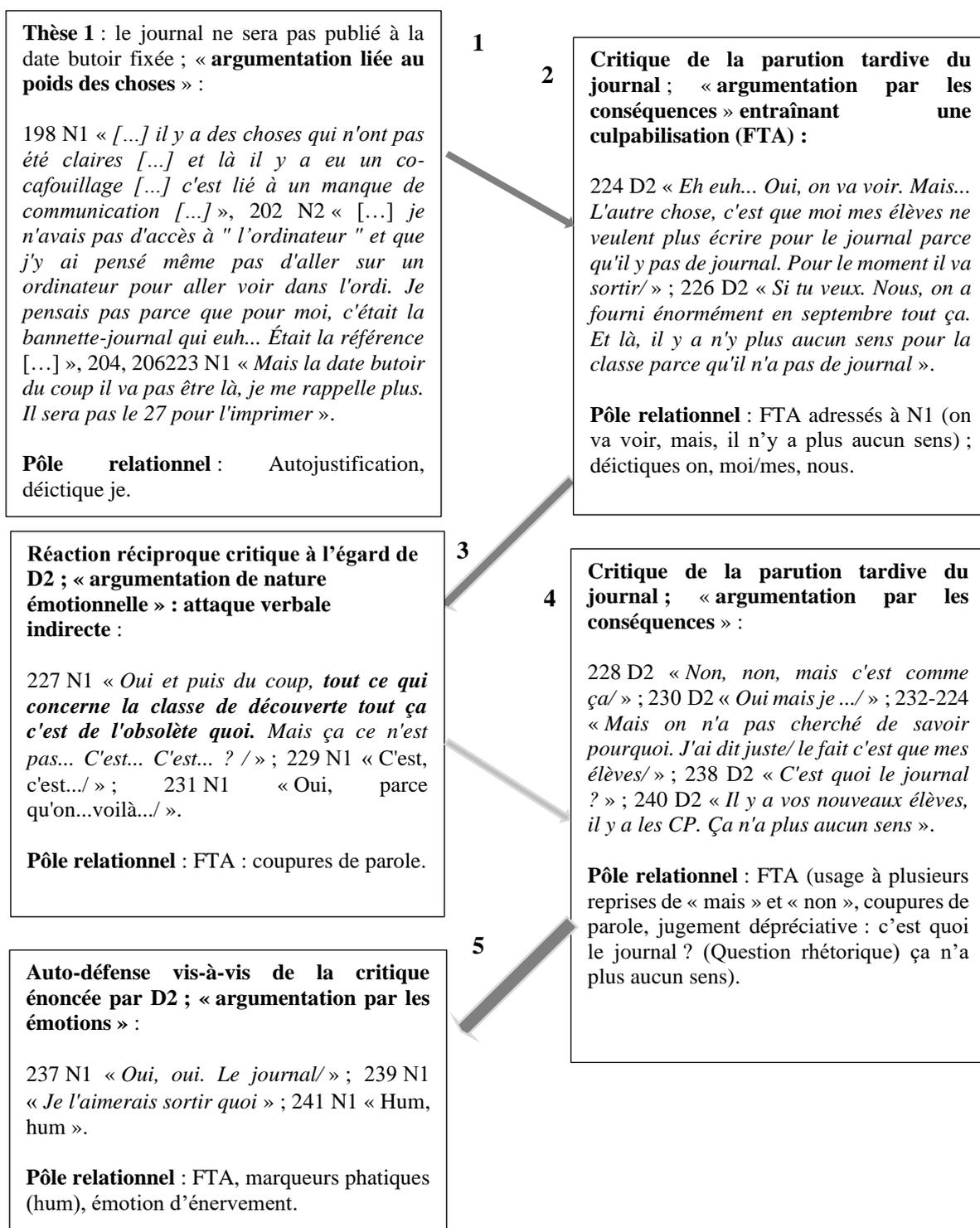


Figure 16 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la parution tardive du journal de l'école

Afin d'étayer sa critique relative à la parution tardive du journal, la directrice s'appuie sur une « argumentation par les conséquences négatives ». Elle insiste sur les effets dus à ce retard sur les élèves « *mes élèves ne veulent plus écrire pour le journal* », « *il y a n'y plus aucun sens* ». L'énoncé de ces conséquences négatives au moyen des adverbes de négation « plus » et « aucun » ainsi que des mots « mes élèves » et « sens » nous fait penser que dans un tel contexte D2 fait culpabiliser N1 pour ce retard. Cette culpabilisation est une atteinte à l'image de l'enseignante novice. Inversement, sa collègue novice N1 tente de se défendre en mobilisant une « argumentation liée au poids des choses ». Elle introduit de manière atténuée une contre-suggestion en ne mentionnant pas la directrice par l'usage des déictiques de la deuxième personne du singulier (tu, toi) (Figure 16, bloc 3, 218).

Les tensions relationnelles entre N1 et E1 (enseignant expérimenté) et la directrice empêchent la clôture de l'épisode ; le pôle pragmatique de la gestion de la réunion en référence au modèle É-P-R en pâtit. 70.05 % du volume de parole de la première réunion ont été consacrés au traitement de ce point (comme nous l'avons précisé).

Dans ce cadre E1 s'oppose à la proposition de N1 de publier une version numérique du journal (blog) à la place d'un journal papier. Les deux protagonistes avancent des arguments par les valeurs qu'ils sont susceptibles de partager. N1 s'appuie sur l'argument de l'ère - admis *a priori* par E1 - « *la génération de nos enfants c'est l'informatique et moins le papier* » (206). Elle est visiblement soucieuse des besoins actuels des enfants liés à la maîtrise du numérique. En revanche, E1 se positionne axiologiquement en mettant en valeur les finalités éducatives d'un journal papier (217, 219). Il s'appuie sur les valeurs de la pédagogie Freinet (la coopération, le travail collectif) et met en avant des enjeux épistémiques tels que la lecture du journal, la richesse du travail de mise en page.

Le schéma ci-dessous (figure n° 17) illustre le moment critique dans les échanges relatifs à la proposition de créer un blog, énoncée par N1 (206) et à laquelle E1 s'oppose (217, 219).

Intrigue argumentative et relationnelle

Contre-suggestions émises

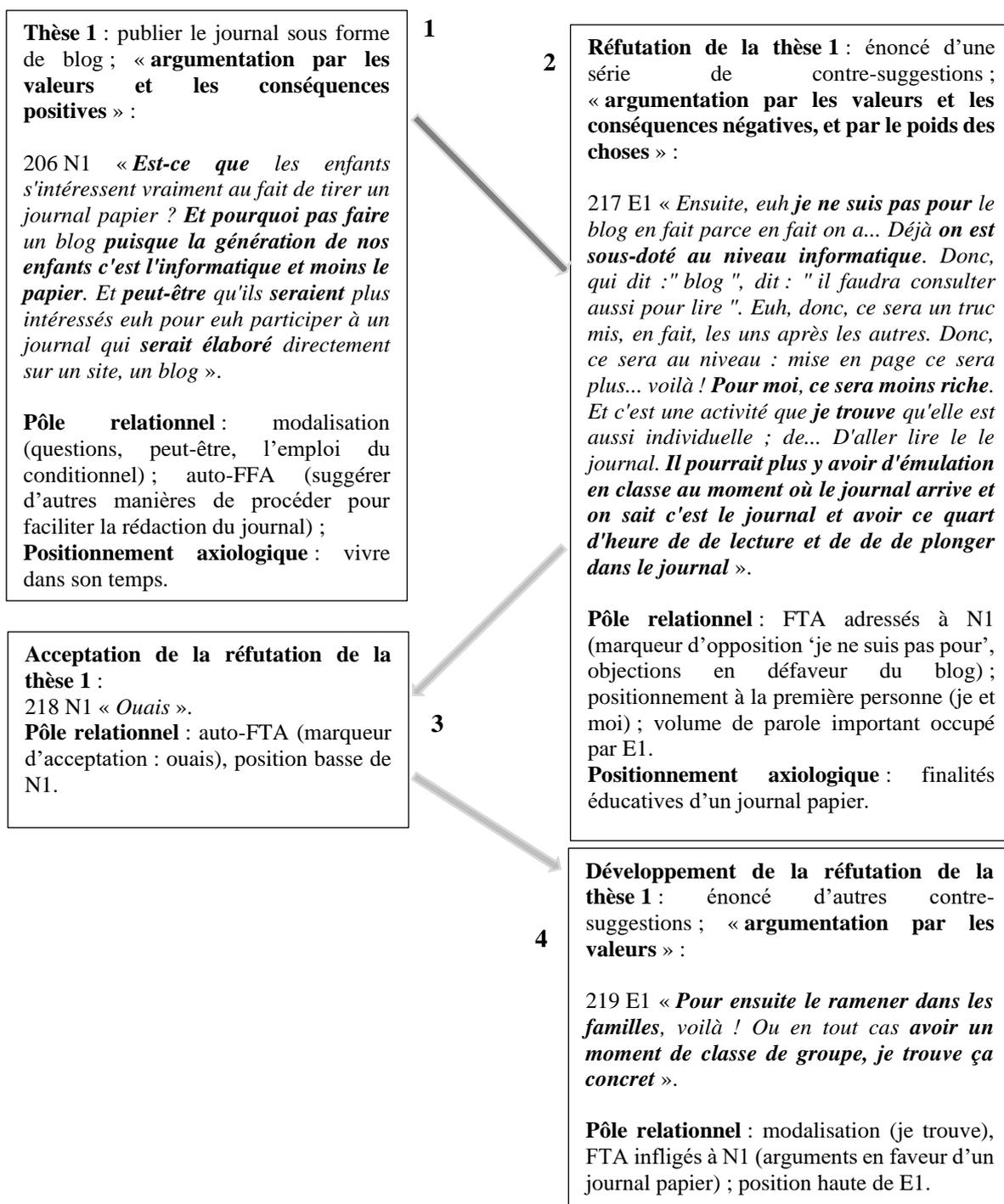


Figure 17 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la publication du journal sous forme de blog

La figure ci-avant (n°17) montre une opposition entre l'enseignante novice N1 et l'enseignant expérimenté E1 à propos de la forme du journal : blog ou journal papier. Si on assiste à une symétrie du positionnement argumentatif des deux protagonistes au niveau du pôle axiologique, E1 accentue son argumentaire par d'autres types d'arguments. N1 soutient une version numérique du journal et mobilise une forme « d'argumentation par les valeurs » « vivre dans son temps » tout en mettant en exergue les avantages d'un blog « *ils seraient plus intéressés* ». E1 s'opposant au blog mobilise également une « argumentation par les valeurs » tout en insistant sur les inconvénients du blog et les avantages d'un journal papier. À ce titre, il mobilise à la fois une « argumentation par les conséquences positives » en faveur de la thèse opposée « *je trouve ça concret* » et une « argumentation par les conséquences négatives » en faveur de la thèse en débat « *Pour moi, ce sera moins riche* », « *Il pourrait plus y avoir d'émulation en classe au moment où le journal arrive* ». En utilisant l'adverbe de négation « plus », la finalité semble être la culpabilisation de N1 afin que cette dernière abandonne sa proposition d'une publication numérique du journal. N1 adopte une attitude acceptante (218 N1) « *Ouais* ». S'agit-il d'une volonté de sa part d'éviter le désaccord avec ses collègues expérimentés, car d'une part, ce sont eux qui ont le dernier mot à l'issue des désaccords qui les opposent, d'autre part, la culpabilisation de E1 semble avoir produit son effet puisqu'elle renonce à sa proposition.

8.2.3. Bilan

La quantification des thèses soumises à discussion et des rôles argumentatifs occupés par les interactants révèle que la directrice et les enseignants expérimentés occupent beaucoup plus le rôle argumentatif d'opposant que leurs collègues novices. Ce qui est révélateur d'une relation interpersonnelle conflictuelle entre eux. Outre les thèses repérées, la critique portée par D2 et E1 sur N1 lors du débat sur le journal est significative de l'orientation agonale donnée à cette relation.

Les moments critiques étudiés dans les deux épisodes sont marqués par la présence de tensions relationnelles entre les enseignants expérimentés (D2 et E1) et les enseignantes novices (N1 et N2). L'optimisation du temps de la réunion reste notamment une préoccupation des enseignants expérimentés, d'où leur critique de la parution tardive du journal, une tâche pour laquelle N1 et N2 sont les référentes. Par ailleurs, E1 se montre soucieux de préserver strictement des pratiques propres à la pédagogie Freinet comme par exemple son refus de la proposition de N1 de publier le journal sous forme numérique car il soutient une version papier du journal. Les désaccords entre E1 et N1 lors du débat sur les clubs sont révélateurs de l'épuisement de la novice lequel semble lié au fonctionnement de l'école.

L'étude des modalités argumentatives mobilisées par les membres du collectif montre qu'il y a une symétrie dans l'usage des ressources verbales par les enseignants comme nous l'avons constaté pour l'école 1. D'abord, concernant le débat portant sur le journal, le désaccord entre E1 et N1 est marqué par leur positionnement sur un registre axiologique. De même cette symétrie se traduit à travers la critique de D2 de la parution tardive du journal, considérée par l'enseignante novice N1 comme un

jugement défavorable porté sur sa compétence à assurer efficacement le fonctionnement du système de la délégation des tâches. Ce jugement décrédibilise N1 et la place en position basse. Ensuite, concernant le débat lié aux clubs jardin (présenté en annexe I-6-2), on note également la présence d'une symétrie dans les argumentations développées par N1 énonçant les trois thèses soumises au débat et E1 se situant en tant qu'opposant. Tous les deux mobilisent une « argumentation par les valeurs ». Outre les valeurs, N1 s'appuie sur un registre pragmatique en pointant des contraintes temporelles et « psychologiques » qui pèsent sur elle dans ses interventions pour résoudre les conflits entre élèves. L'enseignante novice accentue cette « argumentation liée au poids des choses » par les émotions. De son côté, E1 tout en mobilisant les valeurs pour argumenter, s'appuie sur une argumentation d'autorité.

Dans les deux débats, D2 et E1 argumentent tout en ayant le souci de préserver l'identité de l'école qu'ils imposent aux enseignantes novices. La directrice et son collègue expérimenté E1 s'appuient apparemment sur l'adhésion présumée des enseignantes novices à cette identité et utilisent la culpabilisation pour la leur imposer. N1 se justifie et tente de préserver sa face et son territoire. Elle évoque « la surcharge attentionnelle et cognitive » (Cahour & Lancry, 2011) qui pèse sur elle, et se défend par ailleurs contre la critique qu'elle subit de la part de ses collègues expérimentés.

8.3. ÉCOLE 3

Dans l'école 3 nous étudions un épisode argumentatif repéré dans la réunion analysée, comme nous l'avons fait précédemment pour les écoles 1 et 2.

8.3.1. Thèses soumises au débat

Le tableau n° 39 (ci-dessous) est principalement constitué des requêtes institutionnelles relayées par le directeur qui portent sur l'encadrement d'un stage durant les vacances d'été et le fait d'assurer des formations. Sont également mentionnés dans ce tableau les rôles argumentatifs occupés par les enseignants.

Épisodes thématiques	Les thèses ou les requêtes en discussion	Proposants			Opposants		
		Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté	Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté
Réunion 1 Épisode 1 : stage collège (1 à 45)	L'inspection académique demande aux enseignants d'encadrer un stage pendant les vacances d'été.				D3	N1, N2, N3	E1, E2, E3, E4, E5
Réunion 1 Épisode 3 : les formations institutionnelles	Les responsables hiérarchiques recommandent aux enseignants de suivre deux formations : formation						E2

(127 à 313)	liaison école-collège ; formation sur les nouveaux programmes.						
	Les enseignants sont évalués sur leur implication dans la formation à distance relative aux nouveaux programmes.				D3	N1, N2, N3	E1, E2, E3, E4, E5
	Les enseignants doivent participer à la préparation des formations en présentiel.				D3	N1, N2, N3	E1, E2, E3, E4, E5
Épisode 5 : la semaine thématique ou ce qui nous rassemble (721 à 1426)	Le Kin-ball est inapproprié comme activité pour cette semaine.		N3			N1	E3
	Mettre dans le hall les caisses dans lesquelles seront déposés les objets du musée éphémère.	D3		E3		N1	E1
Épisode 7 : calendrier de l'école (1479 à 1509, 1528 à 1710)	Les enseignants doivent participer à des formations dont les dates ont été tardivement fixées ou modifiées par l'institution.				D3	N1	E1, E3, E4

Tableau 39 : Thèses et requêtes soumises à discussion, et rôles argumentatifs - école 3

Nous repérons sept thèses et/ou requêtes qui font l'objet de discussions entre les enseignants de l'école REP+. Si les désaccords autour des trois dernières thèses – qui se rapportent à l'organisation de la semaine thématique – ont été rapidement résolus, les échanges à propos des requêtes des responsables hiérarchiques d'encadrer un stage et de participer à des formations sont conflictuels. Ces échanges sont marqués par une critique forte de l'institution. De fait, les enseignants notamment expérimentés occupent majoritairement la place argumentative d'opposant. Le directeur relaie auprès de ses collègues les demande institutionnelles ; il ne peut pas être considéré comme proposant car il se rallie à la position argumentative d'opposant occupée par ses collègues enseignants.

8.3.2. L'analyse du débat sur la gestion institutionnelle des formations et les besoins des enseignants (épisode 3-réunion 1) : procédés argumentatifs mobilisés

80.04 % du volume de parole de la réunion étudiée dans l'école 3 ont été consacrés aux quatre épisodes portant sur l'organisation d'activités parascolaires. L'équipe est engagée dans la mise en œuvre de ces activités en faveur des élèves de l'école lesquels, c'est un rappel, sont issus d'un milieu défavorisé. Les enseignants expriment le poids des exigences institutionnelles qui semblent empiéter sur leur territoire d'action pédagogique en déstabilisant le calendrier de l'école. En réaction, le collectif dénonce le fonctionnement de l'institution. Pour comprendre le sens des railleries de l'équipe enseignante face aux demandes institutionnelles, nous étudions l'épisode 3 abordant les formations institutionnelles.

La demande de l'institution de faire participer les enseignants à des formations institutionnelles engendre un positionnement critique des enseignants. Pour préparer ces formations,

il leur est demandé de proposer les contenus sur lesquels ils souhaitent travailler, et de ramener des questions ainsi que des documents et des ressources.

Le directeur transmet à ses collègues la demande de la conseillère pédagogique et de l'inspectrice de l'Éducation nationale qui consiste dans le cadre de la liaison école-collège soit à approfondir la thématique déjà abordée cette année dont le thème porte sur l'évaluation positive des élèves soit à proposer une nouvelle thématique (145 ; 147 ; 149).

E4, E5 et E1 expriment leur mécontentement dans la façon dont est gérée cette formation, comme le montrent leurs interventions ironisées et leurs rires partagés (148 ; 150 ; 151). Le faux jugement favorable que porte E5 sur la formation liaison école-collège peut être aussi interprété comme une « insincérité pragmatique » (Eggs, 2009) de sa part dans la mesure où elle critique la demande de l'institution, à savoir refaire cette formation avec une visée d'approfondissement.

145 D3 : Un petit mail de « Krn », de madame « Rt Krn ». La formation de liaison école collège a porté cette année sur l'évaluation positive au cycle trois.

147 D3 : Je vais mettre point d'exclamation. Afin d'organiser le stage de la liaison 2017-2018 (Rires collectif). Là j'ai pas de signe. Je souhaite savoir si vous préférez approfondir votre réflexion sur ce thème ou aborder un autre sujet.

148 E4 : Approfondissement !

149 D3 : Et lequel ? Votre réponse est attendue impérativement pour le huit mars.

150 E5 : Après le type qui l'a fait était plutôt sûr de l'approfondissement.

151 E1 : Oui (Rires partagés et forts).

À propos de ces formations institutionnelles, E2 produit des FTA ayant valeur d'attaques personnelles (« argumentation fondée sur une attaque personnelle ») contre des représentants de l'institution qui sont par ailleurs absents de la réunion ce qui n'a aucun impact sur les représentants en question (conseillers pédagogiques, coordinatrice du REP, l'Éducation nationale) mais qui ont peut-être pour intention de cimenter le collectif d'enseignants contre l'institution « *J'ai plus envie de faire d'efforts, qu'ils cherchent des idées qu'ils fassent leur boulot* » (156). D'après E2, la formation est finalement préparée par les enseignants et non par les formateurs. Un constat mis en évidence auparavant par le directeur à l'intervention 152. Ainsi, tous les enseignants présents à la réunion apportent une forte critique à ces formations.

152 D3 : La réponse est dans la question. Donc comme d'hab, on nous dit, euh, alors on nous demande notre avis, ça c'est l'alibi. Et le deuxième, ils savent pas quoi mettre dedans donc, euh, ils nous disent qu'est-ce que vous voulez faire ? Donc ils ont école-collège. (E2 se prête à quitter la réunion).

153 E4 : Ah tu nous l'as fâché avant qu'il parte !

154 E2 : J'ai pas de réponse.

155 D3 : Pas de réponse.

156 E2 : Juste ça m'énerve. J'ai plus envie de faire d'efforts, qu'ils cherchent des idées qu'ils fassent leur boulot. J'en ai pas moi. J'ai pas d'avis.

157 D3 : Pas d'avis.

158 E2 : Pas d'avis.

159 N1 : ERS.

L'extrait ci-dessus contient une série de FTA, déguisés en auto-FTA, que E2 (à la fois enseignant expérimenté et formateur) adresse à l'égard de la conseillère pédagogique. Par l'emploi de

cette forme d'énonciation, E2 donne plus de force à la dénonciation de l'institution. E2 poursuit l'expression de sa colère contre ses supérieurs hiérarchiques par des attaques explicites. Pour exprimer sa critique, il emploie toujours une forme d'argumentation ironisée en se moquant des contenus de la formation que les responsables hiérarchiques peuvent proposer aux enseignants « *des choses absolument passionnantes* ».

160 E2 : *Je suis sûr que nos supérieurs rachitiques, euh, sauront trouver des choses absolument passionnantes à nous imposer.*

161 D3 : *Je n'en doute pas. Ils ont toujours su trouver.*

162 E2 : *Ils savent déjà ce qu'ils veulent nous vendre de toute façon donc, euh.*

D3 fait des propositions d'intitulés de formation d'une façon ironisée (163 D3) « *Enseignement explicite ou, euh. Évaluation positive* ». Une « fausse » proposition à laquelle E1 réagit sur le même mode (164 E1) « *Avec des échelles descriptives* ». E3 fait une proposition de formation, ses collègues E2 et E4 y réagissent de même sur le mode de l'humour.

170 E3 : *Vous ne voulez pas plutôt faire **un enseignement descriptif**.*

172 E2 : *Avec une échelle positive.*

173 E1 : *Et une échelle ...*

174 E4 : *Et une échelle explicite. Attention au p'tit mot qu'a mal ! (Rires collectifs).*

E2 affirme qu'il ne participera pas à cette formation, car il a déjà fait les heures d'animations pédagogiques obligatoires⁷⁷ (168). Il exprime son soulagement d'avoir effectué son quota d'heures des animations pédagogiques (245 E2) « *Moi j'suis content d'avoir fait ma formation* » ; (254 E2) « *Je suis content d'avoir que six heures de formation* » ; (257 E2) « *J'suis content moi, qu'om n'bouffe toutes mes ...* ». L'expression « *je suis content* » utilisé à trois reprises représente à la fois un auto-FFA et un FTA infligé aux responsables des formations. Le directeur apporte une évaluation négative sur les contenus de la formation à distance sur les nouveaux programmes « *c'est imbuvable ; il y plein de questions, il y a plein de choses à voir* » (213).

213 D3 : *Mais justement on n'a pas du tout les heures. Donc j'veus laisse prendre. Moi je l'ai survolé, **je l'ai imprimé parce que c'est imbuvable** pour être poli, euh, euh, à lire sur l'écran, vous allez voir y a tout un il y a plein de questions, il y a plein de choses à voir, il y a des vidéos à regarder, des documents à consulter, un calendrier à mettre, euh. Et donc, on nous demande de mettre des ... y a deux dates à mettre, pour le travail d'équipe.*

Dans l'intervention 229, l'Éducation nationale est aussi la cible d'une critique forte exprimée par E2 au moyen de l'ironie.

229 E2 : *L'Éducation nationale n'a pas de quoi te payer des formations, donc elle a décidé de te former tout seul en regardant les vidéos sur internet.*

⁷⁷ E2 est formateur, c'est pour cela qu'il ne fait que six heures. Alors que ses collègues, qui ne sont pas formateurs, doivent participer à 18 h d'animations pédagogiques.

La conception du directeur et des enseignants expérimentés (D3, E1 et E2 qui sont également des maîtres formateurs) concernant la formation, traduit un positionnement axiologique qui s'oppose à la conception de la formation par l'institution qui serait centrée sur des enjeux administratifs.

Dans un questionnaire que nous lui avons adressé, E2 répond sur ce qu'il pense du fonctionnement de l'école 3 en précisant les points négatifs, après avoir mentionné les points positifs (E2-Q) « *Les « moins » : l'ampleur de la tâche, la fatigue et l'usure parfois, une administration de plus en plus du côté du « management » et de moins en moins du côté de l'éducation* ». Les résultats d'analyse d'entretiens d'« instruction au sosie », menés avec des directeurs par Grimaud (2019), soulignent également l'impact négatif des « *techniques de management inventées chez Toyota et importées dans la fonction publique, [qui] participent d'une forme de déshumanisation du travail* » (p. 126). « *Les règles du Nouveau management public s'appliquent de manière très rude* » (*Ibidem*, p. 116). Il s'agit même selon Grimaud (*Ibid.*) de « *stratégies managériales « infantilisantes »* ». La question de la formation telle qu'elle est gérée par l'institution révèle « *une organisation managériale qui écrase le sens de la tâche au profit de la commande hiérarchique* » (*Ib.*, pp. 126-127).

Le schéma argumentatif-relationnel suivant (figure 18) rend compte de la critique portée par l'équipe enseignante sur le fonctionnement de l'institution.

Intrigue argumentative et relationnelle

Contre-suggestions émises

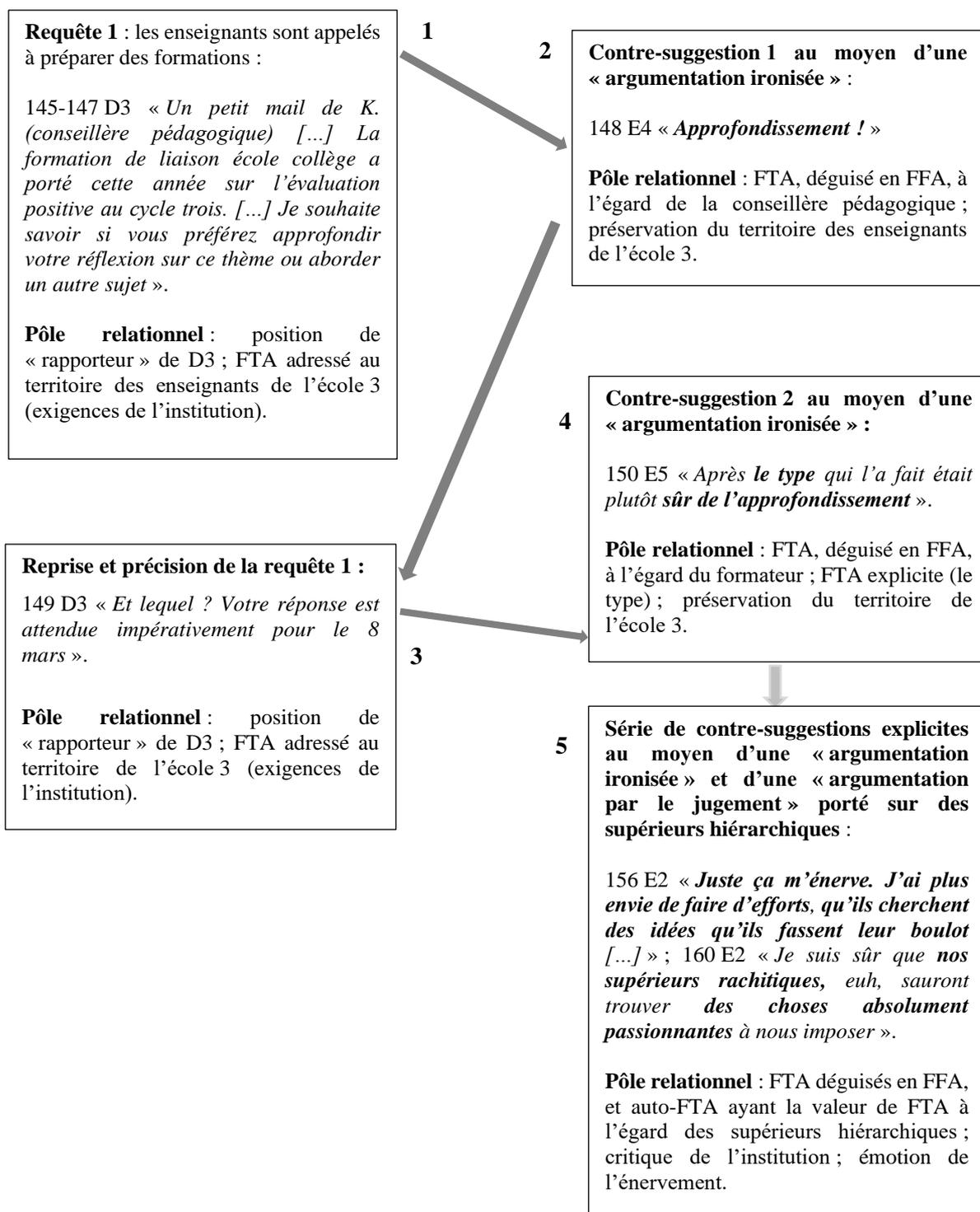


Figure 18 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la préparation des formations institutionnelles par les enseignants

Les enseignants expérimentés (E4, E5, E2) mobilisent principalement une « argumentation ironisée » pour dénoncer la manière de gérer les formations par l'institution (150, 156, 160). En effet, l'ironie (Eggs, 2009) représente le vecteur de leur argumentaire. Le recours à cette modalité argumentative partagée montre une certaine cohésion de l'équipe contre l'institution, notamment entre les enseignants expérimentés. Et peut-être d'ailleurs peut-on penser que ce maniement de l'ironie contre l'institution est une façon de construire de la cohésion relationnelle dans l'équipe. E2 amplifie cette dénonciation par une attaque verbale entre ses collègues sur les formateurs et ses supérieurs hiérarchiques « *qu'ils fassent leur boulot* », « *supérieurs rachitiques* ».

8.3.3. Bilan

Les thèses et requêtes débattues concernent principalement la demande faite par la conseillère pédagogique aux enseignants pour qu'ils participent à des formations sur les nouveaux programmes et à propos de la liaison école-collège. Les enseignants dénoncent l'institution qui sollicite fréquemment les équipes du REP alors qu'ils ont le sentiment de travailler plus que leurs collègues d'autres écoles. Le directeur, joue le rôle de « transmetteur » des demandes institutionnelles, et ses collègues enseignants occupent massivement le rôle argumentatif d'opposant à la satisfaction de ces demandes.

Les enseignants de l'école 3 recourent à une argumentation ironisée. Nous pensons que ce choix répond à certains besoins des enseignants. D'abord, l'usage de l'ironie permet de minimiser l'impact de ces exigences institutionnelles sur le niveau psychologique, car l'ironie est une « *attaque ayant quelque chose de « plaisant » dans sa formulation* » (Kerbrat-Orecchioni, 2013, p. 51). Ensuite, face à ce qu'ils vivent comme une déconsidération de leur engagement en leur imposant un planning et le manque de reconnaissance de ce qu'ils assument déjà comme travail, l'ironie partagée est donc une façon de faire bloc contre l'institution. À ce titre, elle constitue un ciment relationnel entre eux et contre leurs supérieurs hiérarchiques. En fait, les membres du collectif souffrent d'un manque de reconnaissance et de valorisation (Cahour & Lancry, 2011) de ce qu'ils assument déjà comme tâches dans un contexte difficile. Ce qui peut être source d'« inconfort émotionnel » comme l'exprime leur dénonciation de l'institution. D'ailleurs, les enseignants de l'école 3 recourent à l'ironie pour prendre de la distance par rapport aux situations problématiques auxquelles ils font face.

8.4. ÉCOLE 4

Pour caractériser la dynamique des échanges, nous quantifions les thèses soumises à discussion. Et nous analysons qualitativement un épisode argumentatif de la réunion décryptée (épisode 5).

8.4.1. Thèses soumises au débat

Le tableau ci-dessous (n°40) comprend les thèses et requêtes en discussion avec un repérage du statut des interlocuteurs qui les formulent « les propositants » (Plantin, 1996, 2005) ainsi que ceux qui tentent de les contrer « les opposants » (*Ibidem*).

	Les thèses ou les requêtes en discussion	Proposants			Opposants			
		Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté	Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté	
Réunion 1	Épisode 2 : le retard dans la livraison des manuels scolaires (26 à 222)	La récupération des manuels scolaires en bon état dépend de l'attitude de l'enseignant.	D4				N2, N3, N1, N4	E1
		Les enseignants doivent récupérer 70 % des manuels scolaires à la fin de l'année pour les redistribuer l'année prochaine.				D4	N1, N2	E1
	Épisode 3 : le remplacement des enseignants (223 à 363)	Les effectifs dans les classes de la 4 ^{ème} année sont relativement allégés.	D4					E2, E1
		La délégation provinciale peut affecter un enseignant de l'école 4 dans une autre école pour un remplacement.	D4				N1, N4, N2, N3	E1, E2
	Épisode 4 : le changement de groupe par les élèves (363 à 498)	Le départ de l'enseignant d'une classe ne génère pas toujours une rupture. Il peut être au contraire un soulagement pour l'enfant.	D4				N2	E1
		L'acceptation des demandes de changement de groupe par les élèves est légitime pour que deux frères puissent avoir le même emploi du temps.	D4	N1			N2, N3	E1
		Le traitement des demandes de changement de groupe est une obligation institutionnelle.	D4				N2, N3	E1
		La manière de gérer les demandes de changement de groupe par la direction permet la résolution définitive du problème.		N1		D4	N2	E1
	Épisode 5 : l'emploi du temps 2/1 et les activités intégrées (498 à 1210)	Le thème de l'épisode porte sur la formule 3 de l'emploi du temps et son lien avec le transport scolaire.	D4				N1, N2, N3, N4	E1, E2,
		Le nombre insuffisant de salles exige l'adoption de la formule 3 de l'emploi du temps.	D4			D4	N1, N2, N3, N4	E1, E2
		Les enseignants doivent programmer une heure d'activités intégrées pour chaque classe hors de la classe.	D4	N4			N2, N3, N1	E1
		Des séances d'activités intégrées peuvent être planifiées le mercredi et le samedi.	D4	N4			N2, N1	E1
		Le travail enseignant n'est pas pénible.	D4				N2, N3	E1, E2
	La mise en place des clubs constitue la solution adéquate pour planifier les activités intégrées.	D4	N4, N2,	E1, N3		N1		

	Chaque enseignant anime un seul club et échange les élèves avec un autre enseignant.			E1		N1, N2	
	Un enseignant anime plusieurs clubs.	D4				N2	
Épisode 6 : la répartition des élèves dans les classes au moyen de « Massar » (1210 à 1330)	Le programme « Massar » distribue les élèves selon le critère des moyennes générales.		N4		D4	N3	
				E1	D4		
Épisode 7 : Le jugement sur le travail du directeur et de l'inspecteur (1331 à 1419)	Les enseignants peuvent être dispensés, par l'inspecteur, de la préparation des fiches de la leçon.			E1	D4		
	Il est légitime de critiquer le travail d'inspecteur.	D4	N2			N1	E1
Épisode 9 : le préscolaire (1441 à 1644)	Il faut imposer l'obligation de scolarité de l'enseignement préscolaire aux familles.		N2, N1	E1	D4	N2	

Tableau 40 : Thèses et requêtes soumises à discussion, et rôles argumentatifs - école 4

Le nombre élevé d'objections et d'arguments que formulent les participants atteste d'une dominante « polémique » du débat (Antona, 1995). Les membres de ce collectif ont soumis 21 thèses et requêtes à discussion. Les enseignants⁷⁸ s'opposent, d'une part, aux requêtes institutionnelles du directeur ainsi qu'aux thèses que celui-ci avance dans les échanges. D'autre part, D4 mobilise des arguments en vue de réfuter les objections des enseignants et les convaincre d'appliquer, entre autres, les directives institutionnelles. Celles-ci mettent les enseignants en difficulté, car elles ne prennent pas en compte les conditions dans lesquelles ils exercent leur travail.

Les collègues enseignants du directeur ont tendance à se positionner en tant qu'opposants plutôt qu'en tant que proposant, soit un total de 54 contre pour seulement 15 pour (une moyenne de 9 contre et de 2,5 pour par enseignant). Par ailleurs, les écarts entre les rôles argumentatifs occupés par les enseignants novices et les enseignantes expérimentées sont relativement faibles. De fait, la variable liée au statut dans cette école concernant la position d'opposant, contrairement à ce que nous avons pu repérer dans les trois écoles en France où les enseignants novices et les enseignants expérimentés avaient des positions contraires, ne s'avère pas ici significative.

Nous constatons également que les enseignants novices (N3 et N4) s'opposent moins au directeur que ce que nous avons pu aussi repérer dans les trois écoles en France. N3 assiste pour la première fois à une réunion de conseil de gestion, tandis que N4 commence sa première année de travail dans l'école. En revanche, N1, N2 et E1 occupent le rôle d'opposant bien plus que leurs

⁷⁸ Quatre femmes, deux expérimentées (E1, E2) et deux novices (N2, N3) et deux hommes (N1, N4) qui sont novices.

collègues. Bien que N1 soit novice à l'école, il a 35 ans d'ancienneté dans le métier d'enseignant. Il est également coordonnateur de l'équipe enseignante après avoir occupé la mission de directeur-adjoint⁷⁹. Ce qui lui confère une position haute par rapport à ses collègues enseignants. De même, l'ancienneté générale de E1 dans le métier et son ancienneté dans l'école expliquent ses prises de position dans les échanges. Concernant l'enseignante E2, elle a à peu près la même ancienneté que E1, mais elle se situe relativement en retrait. N2 quant à elle, novice à l'école, mais ayant 13 ans d'ancienneté dans le métier d'enseignant occupe le plus le rôle d'opposant, soit 14 fois. Le positionnement argumentatif de cette dernière est corrélé à son implication dans son travail, d'après nos observations et en référence aux travaux de Grangeat et Rogalski, Lima et Gray (2009) que nous avons présentés au chapitre 4.

8.4.2. L'analyse du débat sur l'institutionnalisation des activités intégrées (épisode 5-réunion 1) : procédés argumentatifs mobilisés

Dans l'école 4, un volume de parole important (soit 35.31 %) de la réunion étudiée a été consacré au point lié aux activités intégrées. L'institutionnalisation de ces activités représente une requête institutionnelle à laquelle les enseignants s'opposent étant donnée les contraintes contextuelles dans lesquelles ils exercent leur métier. Le débat à ce propos est tendu (8 thèses et requêtes ont été soumises au débat sur ce point de l'ordre du jour).

Cet épisode est marqué par de forts affrontements interactionnels. Le nombre de FTA entre D4 et ses collègues enseignants sont légion. Il s'agit de l'épisode le plus conflictuel, du point de vue de la relation, que nous avons analysé dans le cadre de notre travail de thèse.

Dans le cadre de l'adoption de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et d'un nouveau curriculum, publié en mai 2019, pour les quatre premiers niveaux de l'école primaire (de la 1^{ère} à la 4^{ème} année), le ministère de l'Éducation nationale a recommandé aux enseignants d'assurer 2 heures d'activités intégrées⁸⁰ hors classe pour les enseignants de 1^{ère} et 2^{ème} année et ceux de l'arabe pour les

⁷⁹ Dans le monde rural, les directeurs gèrent un secteur scolaire composé d'une école-mère où il y a le bureau du directeur et d'autres écoles « satellites » rattachées à l'école-mère (généralement entre 2 et 4). Le directeur-adjoint est une fonction créée en 2008 afin de désigner dans chaque école satellite un enseignant comme représentant du directeur chargé des tâches administratives, éducatives et sociales. La création de cette fonction a été élargie plus tard aux écoles autonomes qui prédominent notamment dans les villes. Par ailleurs, pour pallier les difficultés liées au modèle des écoles « satellites », le ministère a adopté le modèle des écoles communautaires. D'après le Journal marocain l'Économiste (paru le 24/01/2017, n°4945), « le principe de ce nouveau modèle repose sur le regroupement des élèves d'une même commune au sein d'écoles dotées en particulier d'internats et de transport scolaire ».

⁸⁰ À la rentrée scolaire 2019-2020, les instructions institutionnelles recommandent aux enseignants de planifier une heure d'activités intégrées (activités parascolaires) hors de la classe. Ces activités comportent les activités artistiques et d'éveil ainsi que les activités de soutien social, pédagogique et psychologique. Comme la réforme du *curriculum* ne touche pour l'instant que les premières années de l'école primaire (de la 1^{ère} à la 4^{ème}), seuls les enseignants de ces niveaux sont concernés par ces activités. Cela dit, d'une manière générale, tous les enseignants doivent assurer deux heures d'activités intégrées et/ou d'activité physique et sportive hors de la classe.

autres niveaux (les enseignants de français assurent deux heures d'activités physiques et sportives). Dans trois interventions (600, 602, 604), le directeur invite les enseignants à « *planifier les deux heures supplémentaires (des activités intégrées) avant les séances de la matinée et après les séances de l'après-midi* ». Pour que sa proposition soit acceptée, il s'appuie sur des arguments tels que : « *Il n'aura pas de problème au niveau du transport ni de la pression du temps* » ; « *la durée est bien courte* » ; « *Le temps est insuffisant* ». Dans ce cadre, D4 mobilise conjointement une « argumentation par les conséquences positives » et une « argumentation liée au poids des choses ».

E1 fait preuve d'une résistance à l'encontre de cette demande institutionnelle en s'appuyant sur des contraintes temporelles. D'où son usage d'une part d'un terme évaluatif à deux reprises (*gros*) (529 E1) « *Il s'agit d'un gros problème* » ; (531 E1) « *Quand elles (les activités intégrées) seront ajoutées, l'élève n'aura qu'une heure après la sortie, il y aura un gros problème. L'élève sera déstabilisé* », d'autre part d'un adverbe d'intensité (*partout*) (533 E1) « *Le transport également, il y aura des problèmes partout* ».

Les enseignants recourent également aux contraintes liées à l'espace de l'école qui pèsent sur eux. La surface de la cour de l'école est insuffisante pour que 3 ou 4 enseignants, par exemple, puissent animer en même temps des activités intégrées (611 E1) « *En sortant de la classe, tu dois donner à l'élève un espace plus grand que celui de la classe* » ; 609 ; 614. N2 s'aligne sur l'opposition de sa collègue expérimentée E1 à la requête institutionnelle (613 N2) « *C'est bon, je voulais dire la même idée. Il y a le problème de l'espace* ». Les enseignants marquent leur place argumentative par le recours à une « argumentation liée au poids des choses ».

De même, l'emploi du temps 2/1 de l'école est déjà contraignant pour les enseignants et leurs élèves. L'ajout d'une heure d'activités intégrées accentuera encore plus, selon les enseignants, les difficultés liées à cette organisation du planning des enseignements. Dans l'intervention ci-dessous (645), E1 développe d'une manière explicite sa contre-argumentation à l'égard des requêtes institutionnelles (emploi du temps selon la formule 2/1 ; programmation d'activités intégrées le mercredi).

645 E1 : L'élève fait 6 heures de cours sans récréation, ce n'est pas possible. L'enseignant devient également moins productif. Il faut au moins un quart d'heure de récréation. En lui ajoutant du travail supplémentaire hors classe, 6 heures sans récréation, comment cet élève va-t-il rentrer chez lui ? Et comment cet enseignant va-t-il y arriver ?

667 E1 : Je ne suis pas contre le fait que c'est une séance intéressante. Mais je ne peux pas passer 6 h et demie dans la classe sans récréation/

668 N2 : C'est vrai.

N1 se rallie à la position d'opposant de ses collègues E1 et N2. Il avance comme objection l'épuisement des élèves et des enseignants rendant difficile la prolongation des cours à d'autres

⁸⁰ En prenant en considération le nombre d'enseignants, le nombre de salles de classe et d'autres variables, les équipes enseignantes doivent adopter l'une des trois formules proposées pour la gestion de l'emploi du temps : la formule 1/1 (chaque enseignant a une salle de classe) ; la formule 3/2 (trois enseignants partagent deux salles) ; la formule 2/1 (deux enseignants partagent une seule salle).

activités. Pour cela, il opère une analogie entre les activités intégrées et les fêtes de mariage entendant que l'implication des élèves dans des activités plaisantes et agréables (voire amusantes), comme c'est le cas pour les préparatifs de mariage, requiert le fait que les élèves ne soient pas fatigués après une longue journée de cours en classe. Du point de vue de la relation, N1, N2 et E1 défendent leur territoire d'action menacé par l'institutionnalisation de nouvelles activités. Ce qui accentuera le temps de travail des enseignants.

679 N1 : Pourquoi le mariage a lieu le samedi, et non pas le mercredi (rires), c'est pour cette raison.

683 N1 : Le samedi, le samedi, il ne travaille pas, il se lève tard, il va au « hammam » puis chez le coiffeur, ensuite, il va en soirée. Tu travailles de 8 h 30 à 1 h 30 et tu me demandes de sortir avec les élèves pour aller courir et jouer, etc. Je vais être fatigué, les enfants vont être fatigués aussi.

D4 s'apprête à rétorquer aux objections de E1, mais remarquant sa sortie de la réunion, il choisit de reporter l'énonciation de ses arguments à plus tard. Il donne la parole aux autres enseignants (686 D4) « [...] Je répondrai à l'enseignante E1. Il faut affronter les idées pour mieux comprendre la situation. Parce que j'ai une réponse concernant le point que vous avez posé. Où est l'enseignante E ? je vais te répondre ». D4 se sent agacé et contrarié, il exprime son désir de réfuter les arguments avancés par E1. L'usage à 24 reprises de l'énonciation « je vais te répondre » marque que le directeur ne prend pas en compte les points de vue de ses protagonistes. Il se contente de leur donner la parole mais, il n'est pas prêt à faire des compromis apparemment par manque de moyens.

D4 poursuit son positionnement argumentatif ayant pour finalité de réfuter les objections formulées par ses collègues enseignants (700). Il marque son désaccord explicitement « je ne suis pas d'accord avec l'enseignant à propos de ce point ». Dans cette intervention, il récuse la conception de ces derniers à propos du travail qu'ils considèrent comme pénible et épuisant. Que le travail enseignant ne soit pas pénible représente la première thèse mise en débat dans cet épisode. Pour y parvenir, D4 mobilise plusieurs procédés argumentatifs : la répétition « quelque chose de pénible et fatigant, n'est pas pénible et fatigant », la comparaison « il s'agit d'un travail différent des activités manuelles comme la menuiserie », l'émotion « l'accueil des élèves doit être un « rêve » pour toi, tu les accueilles pendant la journée et tu passes de bons moments avec eux en les aidant à apprendre ».

D4 affirme avec force son rejet de la conception du travail enseignant comme pénible et épuisant (702 D4) « Ça, c'est la première chose, je ne suis pas d'accord avec l'enseignant qui trouve son travail pénible ». Il poursuit son « éloge » du travail enseignant (707 D4) « [...] Nous avons dit dans la réunion que pour dépasser une difficulté, tu dois l' « accueillir » et l' « aimer ». L'enseignant doit opérer cette transformation. Je ne sais pas pourquoi ? Alors que le métier d'enseignant est passionnant et noble. Quand je l'exerce, je ne dois pas le voir comme un travail pénible/ ». L'éloge du travail enseignant traduit l'appui du directeur sur une argumentation morale. Ayant perçu apparemment que les enseignants ne sont pas trop convaincus par ses arguments – car il va leur demander à plusieurs reprises de ne pas l'interrompre « Laissez-moi expliquer » (705, 707) ; « Laissez-

moi terminer, je n'ai pas fini mon idée » (713) -, D4 change de registre. Il accomplit un glissement du registre de « l'éloge » au registre moral et culturel en utilisant d'une part des marqueurs de la minimisation tels que : *2 journées (4 fois), seulement, uniquement (2 fois), une seule fois, c'est pareil, un petit peu plus.*

Par ailleurs, il recourt à une « argumentation par les conséquences » en soulevant les bienfaits de ces activités pour l'élève « *pour l'intérêt de l'élève, une belle séance, une séance de défoulement, il rentre chez lui joyeux et détendu* ». Ce registre argumentatif est fondé sur la morale (Gauthier, 2013a, 2013b). D4 l'exprime, en effet, en s'appuyant sur un terme à connotation religieuse « sacrifier » pour tenter de persuader E1 à abandonner sa position d'opposant. D4 utilise 6 fois sur 8 ce verbe. En d'autres termes, le positionnement du directeur sur un registre moral et culturel révèle le poids qu'il donne à ce type d'argument plutôt que de mobiliser des arguments pratiques et appartenant à des savoirs scolaires (didactiques et pédagogiques, à titre d'exemple). Il pense aussi, sans doute, qu'une argumentation fondée sur la morale entraînera moins d'opposition et sera sans doute beaucoup plus efficace pour obtenir l'adhésion de ses collègues enseignants.

715 D4 : Deuxièmement, supposant que c'est un travail difficile et pénible et que vous n'avez pas bien lu l'histoire xxx (rires) et vous considérez le processus enseignement-apprentissage comme un travail fatigant et pénible, etc. Combien de journées ? 2 journées, et tu as 4 journées de repos pour te détendre. Seulement 2 journées. Tu vas sacrifier 2 journées pour l'intérêt de l'élève et du processus d'enseignement. 2 journées, le mercredi, et quel est l'autre jour ?

719 D4 : Uniquement, le mercredi, donc une seule fois, et il te reste 5 journées. Tu ne peux pas sacrifier cette journée. Au lieu de 7 h, tu auras 8 h, c'est pareil. Tu es épuisé, tu seras un tout petit peu plus.

722 D4 : 7 heures, ça devient 8 heures. Si j'étais enseignant, je verrais les choses ainsi. Elle sert l'intérêt de l'élève, j'ai une belle séance. Si tu considères qu'une journée de 8 h 30 à 1 h est fatigant pour l'enfant, tant mieux. Tu dois lui proposer une séance de défoulement pour qu'il rentre chez lui joyeux et détendu. C'est uniquement une journée dans la semaine, tu dois la supporter. Bon, on continue la répartition /

E1 n'entend pas les arguments qu'avance D4, il exprime clairement son opposition à la planification de ces activités (725 E1) « *Moi ce n'est pas une question de sacrifice, mais je ne peux pas* » ; (729 E1) « *Ce n'est pas parce que je ne veux pas, je ne peux pas venir le mercredi* ». De même N1 défend sur le mode de l'humour l'idée de l'épuisement dont souffrent les enseignants car l'institution impose d'autres activités qui accentuent cette fatigue (731 N1) « *[...] Je peux travailler mercredi à condition que ça soit plus tôt. Je leur prépare du thé et je leur ramène des gâteaux et on s'assoit* ». Face à la persévérance de E1 à s'opposer à la mise en place des activités intégrées, D4 rappelle à E1 le statut institutionnel du conseil de gestion dont les décisions sont juridiquement contraignantes (735, 737, 739). C'est une prise de position très forte de la part du directeur. Ce rappel, nous semble-t-il, traduit un besoin chez le directeur de fortifier ses arguments moraux à connotation religieuse en recourant à une autre forme d'argumentation morale en développant l'idée que les contraintes personnelles ne doivent pas empiéter sur l'engagement professionnel « *les choses personnelles ne se discutent pas ici* » (735) qu'il renforce par une argumentation d'autorité par la

menace « *tu dois signer et les mettre en œuvre* » (739). Face à la position argumentative « combative » des enseignants, notamment E1, D4 ressent visiblement que sa position haute du supérieur hiérarchique est menacée, voire même chahutée. Il mobilise donc des arguments d'autorité pour restaurer cette position haute.

735 D4 : Maîtresse E1, E1 point de ralliement, ça tu peux. Tu es en réunion du conseil de gestion, tu ne représentes que toi, les choses personnelles ne se discutent pas ici.

737 D4 : Il s'agit d'un établissement qui contient 23 enseignants, c'est-à-dire ce que tu ressens, nous pouvons prendre des décisions qui ne te conviennent pas/

739 D4 : Tu dois signer et les mettre en œuvre. C'est un point de ralliement.

De 742 à 748, s'engage une discussion durant laquelle D4 tente encore de convaincre E1 (743, 745, 747). Tandis que cette dernière refuse de faire bouger sa position argumentative (742, 744, 746, 748). En 748, E1 énonce une nouvelle objection (argumentation par les conséquences négatives) à savoir que les activités intégrées ne sont pas appropriées pour le groupe qui travaille dans l'après-midi (E1 fait partie de ce groupe).

742 E1 : En tout cas, moi, je ne peux pas travailler avec les enfants.

743 D4 : Mets les raisons personnelles de côté.

744 E1 : Si je ne pouvais pas, la plupart des enseignants ne pourront pas.

745 D4 : Donc dis-moi que certains enseignants ne pourront pas.

746 E1 : La plupart, la plupart, écoute maître.

747 D4 : Dis que certains enseignants ne pourront pas.

748 E1 : En plus, ceux qui travaillent lors de la deuxième moitié de la journée, comme c'est notre cas, nos élèves vont être fatigués, car nous allons commencer par les activités parascolaires.

N2 exprime explicitement son désaccord à l'égard de la conception du directeur qui minimise le fait que le travail enseignant puisse être épuisant « *je ne suis pas d'accord avec ça* » (814). Elle critique les arguments de D4 (816, 818, 821). Pour elle, le travail enseignant est à la fois physique et mental. Il s'agit donc d'un double engagement. Pour « discréditer » la thèse n° 1, elle se réfère à son expérience personnelle (argumentation d'autorité) « *la preuve quand tu rentres chez toi, les frères et les sœurs peuvent la confirmer, tu ne peux même pas discuter avec tes enfants au moins pour une demi-heure* » (821). E1 et N3 acquiescent.

816 N2 : Tu nous as comparés au menuisier. Son travail est manuel. Nous concernant, il s'agit d'un travail physique et mental/

817 N1 : Manuel aussi.

818 N2 : Quand l'enseignant entre, il ne reste pas assis dans son bureau, il se déplace, il travaille/

819 E1 : Et il a un sureffectif.

820 N3 : En plus.

821 N2 : Tu travailles donc physiquement et mentalement. Donc c'est pénible. La preuve quand tu rentres chez toi, les frères et les sœurs peuvent la confirmer, tu ne peux même pas discuter avec tes enfants au moins pour une demi-heure. Avant l'écoulement d'une demi-heure, je ne peux pas parler avec mes enfants.

N2 illégitime la comparaison opérée par le directeur entre le travail d'enseignant et celui du menuisier. À son tour, elle recourt à une « argumentation fondée sur la comparaison » entre les deux métiers mais dans le but de qualifier le métier d'enseignant en tant qu'un « métier à risque ». E2 et N3

pointent également la présence d'autres facteurs contribuant à l'épuisement des enseignants « *le profil des élèves aussi nous épuise* » (822).

822 E2 : *Le profil des élèves aussi nous épuise. Ils ne sont pas impliqués.*

823 N3 : *Ils ne travaillent pas hors de la classe.*

824 E2 : *Tu n'es pas satisfaite du processus d'enseignement-apprentissage. Tu rentres chez toi parfois déçu.*

Les enseignants recherchent la reconnaissance par le directeur du travail enseignant comme un métier doublement épuisant physiquement et psychiquement.

D4 rétorque fermement que l'épuisement ressenti par les enseignants vient du fait qu'ils conçoivent le métier d'enseignant comme une fonction. Leur rapport avec leur travail se réduit à l'obtention du salaire. D'après lui, les enseignants ne font pas leur métier par vocation, mais par nécessité. En prenant en compte l'ancienneté des membres de conseil de gestion soit dans l'école 4, soit dans le métier d'enseignant, nous interrogeons cette assertion conclusive du directeur. E1 a 23 ans d'ancienneté dans l'école et 27 ans dans le métier, E2 a 24 ans dans l'école et 29 ans dans le métier, alors que N1 n'a que 4 ans d'ancienneté dans l'école mais 35 ans dans le métier. Pour appuyer cette assertion, D4 recourt à l'histoire « *les savants le faisaient comme loisir* » (826).

D'après D4, si les enseignants se sentent fatigués, l'enseignant autrefois dépassait sa fatigue par l'amour et la passion qu'il avait pour son travail. La référence du directeur à l'histoire exprime son intention de convaincre d'une manière indirecte les enseignants. Il met en scène le travail des enseignants (nommés savants dans la tradition arabo-musulmane) lors de cette « belle » époque de l'histoire des musulmans pour mettre en valeur leur dévouement pour l'enseignement. À ce titre, D4 s'appuie sur la morale et la tradition dans la mesure où il effectue une comparaison entre les enseignants d'aujourd'hui et leurs ancêtres. C'est son seul point d'appui car il sait que les enseignants travaillent dans des conditions difficiles (classes surchargées, manque de matériel, élèves non scolarisés dans le préscolaire) qui transforment la mise en œuvre des activités intégrées en surcharge professionnelle (et ce, quel que puisse être leur intérêt d'ordre pédagogique et/ou didactique).

826 D4 : *[...] Revenons à l'histoire, les savants le faisaient comme loisir, ils n'étaient pas contraints de le faire. Ils le faisaient gratuitement. Ils enseignaient la médecine, ou... C'était aussi fatigant et éprouvant pour eux. Mais quand tu aimes quelque chose/*

827 E1 : *Maître, je voudrais te poser une question : est-ce qu'il n'était pas fatigué ?*

828 D4 : *Bien évidemment, il était fatigué, mais il surmonte sa fatigue... Mais il surmonte sa fatigue par/*

830 D4 : *C'est comme tu faisais quelque chose qui te plaît. Quand tu t'engages dans les préparatifs d'un mariage, comme l'avait dit le maître, tu te sens fatiguée ? Tu te sens bien même si/*

834 D4 : *C'est une fatigue « délicate » et « douce » [...].*

Les membres de l'équipe, notamment les protagonistes (D4 se situant en tant que proposant, E1 et N1 se situant en tant qu'opposants) prennent des positions opposées par rapport aux contenus abordés et font un usage important de ce que Kerbrat-Orecchioni (2002) appelle des « subjectivèmes ». Ces marqueurs de l'inscription subjective du locuteur et de son attitude à l'égard des contenus traités

peuvent être flatteurs, ou au contraire menaçants à la face de celui auquel la parole est adressée. Kerbrat-Orecchioni (*Ibidem*) souligne cette visée pragmatique des « évaluatifs axiologiques » : « *les axiologiques, flatteurs ou injurieux, font donc figure de détonateurs illocutoires à effets immédiats violents. C'est pourquoi ils ne sont maniés qu'avec d'infinies précautions* » (p. 92).

Le recours du directeur à ces marqueurs de l'énonciation se comprend pour deux raisons : le désir de D4 de faire accepter aux enseignants les requêtes qu'il leur adresse. Il s'agit également d'une forme d'argumentation d'autorité. Nous relevons un certain nombre d'adjectifs, de substantifs, de verbes et d'adverbes ayant une valeur affective ou morale, comme : « *difficulté(s), inquiet, contrainte, aggravent, frère, délicieuse, plus intéressante, pénible (plusieurs fois), fatigant, bons moments, aider, rêve, accueillir, étonné, aimer, passionnant, noble, sacrifie, te détendre, l'intérêt des élèves (plusieurs fois), uniquement, seulement, belle séance, séance de défoulement, joyeux et détendu, éprouvant, aime, une fatigue « délicieuse » et « douce »* ». Dans l'intervention 722 (ci-dessous), nous avons souligné l'adjectif « belle » et le substantif « défoulement », utilisés par D4 pour qualifier la séance des activités intégrées. Il s'agit d'évaluatifs valorisant ces activités, mais du point de vue de l'élève. D'où l'insistance du directeur sur les bénéfices que l'élève peut tirer de cette séance en utilisant deux adjectifs affectifs « joyeux » et « détendu ». Si les activités intégrées sont bénéfiques pour l'enfant, D4 extrapole ce bénéfice aux enseignants eux-mêmes. Pour autant, il utilise un adverbe de minimisation « uniquement » dans le but de persuader les enseignants d'animer ces activités en se référant à une « argumentation par les conséquences ». D4 énumère les effets positifs de ces activités tant sur l'élève que sur l'enseignant « *elle sert l'intérêt de l'élève, j'ai une belle séance, une séance de défoulement* » (722).

722 D4 : 7 heures, ça devient 8 heures. Si j'étais enseignant, je verrais les choses ainsi. Elle sert l'intérêt de l'élève, j'ai une belle séance. Si tu considères qu'une journée de 8 h 30 à 1 h est fatigant pour l'enfant, tant mieux. Tu dois lui proposer une séance de défoulement pour qu'il rentre chez lui joyeux et détendu. C'est uniquement une journée dans la semaine, tu dois la supporter. Bon, on continue la répartition /

D'après D4, le manque de passion chez les enseignants d'aujourd'hui s'explique par les modalités de présélection des candidats au concours de recrutement des professeurs des écoles (836, 838).

836 D4 : Cela a une relation avec la présélection. Dès le début, il y a une erreur au niveau de la présélection. Normalement, on ne devrait accepter que les candidats qui aiment enseigner/

838 D4 : Et non pas ceux qui veulent seulement travailler et trouver une fonction, c'est à partir de là que le problème commence à se poser (2 fois).

D4 insiste sur l'obligation d'accomplir les activités intégrées hors de la classe (dans la cour) (1033 D4) « *Je veux qu'on sorte de la salle. Oublie la salle/* ». Pour consolider sa contre-argumentation à l'encontre des enseignantes – qui jugent la cour petite pour y mener simultanément des activités par plusieurs enseignants –, D4 déploie deux arguments : 2 ou 3 enseignants peuvent travailler sans se gêner dans la cour (1037) ; dans l'histoire de l'enseignement chez les arabes (et les

musulmans, d'une manière générale), plusieurs savants dispensaient leurs cours dans une même pièce (comme la mosquée, par exemple) (1045, 1047). Encore une fois, D4 invoque l' « histoire » et le passé comme arguments qui feraient autorité.

1037 D4 : C'est bien, cette cour peut accueillir 2 ou 3. Pourquoi vous me dites que je fais du bruit, parce que j'entends toujours que 2 ou 3 enseignants peuvent travailler calmement. Est-ce que 4 enseignants ne peuvent pas travailler calmement dans la cour ? Ne me dis pas que l'enseignant qui fait du bruit c'est lui qui est studieux.

1045 D4 : On donnait des cours dans toutes les sciences. Maître, autrefois, on donnait les cours dans une mosquée.

1047 D4 : Sous un pilier de... Moi, à côté d'un pilier, et toi, à côté d'un pilier. Moi, je donnais un cours de jurisprudence, et toi, tu donnais un cours en médecine. Où est donc le problème ?

En 1168, le directeur manifeste une position plus « offensive » « en mettant » E1 face à ce que D4 prétend comme contradiction dans son discours. À ce titre, D4 se situe à nouveau sur un registre moral, car la contradiction qu'il pointe fait écho au proverbe français « vouloir le beurre et l'argent du beurre ». Il va même convier E1 à résoudre cette contradiction (1168 D4) « *Donc toi tu veux, je vais te dire où est la contradiction. Tu veux la récréation, mais en même temps tu ne veux pas travailler cette « une heure et demie ». Trouve-moi une solution* ». D4 atteint avec force le narcissisme de E1 dans le but apparemment de mettre la pression sur elle afin de mettre un terme à sa position « combative » d'opposante. Face à cette position du directeur, E1 revient à la charge et déploie comme objection la perte du temps due au manque de récréation, car les élèves sollicitent fréquemment l'enseignante pour aller aux toilettes (1169, 1175).

Malgré le climat conflictuel qui a marqué le déroulement des échanges à certains moments de la réunion, les concessions effectuées par les novices (N3 et N4) aident le directeur à dépasser certains différends interactionnels, comme celui fondé principalement sur le refus des enseignants d'animer les séances d'activités intégrées le mercredi et le samedi.

Les deux figures ci-dessous (n°19 et n°20) permettent de mettre en débat deux requêtes. La première requête renvoie à la demande de l'institution (le ministère) de programmer une heure d'activités intégrées hors de la classe pour chaque classe. La deuxième requête est énoncée par le directeur qui demande aux enseignants de planifier ces activités le mercredi et le samedi.

Intrigue argumentative et relationnelle

Contre-suggestions émises

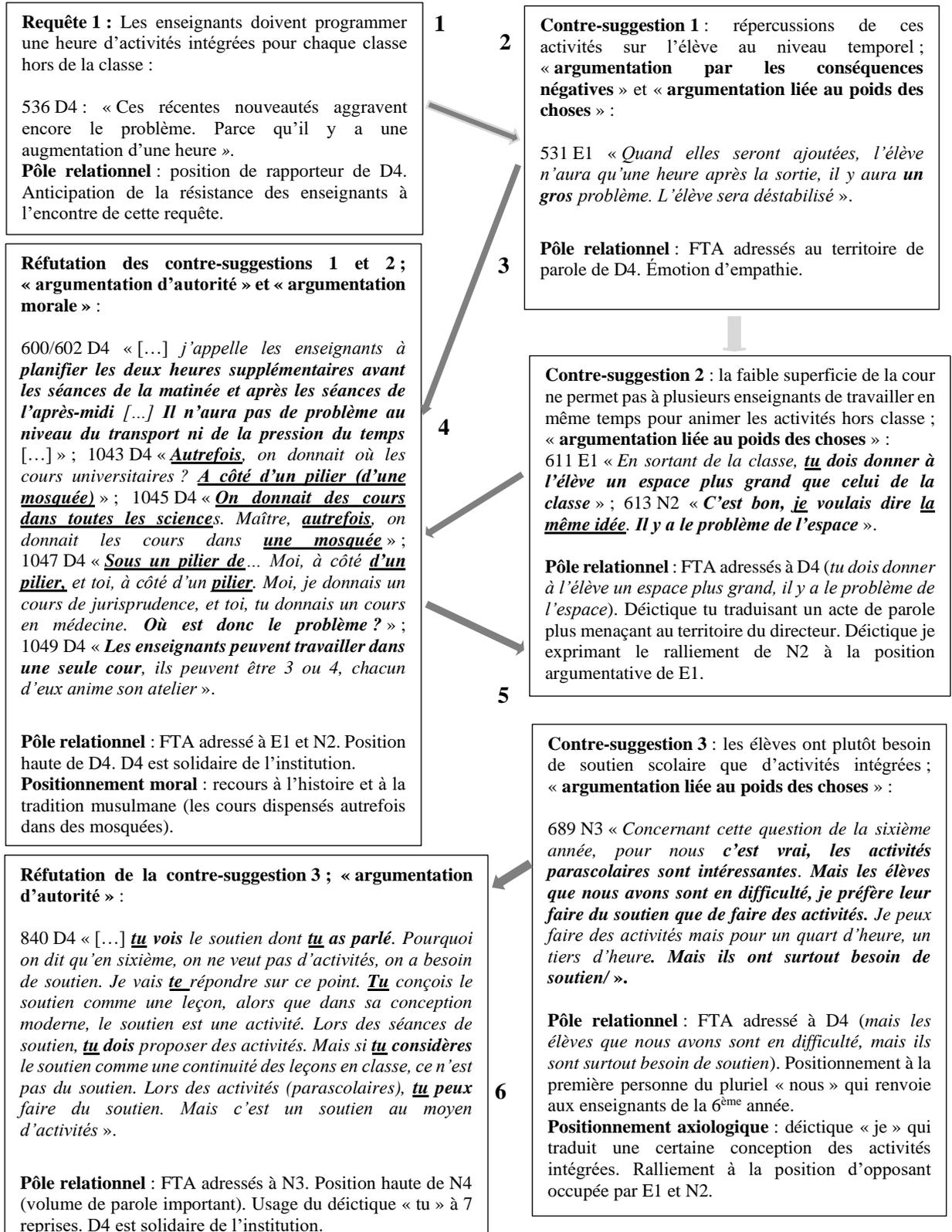


Figure 19 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la demande institutionnelle de mettre en œuvre des activités intégrées

Dans le but de convaincre les enseignants de planifier des activités intégrées, le directeur recourt à une argumentation d'autorité en s'appuyant sur sa position institutionnelle hiérarchique, mais

aussi sur la morale et l'histoire. Inversement, les enseignants reconnaissent l'intérêt de ces activités pour les élèves, mais ils mobilisent une argumentation liée au poids des choses, car ils jugent difficile la mise en place de ces activités étant donné les contraintes temporelles « *l'élève n'aura qu'une heure* », spatiales « *Il y a le problème de l'espace* » et pédagogiques « *je préfère leur faire du soutien que de faire des activités* ». Les raisons sous-jacentes à l'opposition des enseignants de mettre en place des activités intégrées relèvent de leur désir de préserver leur territoire.

Intrigue argumentative et relationnelle

Contre-suggestions émises

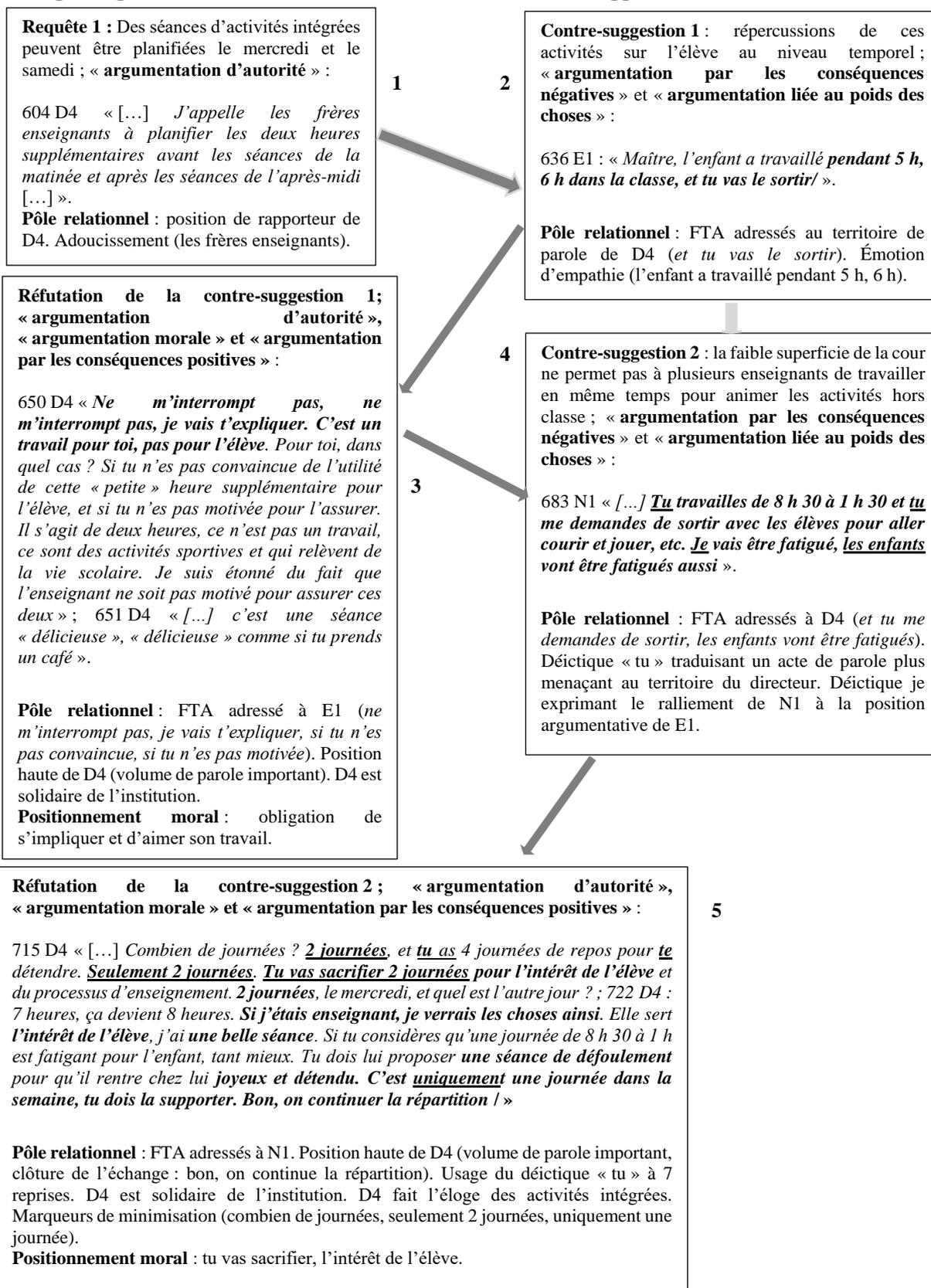


Figure 20 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la demande institutionnelle de mettre en œuvre des activités intégrées le mercredi et le samedi

Outre l'argumentation d'autorité et l'argumentation morale déjà mobilisées par le directeur concernant l'extrait dont l'analyse est schématisée ci-dessus (figure 20), D4 insiste sur les conséquences positives, avec une coloration émotionnelle « défoulement, joyeux, détendu », des activités intégrées sur les élèves « *elle sert l'intérêt de l'élève* », « *une séance de défoulement pour qu'il rentre chez lui joyeux et détendu* ». Étant confronté à une résistance de la part des enseignants, D4 ne parvient pas à leur faire accepter la demande institutionnelle en s'appuyant seulement sur des arguments d'autorité liés à son statut de supérieur hiérarchique. Il recourt donc à d'autres modalités argumentatives axées sur l'intérêt des élèves. En réaction à l'argumentaire développé par le directeur, les enseignants recourent à une « argumentation liée au poids des choses » qu'ils accentuent par une « argumentation fondée sur les conséquences négatives » que les activités intégrées allaient engendrer « *Je vais être fatigué, les enfants vont être fatigués aussi* ». Le nombre d'heures imposé par les obligations de service engendre chez les enseignants un épuisement professionnel, l'ajout d'heures supplémentaires de travail accroîtra encore davantage cet épuisement. L'argumentaire des enseignants traduit donc leur préoccupation de préserver leur territoire.

8.4.3. Bilan

Le repérage des thèses marquant la dynamique des échanges, de leurs partisans et de ceux qui s'y opposent fait distinguer nettement une occupation majoritaire du rôle argumentatif de proposant par le directeur, et une occupation majoritaire du rôle argumentatif d'opposant par ses collègues enseignants qu'ils soient expérimentés ou novices. Tout en relayant les demandes institutionnelles, le directeur les soutient et les défend pour les faire accepter par les enseignants, ces derniers résistent.

L'analyse du débat portant sur les activités intégrées nous fait remarquer l'appui du directeur sur une « argumentation d'autorité » de nature institutionnelle pour asseoir sa position institutionnelle de supérieur hiérarchique. Mais prenant conscience de l'insuffisance de cette modalité argumentative face à l'attitude « combative » de résistance des enseignants, il mobilise une « argumentation d'autorité » de nature morale (histoire, culture et tradition), appartenant elle-même à la sphère des arguments d'autorité. Il s'agit donc d'une double autorité : autorité institutionnelle et autorité historique et culturelle. D4 recourt également à une « argumentation par les conséquences positives » liées à la satisfaction de la demande institutionnelle de planifier des activités intégrées. À certains moments de la réunion, D4 ressent la menace que sa position haute du point de vue institutionnel soit chahutée. Pour la restaurer il mobilise différentes formes d'argumentation d'autorité afin d'avoir le dernier mot à la clôture des épisodes. Ainsi, la position haute n'est pas institutionnellement donnée une fois pour toute. Elle se construit aussi *in situ* dans la dynamique même des échanges. En réaction à cette ligne de défense du directeur, les enseignants s'appuient principalement sur une « argumentation liée au poids des choses » qu'ils accentuent par une « argumentation basée sur les conséquences négatives » de la planification de ces activités tant sur les élèves que sur les enseignants. Leur intention est de dissocier l'alliance entre le directeur et l'institution, pour que D4 se range dans

leur camp. En effet, les enseignants argumentent dans le but d'obtenir le soutien moral et la reconnaissance par le directeur de leur difficiles conditions de travail avec ses conséquences à savoir un épuisement professionnel.

8.5. ÉCOLE 5

Comme nous avons procédé pour les écoles 1, 2, 3 et 4, nous repérons les thèses et requêtes en discussion dans la réunion et nous étudions d'une manière fine et qualitative un épisode qui fait débat (épisode 6).

8.5.1. Les thèses soumises au débat

Nous présentons les requêtes et thèses contenues dans un épisode argumentatif de la réunion (épisode 6 dont le thème est l'aménagement de l'école).

Les thèses ou les requêtes en discussion		Proposants						Opposants					
		Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté	N2	RA	RC	Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté	N2	RA	RC
Réunion 1	Épisode 4	L'évaluation des élèves doit s'effectuer selon un système de contrôle continu.						D5		E1, E2, E4			
		La période d'effectuer le contrôle continu doit respecter la planification institutionnelle précisée par l'arrêté ministériel.						D5	N1	E3, E4, E5			
	Épisode 6	Programmer le contrôle continu durant la semaine d'évaluation et de soutien	N1					D5					
		Le contrôle continu permet de classer selon l'ordre de mérite les élèves ayant un niveau similaire.		E5				D5					
		Médiatiser les problèmes dont souffre l'école ferait pression sur les responsables et les pousserait à agir.				RC	D5						
		Il est plus judicieux que le représentant de conseil communal au sein de conseil de gestion soit choisi parmi la majorité	N1				D5						

Tableau 41 : Thèses et requêtes soumises à discussion, et rôles argumentatifs - école 5

Six requêtes et thèses ont fait l'objet de débat entre les membres de ce collectif. Les deux premières requêtes sont marquées par la critique portée par le directeur et les enseignants sur les

modalités institutionnelles d'évaluation des élèves. Quant aux quatre thèses soumises à discussion, elles sont énoncées par des enseignants (E5, N1) et le représentant du conseil communal (RC), et auxquelles le directeur s'oppose. Mais à la différence des autres écoles, les désaccords entre les membres de ce collectif ont été rapidement abandonnés, notamment par leurs auteurs. Agissent-ils ainsi en vue de maintenir une bonne relation avec le directeur qui occupe la place argumentative d'opposant ? Comme D5 tente de préserver une relation irénique avec ses collègues enseignants, symétriquement, ces derniers tentent-ils apparemment de maintenir des rapports consensuels avec lui ? Quel poids de la présence d'acteurs extérieurs à l'école sur cette orientation irénique des échanges ?

8.5.2. L'analyse du débat sur l'aménagement de l'école (épisode 6-réunion 1) : procédés argumentatifs mobilisés

Un temps de parole important a été consacré à l'épisode 6, soit 47.13 %. Cet épisode concerne les problèmes d'aménagement de l'école. Les membres de l'équipe dénoncent l'institution qui ne résout pas les problèmes liés à la rénovation de l'école. En effet, il semble que certains bâtiments et salles de cours constituent un danger pour les élèves et les enseignants. Ils énumèrent également les besoins de l'école non satisfaits par l'institution, et cela malgré la réitération de leurs demandes et l'urgence qu'il y a à les satisfaire. Nous étudions donc ce débat pour comprendre comment le directeur et les autres membres du conseil s'y prennent pour faire face à ces problèmes.

Le directeur utilise le connecteur « donc » comme marqueur d'ouverture du débat (135). Prenant visiblement conscience de son occupation d'un volume de parole important, il invite les membres de l'équipe à prendre la parole pour aborder les problèmes qui pèsent sur le fonctionnement de l'école :

135 D5 : Donc divers (points), nous avons des problèmes, ils vous concernent, vous allez beaucoup intervenir, et pour nous les réévoquons, car ils n'ont pas été résolus [...].

Le directeur et les membres de l'équipe élaborent un bilan des besoins de l'école en termes d'aménagement. L'usage du marqueur « aussi » à deux reprises par RC et E3 ainsi que la réitération des besoins exprimés par des collègues (143, 144, 147) est significatif d'une orientation collaborative donnée aux échanges à ce moment de la réunion (142, 143), ainsi que la confirmation des besoins exprimés par certains enseignants.

135/137 D5 : [...] Nous avons comme nouveauté « SI » qui a besoin de/ De trois salles. Donc, nous écrivons : « L'unité localisé de « SI » a besoin de la construction de trois salles.

142 RC : Ceux de « BI » aussi doivent être aménagés.

143 D5 : Au centre et « BI » (silence). Demander l'intervention de la direction pour finaliser la transaction concernant le local de l'administration. Nous n'avons pas encore ouvert cette porte.

144 E3 : le « local » de l'administration aussi.

145 D5 : Le « local » de l'administration.

146 N1 : La rentrée principale.

147 E3 : La rentrée principale.

L'intervention 195 est significative des dysfonctionnements liés aux travaux d'aménagement de l'école. L'entrepreneur prenant en charge ces travaux ne respecte ni le délai ni le cahier de charges convenus avec les autorités compétentes.

195 D5 : Le siège de l'administration est un autre sujet. Ils n'ont pas terminé les travaux. Ils ont commencé la construction et sont partis. On s'est mis d'accord sur certaines choses mais ils ne les ont pas faites. L'entrepreneur est parti sans rien faire. Concernant l'initiative, l'entrepreneur a bénéficié de l'eau de l'établissement. Il a bénéficié de l'eau de l'établissement. Il m'a piégé et berné. Je m'excuse pour ce terme. En contrepartie de l'eau, il allait construire l'entrée de l'établissement outre ce qu'il devait achever. Il allait construire toutes les accessibilités, en contrepartie de l'eau. Il n'a rien construit et il n'a pas terminé les travaux. Avec le confinement, les choses n'ont pas bougé.

Se sentant piégé par l'entrepreneur qui n'a pas tenu ses promesses malgré les facilités dont il a bénéficié, le directeur se montre désespéré : « *Il m'a piégé et berné* » (195).

Dans l'intervention 318, les membres de l'équipe dénoncent la complexité et la lenteur des décisions à prendre pour démolir une construction constituant un danger pour les élèves ainsi que pour livrer un bâtiment supposé achevé :

318 D5 : Regardez la maison, la maison a été construite en 2012 et n'a pas encore été livrée. Depuis 2012. Les enseignants se sont lassés de réclamer (la livraison). Il y avait un discord entre l'entrepreneur et le délégué (directeur provincial). Les enseignants sont les perdants, ils paient 1500 dirhams comme frais de location.

321 RC : La décision de démolir uniquement le siège administratif a pris quatre ans. Et il constituait un danger, l'enseignante E4 en est le témoin.

323 RC : Tous les directeurs n'ont pas réussi à obtenir la décision de démolition, sachant qu'il constituait un grand danger pour les élèves. Nous-mêmes, on en avait peur.

Les besoins exprimés ne se limitent pas à la construction et à la rénovation des bâtiments, mais ils concernent également le manque en ressources humaines notamment du personnel de cantine, de ménage et de surveillance. De l'intervention 219 à l'intervention 258, le directeur fait un listing des besoins de l'école en termes de ressources humaines (gardien de sécurité, agent de nettoyage, agent de cantine), d'infrastructures et d'équipement (salle multimédia, rénovation des salles de cours et de cantine). Certains besoins ont été déjà évoqués dans le cadre de précédentes réunions. Il s'agit d'un rappel aux autorités compétentes dans l'espoir de les satisfaire. La non-satisfaction de ces besoins, notamment la rénovation des salles de cours, peut contraindre le directeur à adopter la formule trois de l'emploi du temps⁸¹ pour certains niveaux scolaires (245).

241 D5 : Nous pouvons les fermer, mais qui subit les conséquences, l'élève et l'enseignant. Comme c'était le cas à « SI ».

242 N2 : La formule trois.

243 D5 : La formule trois.

244 E3 : La formule trois réduit (le temps scolaire).

245 D5 : Si nous fermons la salle où travaille l'enseignante « Sm », Monsieur E5 et Monsieur E2, à titre d'exemple, qu'est-ce que nous allons faire, nous allons être contraints de regrouper la deuxième année, c'est la moindre des choses, parce que l'État est un pays pauvre.

⁸¹ La Formule 3 de l'emploi du temps est adoptée par manque de salle. Trois enseignants partagent ainsi une même salle. Par conséquent, les élèves ne bénéficient que de deux tiers du volume horaire auquel ils ont droit (20 heures au lieu de 30 heures par semaine).

Un échange s'ouvre à propos du menu de la cantine. Le directeur et certains membres de l'équipe (E4, E5, RC) s'accordent sur le fait que des produits fournis (biscuits) ne sont pas utiles pour la santé des élèves. D5 critique même l'institution (l'Éducation nationale) qui déconseille aux élèves dans les manuels scolaires de manger des produits trop sucrés ou contenant des conservateurs alors qu'en même temps ces derniers sont fournis à la cantine.

264 D5 : Il y a une contradiction, ils disent qu'il ne faut pas prendre Bimo (biscuit) parce qu'il contient des conservateurs, mais nous le leur donnons à la cantine. Je préfère un menu riche [...].

Le propos du directeur « *je les connais par cœur* » montre à quel point le directeur ne croit plus à une intervention de l'institution pour résoudre les problèmes liés aux travaux d'aménagement⁸².

168 E3 : Répète ces points pour qu'il les entende Monsieur D5.

169 D5 : Non, non, je les connais par cœur.

Après avoir analysé les difficultés et les dangers que rencontrent les enseignants dans l'exercice de leur métier, nous étudions la manière dont ils s'y prennent pour leur faire face.

Le représentant de l'association des parents d'élèves (RA) propose une solution locale pour protéger les élèves des voitures qui passent devant le portail de l'école ouvert sur la route.

157 RA : Il faut des dos-d'âne, il faut un panneau de l'établissement/

158 E3 : Ouais, panneau, il faut l'écrire.

159 RA : Pour que celui qui passe puisse voir le panneau de l'établissement, et savoir qu'il s'agit d'un établissement scolaire. Tu sais, c'est dangereux.

161 N1 : Le portail est caché et s'ouvre sur le milieu de la route.

Pour pallier le manque de ressources humaines, le directeur compte sur les enseignants volontaires pour effectuer certaines tâches. À ce titre, en l'absence d'un agent de cantine, les enseignants prennent en charge volontairement ce rôle, D5 les remercie de leur volontariat (259) :

259 D5 : Aménagement du bâtiment de la cantine scolaire et recruter des agents de cantine, parce que clairement c'est pris en charge volontairement par les enseignants que je remercie. Je leur ai demandé : est-ce que vous prenez en charge la cantine pour que ces élèves en bénéficient ? Ils ont accepté. Ils ont accepté d'assurer (la distribution). Il n'y ni indemnité, ni agent (de cantine).

Dans l'intention de mettre pression sur l'entrepreneur chargé des travaux d'aménagement, le directeur s'appuie sur une figure d'autorité, à savoir le caïd⁸³ (représentant du gouverneur, équivalent du préfet en France, au niveau de la commune).

⁸² Au moment où les enseignants échangeaient autour des problèmes auxquels ils sont confrontés, le directeur parlait au téléphone. C'est ce qui explique les propos de l'enseignant E3 en 168.

⁸³ D'après le dictionnaire CNRTL, le terme caïd, en Afrique du Nord, désigne « *un notable qui cumule des fonctions administratives, judiciaires, financières ; chef de tribu(s)* », mais aussi des fonctions sécuritaires. Selon le Dahir n°1-56-047 du 20 mars 1956, en sa qualité d'officier de police judiciaire, le caïd est « *Chef de cercle (caïd principal) ou de circonscription (caïd), il y assure l'exécution des lois et règlements, le maintien de l'ordre, la sécurité et la tranquillité publique et y dirige les services de l'État, placés sous son égide* ».

172 D5 : J'ai parlé avec le caïd à ce propos, il m'avait dit que cela ne lui pose pas de problème, j'attends l'enseignante (présidente de l'association des parents d'élèves) pour que nous allions ensemble. Si tu veux m'accompagner, nous pouvons aller ensemble.

De même pour assurer la sécurité de l'entourage de l'école, D5 fait appel au commandant de brigade :

174 D5 : J'avais parlé avec le commandant de brigade, il envoyait un gendarme. Avec le confinement, il ne l'envoyait plus.

À l'intervention 217, le directeur informe l'équipe du soutien qu'il est en relation avec une figure d'autorité qu'est le caïd, (ce dernier est cité à trois reprises). Il reporte cependant le recours à son autorité à plus tard car il souhaite garder une bonne relation avec le président du conseil municipal qui assure la livraison de ce qui est nécessaire à la cantine ainsi que l'équipement fourni à l'école par notamment la direction provinciale via les véhicules communaux. Le directeur semble se situer en tension entre différentes « logiques d'action », celle du ministère de l'intérieur, représentée par le caïd, et celle de la politique représentée par le président du conseil communal.

217 D5 : Jusqu'à maintenant même si je suis en contact avec monsieur le caïd - ce qui me procure une certaine autorité - je ne voudrais pas rompre la relation avec le président (de la commune), parce que nous avons besoin de monsieur le président pour beaucoup de choses. Il emmène la cantine là-haut. Il emmène aussi quelquefois des équipements de « Tn ». C'est pour cela, nous maintenons cette relation. Sinon, si nous informons le caïd, il lui ordonnera de procéder dès le matin à l'aménagement. Je leur donnerai une chance, s'ils ne procèdent pas à l'aménagement, je demanderai l'appui du caïd, et même au gouverneur à propos de cet aménagement. L'autre point/

Si le caïd détient un pouvoir sur l'ensemble des acteurs de la commune (politiques, syndicaux, économiques, etc...), il est dans l'intérêt du directeur de garder une bonne entente avec l'ensemble des acteurs.

Alors que D5 attend un soutien de la part du représentant du conseil communal (RC) afin qu'il représente la voix de l'école au sein des réunions de ce conseil, ce dernier fait part à l'équipe de la limite de ses marges de manœuvre tout en exprimant un sentiment d'impuissance (212). Faisant partie de l'opposition, il n'a pas de poids sur les décisions prises par le conseil communal. Il se trouve dans une situation inconfortable ; il exprime alors sa préférence à ce que le représentant de la commune soit membre de la majorité pour qu'il parvienne à soutenir l'école financièrement (212).

212 RC : Si Dieu le (le président du conseil municipal) guide, si Dieu le guide. Juste pour le cas que tu as évoqué Monsieur D5. J'ai abordé avec lui (le président du conseil municipal) le positionnement du membre de la commune au sein du conseil de gestion, il est à la merci du président. À ce titre, je demande à ce que le membre de la commune... comme il est représentant (de la commune), il se trouve dans l'embarras s'il n'a pas un certain pouvoir, s'il n'a pas la capacité à satisfaire les besoins de l'établissement. Même si tu es honnête, tu seras confronté au réel, tu demandes à monsieur le directeur quels sont les besoins de l'établissement, mais tu es incapable de les satisfaire.

214 RC : C'est un problème auquel on est confronté.

D5 exprime son regret d'une part à l'égard du positionnement du président de la commune qui privilégie les intérêts des citoyens ayant voté pour lui au détriment des autres (215 D5) : « *Le président est censé représenter la commune. Mais chez nous, il ne représente que ses partisans. Il refuse de satisfaire les requêtes de l'opposition [...]* ». D5 compte quand même sur RC pour mettre la pression sur le président du conseil municipal (215 D5) « [...] *Vous pouvez le mettre dans l'embarras lors des réunions, vous pouvez le mettre dans l'embarras lors des réunions en évoquant cette affaire [...]* ».

L'extrait suivant (de 271 à 278) montre le désir du directeur de mettre en valeur la gestion collective de l'école, bien qu'il soit le supérieur hiérarchique des enseignants. Ce mode de gestion traduit visiblement une difficulté du directeur à asseoir son autorité sur les enseignants dans un contexte extrêmement difficile soit en ce qui concerne les conditions de travail, soit en ce qui concerne les logiques d'action qui se jouent dans l'entourage de l'école voire en son sein. Ce positionnement du directeur révèle également un « souci de l'éthos » dû à la présence d'acteurs institutionnels extérieurs. En effet, prôner le discours de collaboration gratifie l'image de soi de son auteur.

271 D5 : Si vous voulez intervenir s'il vous plaît, afin que nous puissions soumettre ces recommandations aux autorités compétentes, en fait, le conseil de gestion représente la force de notre établissement.

272 E3 : À cette heure, tu as dit une bonne chose, il s'agit ici d'une gestion collaborative entre les membres de l'équipe pédagogique.

273 D5 : Eh bah, Dieu merci.

276 E3 : Dieu merci, c'est bien.

277 D5 : Est-ce que jamais j'ai pris une décision sans consulter votre avis.

278 E3 : Non, c'est toujours consultatif.

À l'intervention 308, un moment critique surgit suite à la proposition de RC en 307 : face à l'impuissance de l'équipe enseignante à résoudre les problèmes liés à la rénovation de l'école, notamment le non-achèvement des travaux, la solution restante est de saisir les médias à ce propos. On a là la trace d'un principe tenu pour vrai par le représentant communal qu'on peut énoncer ainsi : médiatiser les problèmes dont souffre l'école ferait pression sur les responsables et les pousserait à agir. Mais le directeur réfute la proposition de RC, car au nom de la loi, il ne peut pas diffuser et médiatiser les problèmes dont souffre l'école (308, 310). Plus loin, le directeur mobilise un argument d'autorité pour appuyer sa position argumentative d'opposant (320 D5) « *Nous, on travaille dans un cadre défini, vous, la société civile vous pouvez parler de ça. Nous, non. Moi, je me contente de voter* ».

307 RC : Moi maître, j'ai une idée à propos de ces rénovations pour qu'on soit positif. Qu'on médiatise ces projets non achevés, on doit tirer la sonnette d'alarme au fait que les enfants, les élèves sont en danger. C'est le seul point d'appui pour pousser les autorités compétentes à agir. Sans cela, je ne pense pas que les problèmes soient résolus.

308 D5 : Si tu le permets Monsieur RC, je n'ai rien à voir avec la politique (rires).

310 D5 : Personnellement, je ne peux pas. Et aucun enseignant ne peut filmer, il va être renvoyé de l'établissement.

313 RC : C'est un moyen de pression pour que les responsables agissent. Tu nous as dit qu'ils ont commencé ce projet depuis longtemps et ne l'ont pas achevé

Le schéma argumentatif-relationnel suivant présente le fonctionnement en tension entre l'intrigue argumentative et relationnelle liée à la suggestion de RC de médiatiser les problèmes rencontrés par l'équipe enseignante et à laquelle D5 s'oppose.

Intrigue argumentative et relationnelle

Thèse 1 : médiatiser les problèmes dont souffre l'école ferait pression sur les responsables et les pousserait à agir ; « **argument d'autorité** » :

307 RC : Moi maître, j'ai une idée à propos de ces rénovations pour qu'on soit positif. Qu'on médiatise ces projets non achevés, on doit tirer la sonnette d'alarme au fait que les enfants, les élèves sont en danger. C'est le seul point d'appui pour pousser les autorités compétentes à agir. Sans cela, je ne pense pas que les problèmes soient résolus.

Pôle relationnel : usage des déictiques je/moi et on. Modalisation « *je ne pense pas* »

Argumentation en faveur de la thèse 1 : la médiatisation serait un moyen de pression pour pousser les responsables d'agir ; « **argument d'autorité** » :

311 RC : Cette médiatisation dont je parle, même dans les réseaux sociaux ; 313 RC : C'est un moyen de pression pour que les responsables agissent. Tu nous as dit qu'ils ont commencé ce projet depuis longtemps et ne l'ont pas achevé.

Pôle relationnel : marqueur de minimisation « *même* », déictique tu, marqueur d'amplification « *longtemps* ».

Contre-suggestions émises

Contre-suggestion 1 : interdiction de filmer l'école pour l'équipe enseignante et diffuser les photos publiquement ; « **argument d'autorité** » :

308 D5 : Si tu le permets Monsieur RC, je n'ai rien à voir avec la politique (rires) ; 310 D5 : Personnellement, je ne peux pas. Et aucun enseignant ne peut filmer, il va être renvoyé de l'établissement.

Pôle relationnel : adoucissement « *si tu le permets, personnellement* »

Positionnement axiologique : s'interdire de faire de la politique.

Contre-suggestion 2 : la loi interdit aux directeurs et aux enseignants de médiatiser les dysfonctionnements dont souffre l'école ; « **argument d'autorité** » :

320 D5 : Nous, on travaille dans une cadre défini, vous, la société civile vous pouvez parler de ça. Nous, non. Moi, je me contente de voter.

Pôle relationnel : usage des déictiques nous et vous.

Positionnement axiologique : « *je me contente de voter* ».

Figure 21 : L'intrigue argumentative et relationnelle relative à la médiatisation des problèmes dont souffre l'école 5

La figure ci-avant (n° 21) montre que les membres du conseil de gestion se sentent impuissants face au manque d'action de la part des responsables afin d'exiger un achèvement rapide des travaux. Le représentant du conseil communal (RC) avance la proposition suivante : médiatiser les problèmes dont souffre l'école ferait pression sur les responsables et les pousserait à agir. À ce titre, RC mobilise un « argument d'autorité » (voir rectangles 1 et 3, Figure 22) dans la mesure où les médias représentent une des quatre autorités théorisées par les philosophes (législative, exécutive, juridique, médiatique). Symétriquement, le directeur s'appuie sur des « arguments d'autorité » de nature juridique (voir rectangle 2 et 4) pour exprimer son opposition à cette proposition.

À l'intervention 325, l'enseignant novice N1 ré-évoque les difficultés qui pèsent sur le représentant du conseil municipal l'empêchant de soutenir financièrement l'école. Pour y remédier, il avance la thèse suivante : il est plus judicieux que le représentant du conseil communal au sein du conseil de gestion soit choisi parmi la majorité. Il argumente en faveur de cette thèse en utilisant des arguments d'autorité liés à l'expérience : « *confronté à des obstacles au sein de conseil ; les résultats ne sont pas à la hauteur* ». Il est à préciser que cet enseignant novice est issu d'une « grande famille » du village où se situe l'école, d'où sa défense de l'école avec enthousiasme comme le montre également le ton fort avec lequel il parle « *notamment quand on parle du secteur scolaire école 5* » (325). Dans le cours du débat l'opposant au directeur, N1 revendique un sentiment d'appartenance à l'école et au village (335 N1) « *Nous sommes les fils de cette commune, on connaît cette réalité, une réalité amère* », (337 N1) « *Maître, je parle au nom de la commune où nous habitons et où nous habitons depuis longtemps [...]* ».

Le directeur s'oppose à la thèse avancée par N1. Pour lui, il s'agit d'un problème de mentalité dû à l'analphabétisme qui règne dans la société marocaine (330 D5) « *Non, le problème ne vient pas de nous. Le problème se situe au niveau du conseil qui fonctionne ainsi partout au Maroc. Pourquoi ? À cause de l'analphabétisme* ».

L'enseignant novice N1 exprime son espoir d'une satisfaction rapide des besoins de l'école (279). Le directeur perçoit apparemment cette intervention comme une atteinte à sa face, il s'auto-défend et souligne les efforts qu'il a déployés pour résoudre certains problèmes soit personnellement soit en convoquant l'aide de sa hiérarchie (280, 282) :

279 N1 : Moi maître, j'espère qu'il y aura une réponse à ces requêtes Inch'Allah, surtout pour le portail de l'établissement et les salles qui représentent un danger pour les élèves, nous les considérons des choses urgentes.

D5 : Maître, tu me connais bien, je fais le suivi des choses jusqu'au bout. Tu as vu l'abri préau, qu'on a construit là-haut. Les choses qui relèvent de mon champ de compétences, je les mets en œuvre, celles qui n'en relèvent pas, j'assure leur suivi auprès de la direction. Si tu rends visite aux établissements, aucun établissement primaire, et je te mets au défi d'en trouver, n'a bénéficié d'un vidéo-projecteur. C'est réservé au collège. Je parle avec celui-ci, je contacte celui-là, grâce à mon réseau, je ramène de la « fourniture » à notre établissement. Il y a des cas que j'ai abordés avec le délégué provincial personnellement, comme le cas des étrangers qui rentrent dans l'établissement pendant les vacances pour jouer au ballon [...].

Outre le caïd et d'autres figures d'autorité, D5 s'appuie également sur l'autorité hiérarchique du directeur provincial, l'autorité hiérarchique la plus élevée de l'Éducation nationale au niveau départemental.

8.5.3. Bilan

L'analyse des places argumentatives occupées par les interactants montre que les membres du collectif occupent majoritairement la position d'opposant tantôt aux requêtes institutionnelles tantôt aux propositions avancées par des collègues. Le directeur s'aligne sur la critique des enseignants portée sur des modalités du contrôle continu fixées par l'institution. Il s'oppose également à certaines thèses avancées par eux. Concernant les enseignants et les intervenants extérieurs, ces derniers se situent soit en tant qu'opposants aux requêtes institutionnelles, soit en tant que proposant de thèses susceptibles de résoudre les problèmes abordés dans les échanges.

Les échanges dans le cadre du débat portant sur le dysfonctionnement du projet d'aménagement et de rénovation de l'établissement scolaire, dysfonctionnement engendré notamment par la délégation des marchés de construction et d'équipement des établissements scolaires au ministère de l'Intérieur. Les fonctionnaires du ministère de l'Intérieur ne se soucient pas des répercussions qu'ont ces dysfonctionnements sur l'école. En fait, la temporalité de l'Éducation nationale est en décalage avec la temporalité des fonctionnaires appartenant au ministère de l'Intérieur. Ces derniers ne planifient pas les travaux d'aménagement uniquement durant les vacances scolaires. De même, les salles construites ou aménagées ne sont livrées qu'après l'achèvement du projet lequel peut contenir une dizaine voire une centaine de salles, ce qui empêche l'équipe enseignante d'enseigner dans une salle dont la construction est achevée, mais non livrée. Les membres de l'équipe, y compris le directeur, expriment leur impuissance face à ces dysfonctionnements d'autant plus qu'ils ne bénéficient pas du soutien de leur institution. En effet, ils ne peuvent qu'adresser leurs requêtes à l'institution (notamment la direction provinciale) et faire jouer une rivalité potentielle entre le niveau communal et le niveau préfectoral (le caïd). Dans un contexte aussi difficile, le directeur tente d'asseoir son autorité en s'appuyant sur des figures d'autorité (caïd, commandant de brigade, délégué provincial). Comme le président de la commune pouvait se faire recadrer par le caïd, D5 s'allie avec ce dernier pour le soutenir. Les acteurs appartenant à l'environnement extérieur à l'école, que ce soient membres ou non de conseil de gestion influencent le rôle qu'occupe le directeur dans les échanges.

La caractérisation de la place argumentative du directeur et son appui sur diverses figures d'autorité révèle un fonctionnement de l'école similaire à celui de la société rurale au Maroc. Pascon (1980), spécialiste en sociologie rurale au Maroc, l'a qualifiée de « société composite ». Il explique à ce titre que la société marocaine « *n'est pas purement ceci ou cela, mais que plusieurs modes de production participent à sa formation sociale [...] : patriarcat, tribalisme, féodalisme (caïdalisme), capitalisme* ». (Pascon, 1983, p. 591). Et il rajoute : « *je dirais que sociologiquement parlant la société*

marocaine aujourd'hui est une société caïdale⁸⁴ makhezenienne⁸⁵ qui domine le tribalisme en liquidation, qui domine le patriarcat qui a trouvé sa forme de refuge dans la famille et dans la situation de la femme. Mais ce caïdalisme est lui-même dominé par le capitalisme international dans le domaine de la production et de l'échange » (Pascon, 1980, p. 206). En effet, le directeur de l'école 5, tente de s'appuyer sur plusieurs logiques d'action qui sont en lutte au sein de la campagne marocaine.

8.6. CONCLUSION DU CHAPITRE 8

Au moyen du tableau ci-dessous (n°42), nous présentons une synthèse quantitative des places argumentatives occupées par les membres des collectifs en fonction de leur statut à l'occasion de la résolution des points qui font débat, et nous caractérisons les alliances formées entre eux.

		Nombre de thèses et requêtes	Proposants				Opposants			
			Direction	Enseignants expérimentés	Enseignants novices	Invités	Direction	Enseignants expérimentés	Enseignants novices	Invités
École 1	Réunion 1	30	0	2	10	9	0	13	17	0
	Réunion 2		3	5	15	-	13	17	18	-
École 2	Réunion 1	10	0	1	1	-	0	2	0	-
	Réunion 2		1	2	2	-	1	2	0	-
	Réunion 3		-	3	3	-	-	4	0	-
	Réunion 4		1	1	4	-	1	2	2	-
École 3	Réunion 1	7	1	1	3	-	3	20	11	-
École 4	Réunion 1	21	13	4	11	-	6	18	36	-
École 5	Réunion 1	6	0	1	2	1	6	6	1	0

Tableau 42 : Récapitulatif des thèses et requêtes en discussion, et places argumentatives

D'après le tableau 31 (ci-dessus), les alliances révélant les places argumentatives des interactants peuvent être spécifiées ainsi :

- alliance du directeur avec les enseignants expérimentés au détriment de l'écoute des propositions des enseignantes novices : comme c'est le cas pour l'école 1 et l'école 2 (France). Les deux directeurs et les expérimentés occupent plus la place d'opposant (dans le tableau en violet) tandis que les novices se positionnent davantage en tant que proposants (ce qu'on peut remarquer en vert).

⁸⁴ D'après le Dictionnaire des francophones, l'adjectif caïdal renvoie à ce « qui concerne le caïd ou qui relève de son autorité ».

⁸⁵ Relatif au Makhzen, c'est-à-dire « l'ensemble de l'administration marocaine (en particulier sous le Protectorat français) » (Dictionnaire CNRTL). Le Makhzen signifie également le gouvernement du Sultan (Roi) du Maroc.

- alliance du directeur avec les enseignants expérimentés contre l'institution : comme c'est le cas pour l'école 3 (France). D3 et les expérimentés occupent massivement la place d'opposant aux requêtes institutionnelles (ce qu'on peut voir en jaune).
- alliance avec l'institution au détriment des besoins des enseignants, comme c'est le cas pour l'école 4 (Maroc). D4 se place comme proposant (ce qu'on peut remarquer en bleu) et ses collègues enseignants occupent massivement la place d'opposant (dans le tableau en orange).
- alliance « médiane » tant avec l'institution qu'avec les enseignants (dans le tableau en gris), pour l'école 5 (Maroc). D5 et ses collègues expérimentés occupent majoritairement la place argumentative d'opposant aux requêtes de l'institution. Toutefois, les désaccords du directeur portent également sur les propositions de ses collègues.

Ainsi, en France, les directeurs font alliance avec les enseignants expérimentés soit au détriment des propositions des enseignants novices soit contre l'institution. Tandis qu'au Maroc, le directeur forme alliance avec l'institution sans avoir les moyens de prendre en compte les besoins des enseignants, qu'ils soient expérimentés ou novices.

L'analyse des épisodes argumentatifs donne à voir quelques-uns des « *jeux subtils des places occupées* » (Vinatier, 2015) par les enseignants et les directeurs dans les réunions de conseil des maîtres/conseil de gestion. Le fonctionnement des deux premiers collectifs est traversé par une tension entre enseignantes novices et enseignants expérimentés. Les enseignants expérimentés attendent des novices qu'ils s'adaptent au fonctionnement actuel de l'école. Réciproquement, les enseignants novices ne peuvent pas s'approprier un fonctionnement auquel ils n'adhèrent pas ou qui leur donne le sentiment qu'ils n'arrivent pas à faire correctement leur métier. Les raisons profondes de ces tensions au sein des deux collectifs sont de différente nature.

Pour l'école 1, nous remarquons la présence d'une symétrie argumentative significative d'une relation conflictuelle entre les enseignants expérimentés et les enseignantes novices. Les premiers occupant le rôle argumentatif d'opposant et les secondes occupant le rôle argumentatif de proposant se situent réciproquement sur un registre axiologique. DM et N3 auteurs des thèses mises en débat, accentuent leur « argumentation par les valeurs » en mobilisant une « argumentation fondée sur les conséquences positives » liées au règlement intérieur qu'ils proposent et aux messages clairs adressés aux élèves. Les deux enseignants Freinet adoptent une stratégie de séduction vis-à-vis de leurs collègues de l'école 1. DM et N3 montrent que leur conception relative à la régulation des disputes entre les élèves permettrait d'étendre le territoire de l'équipe de l'école 1. Ils recourent également à une « argumentation liée au poids des choses » en portant un jugement négatif sur le règlement actuel de l'école, notamment par N3 dans le but de le disqualifier et convaincre par conséquent ses collègues d'accepter la réélaboration du règlement. N3 exprime même une émotion d'impuissance à appliquer le règlement. Elle inflige des FTA déguisés en auto-FTA à ses collègues expérimentés. Inversement,

D1, E1 et E2 fortifient leur « argumentation par les valeurs » en faisant appel à « une argumentation d'autorité » et aux émotions. Les enseignants expérimentés font face à des enseignants Freinet (DM et N3) qui militent et s'engagent fortement dans la mouvance de la « pédagogie nouvelle ». Nous pensons que cet engagement leur permet d'avoir une expertise sur les points abordés en débat (règlement intérieur et messages clairs adressés aux élèves). Ils occupent donc, du point de vue épistémique, une position haute dans les échanges. Ce qui déstabilise la position socialement hiérarchisée des enseignants expérimentés. Pour restaurer leur place initialement haute, ces derniers s'appuient sur des arguments d'autorité tout en mobilisant les émotions comme ressources argumentatives dans le but d'atteindre l'ethos de DM et N3. En effet, ils mettent en scène leur peur que les outils proposés par leur collègues Freinet puissent engendrer une souffrance chez les élèves ou une atteinte à leur liberté. Ce qui témoigne d'un engagement affectif très fort de leur part dans les échanges. À leur tour, ils disqualifient la conception du règlement du groupe Freinet pour refuser de réélaborer le règlement, ou du moins de le revisiter tel que le souhaite N3. En fait, les enseignants expérimentés argumentent pour préserver leur territoire au moyen du maintien du fonctionnement actuel de l'école. Les rivalités interpersonnelles – qui résultent des divergences de points de vue au niveau du pôle axiologique - font sortir le débat de l'ordre du jour. Par conséquent, les échanges se trouvent positionnés en tension entre le pôle axiologique et le pôle relationnel au détriment du pôle pragmatique.

Pour l'école 2, la symétrie argumentative caractérisant la dynamique des échanges est également révélatrice d'une relation agonale entre les enseignants expérimentés et les enseignantes novices. Un mode de résolution pragmatique de l'ensemble des tâches engendre des tensions relationnelles. Ce mode traduit un mode de fonctionnement imposé par les enseignants expérimentés à leurs collègues novices. En effet, D2 et E1 recourent aux valeurs et aux émotions qu'ils accentuent par des arguments d'autorité afin d'étendre leur territoire au détriment des enseignantes novices. Pour y parvenir, D2 et E1 déploient une « argumentation par les conséquences négatives » entraînant la culpabilisation des enseignantes novices. Ces dernières expriment leur épuisement dû au fonctionnement actuel de l'école. Elles font part des difficultés auxquelles elles sont confrontées à s'appropriier le fonctionnement de l'école. En fait ce mode de fonctionnement représente une « surcharge attentionnelle et cognitive » au sens de Cahour et Lancry (2011) pesant sur elles. Une surcharge qui se manifeste, entre autres, par la tension entre le travail pour le collectif et le travail de classe. Ainsi, les interactions verbales, se trouvent situées entre le pôle relationnel et le pôle axiologique au détriment du pôle pragmatique.

Les tensions qui traversent le fonctionnement des collectifs des écoles 3, 4 et 5 sont d'une autre nature. Elles sont marquées par la dénonciation de l'institution par les enseignants. Les collectifs des trois écoles exerçant dans un milieu scolaire et social difficile doivent satisfaire des demandes institutionnelles qui alourdissent davantage leur charge de travail et ne prennent pas en compte leurs conditions de travail. « *On a là des professionnels qui se trouvent dans des difficultés très grandes et qui devraient bénéficier de l'organisation du travail. Or celle-ci se dérobe à cette fonction centrale.* »

Là où l'organisation du travail devrait être un moyen au service du travail, c'est le travail qui est mis au service de l'organisation. Et quand ça marche, c'est souvent "malgré tout", car les professionnels "prennent sur eux" pour continuer à "faire du bon boulot" » (Clot, 2003).⁸⁶

Concernant l'école 3, les membres du collectif mobilisent principalement « l'argumentation ironisée », que Plantin (1996) qualifie d'émotionnelle, pour dénoncer l'institution. À la différence des autres écoles, les conflits repérés dans cette école ne sont pas internes, ils sont marqués par une argumentation fondée sur l'attaque verbale des enseignants adressée à leurs supérieurs hiérarchiques qui ne participent pas à la réunion. Comme l'écrit Kerbrat-Orecchioni (2017), « *il s'agit de dégrader l'image et de délégitimer* » l'institution. En effet, l'ironie représente une manière de déconsidérer l'institution par l'équipe enseignante, et cela en réaction à la déconsidération dont ils semblent faire l'objet de la part de leurs supérieurs hiérarchiques. Au-delà de cet enjeu subjectif, l'ironie est un instrument psychologique qui contribue visiblement à la cohésion relationnelle de l'ensemble des membres de l'équipe pour faire bloc contre une institution qui empiète sur leur territoire.

Dans l'école 4, les conflits opposent le directeur, représentant de l'institution et ses collègues enseignants. Il mobilise des formes d'argumentation caractérisées par Plantin (1996, *Ibid.*) « d'argumentation d'autorité » (de nature institutionnelle ou morale) afin d'asseoir son autorité sur ses collègues enseignants. Réciproquement, ses collègues enseignants ont recours aux émotions et à l'attaque verbale contre l'institution afin d'obtenir le soutien moral du directeur et sa reconnaissance des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Dans les écoles 3 et 4, les échanges se trouvent positionnés entre le pôle institutionnel et le pôle relationnel au détriment des pôles pragmatique et épistémique.

Dans l'école 5, les membres de l'équipe mobilisent des « arguments d'autorité » et des émotions à visée argumentative pour dénoncer l'institution. Si les enseignants et les intervenants extérieurs assument pleinement leur critique de l'institution, le directeur semble tiraillé entre apporter son soutien à ses collègues et se montrer loyal envers l'institution dont il est le représentant. D5 – qui dirige une école située en milieu rural - doit construire des alliances avec des responsables communaux et/ou représentants du ministère. Il se trouve ainsi empêtré dans des rivalités qui dépassent ses marges d'action et qui le contraignent à l'immobilisme alors même qu'il a besoin de ces différents niveaux de pouvoir pour un fonctionnement correct de l'école.

Dans les cinq écoles, l'analyse de la dynamique des échanges dans les épisodes argumentatifs (où sont abordés les points qui font débat), montre que les procédés argumentatifs mobilisés par les interactants sont saturés d'enjeux intersubjectifs (prendre le pouvoir, manifester ses émotions, faire perdre la face à son interlocuteur pour le discréditer, préserver son territoire et/ou sa face) qui entravent l'avancée du débat et la recherche du consensus.

⁸⁶ Yves Clot, « La douleur du métier, l'attente de la retraite », *Le Monde*, 21 juin 2003.

Ainsi, les enjeux relationnels surdéterminent le déroulement de ces réunions. Comme le note Friedberg (2009), « *la coopération des acteurs autour des « problèmes » posés par l'action collective et leurs « solutions » est donc toujours sous-tendue par des rapports de dépendance et de pouvoir* » (p. 118). Dans les cinq cas il n'y a pas réellement maîtrise du cours des débats. Les modalités argumentatives mobilisées cachent des enjeux relationnels chez les différents protagonistes. Dans les écoles 1 et 2, l'opposition constatée (de par sa symétrie) nous laisse penser qu'il s'agit d'un « dialogue de sourds ». Les arguments répondent à d'autres dans le but principalement de les réfuter afin de préserver un rapport de force ou d'en instaurer un nouveau. Ce positionnement argumentatif caractérise généralement les prises de parole des directeurs (D1, D2, D4) et leurs collègues enseignants expérimentés (pour les écoles 1 et 2) dont la parole est entendue et audible. C'est en quelque sorte la « loi du plus fort » qui s'impose dans les échanges. Le rapport socialement hiérarchisé entre les enseignants débutants et les enseignants expérimentés dote les seconds d'un pouvoir sur les premiers au niveau relationnel. En effet, pour préserver apparemment leur confort personnel, les enseignants expérimentés (y compris les directeurs) reçoivent les propositions et les préoccupations de leurs collègues novices, mais sans vraiment les entendre. Ont-ils peur de connaître le sort de Demarcy ? Les équipes enseignantes ont-elles été vraiment préparées à travailler collectivement ?

Dans l'école 3, l'usage de l'ironie comme modalité argumentative révèle le besoin du directeur et de ses collègues de dédramatiser les situations difficiles auxquelles ils sont confrontés. L'ironie est un instrument psychique de résilience pour sortir hors du drame. La difficulté du contexte de l'exercice du métier est une caractéristique également propre aux deux écoles marocaines 4 et 5. La préoccupation de leurs directeurs (D4 et D5) est de faire accepter les recommandations institutionnelles aux enseignants. Pour y parvenir, D4 recourt aux arguments d'autorité et des arguments de nature morale et culturelle, quant à D5, il exprime son soutien moral aux enseignants. Il s'agit d'une stratégie « préventive » de sa part pour éviter leur résistance à appliquer ces recommandations.

Pour clore la présentation de nos résultats, nous consacrons le chapitre 9 à ce que nous avons perçu de l'organisation conceptuelle de l'activité verbale des directeurs lors de leur conduite des réunions. Pour cela, nous repérons quelques schèmes orientant cette activité à l'appui des analyses développées dans les chapitres 7 et 8.

Chapitre 9 : QUELQUES SCHEMES DE L'ACTIVITE VERBALE COLLECTIVE DES DIRECTEURS LORS DE LA CONDUITE DES REUNIONS INSTITUTIONNELLES

Dans ce dernier chapitre d'analyse nous tentons de répondre à la troisième partie de notre questionnement ainsi formulé : quels schèmes orientent l'activité verbale des directeurs lorsqu'ils conduisent des réunions de conseil des maîtres ? Pour y répondre, nous reprenons à nouveaux frais les résultats d'analyse que nous avons développés aux chapitres 7 et 8.

Notre objectif est ici d'explicitier ce que nous avons pu cerner de l'organisation conceptuelle de leur activité verbale en situation de conduite de réunions. L'explicitation de cette organisation interne de l'activité de direction est abordée d'un double point de vue : que peut-on apprendre du cheminement des échanges (manière dont ces échanges se structurent) ainsi que de leur dynamique pour cerner spécifiquement l'activité verbale de ces directeurs.

9.1. ÉCOLE 1 : PRESERVER LE FONCTIONNEMENT ACTUEL DE L'ÉCOLE

Nous repérons les composantes de quelques schèmes du directeur (D1) à l'appui de l'analyse de la structuration des échanges et de leur dynamique.

9.1.1. L'activité du directeur dans la structuration des échanges

Dans cette école (nous le rappelons) le directeur partage beaucoup plus de buts avec les enseignantes expérimentées qu'avec les enseignantes novices ; outre 7 buts communs avec les enseignantes expérimentées et novices, il partage 12 buts avec seulement les premières et aucun but avec seulement les secondes (cf. Tableau 8 au chapitre 7). Il poursuit principalement des buts de nature pragmatique, axiologique et institutionnelle (cf. Tableau 9 au chapitre 7). Les buts axiologiques et institutionnels visent à maintenir le fonctionnement actuel de l'école en accord avec ses collègues enseignantes expérimentées. D'ailleurs le directeur poursuit comme but relationnel la préservation de son territoire ainsi que celui de ces dernières (cf. Tableau 8 au chapitre 7). Au titre de la relation interpersonnelle, le calcul du nombre de FTA énoncés dans les deux épisodes de la réunion 2 qui font débat (cf. Tableau 11 : épisodes 4 et 7 au chapitre 7) montre que D1 produit avec ses deux collègues enseignantes expérimentées une grande partition de ses actes d'énonciation (287 contre 162 produits par les enseignantes novices). Les FTA produits par D1 sont majoritairement subis par les enseignantes novices (soit 73 FTA). Inversement, D1 inflige une quantité minimale de FTA aux enseignantes expérimentées (soit 15 FTA). Ainsi, pour atteindre les buts qu'il poursuit, D1 utilise deux règles d'action qu'on peut formuler ainsi : D1 ménage la face et le territoire de ses collègues enseignantes

expérimentées tout en portant atteinte au territoire et à la face des enseignantes novices. Concernant la position de parole, D1 se situe en position haute dans les échanges (cf. Tableau 10 et Figure 8 au chapitre 7). En effet, le directeur et ses collègues enseignantes expérimentées parlent beaucoup (19 % en première réunion et 80.82 % en deuxième réunion) laissant, par conséquent, peu de place aux enseignantes novices qui parlent peu (6.07 % en première réunion et 19.17 % en deuxième réunion).

Ces premiers résultats quantitatifs permettent de penser relativement à son fonctionnement, que **pour faire autorité en tant que directeur il lui faut construire une alliance avec les enseignantes expérimentées**. Il nous faut confirmer par d'autres analyses **ce qui semble être un principe tenu** pour vrai par D1 au titre de ses invariants du sujet. Compense-t-il l'absence d'un statut hiérarchique par l'alliance avec les enseignantes expérimentées ? Ainsi, on peut comprendre qu'aller contre le point de vue des enseignantes expérimentées c'est prendre le risque de se retrouver isolé. Une question importante se pose alors : dans quelle mesure un directeur pourrait-il se positionner en tant que « tiers » (Plantin, 2005) entre novices et expérimentées ? Le fonctionnement institutionnel de l'école d'aujourd'hui le permet-il ?

9.1.2. L'activité du directeur dans la dynamique des échanges

L'étude de la dynamique argumentative montre une occupation majoritaire par le directeur de la position d'opposant face aux propositions des enseignantes novices en comparaison à celle de proposant, 13 contre 3 (cf. Tableau 37 au point 8.1.1). S'ajoute à cela, son attachement à l'histoire de l'école 1 (D1 était élève et enseignant dans cette école avant d'occuper le poste de direction). En tant que directeur sans statut spécifique, il partage avec ses collègues enseignantes expérimentées l'histoire commune de l'école construite conjointement.

Comme nous l'avons montré à travers l'analyse de la dynamique du débat portant sur le règlement intérieur et les « messages clairs » à adresser aux élèves, D1 adopte une attitude de résistance à l'encontre des propositions énoncées par les enseignantes novices (cf. 8.1). Leur volonté de revisiter le fonctionnement actuel de l'école se heurte à une « résistance active » de la part du directeur et des enseignantes expérimentées (E1 et E2). Ce fonctionnement actuel de l'école est un mode institué par les enseignants qui ont adopté et défendu le projet de l'école –Tenailleau, (2016), comme nous l'avons précisé, les qualifie de « minorité active » - et auquel les enseignantes novices doivent adhérer. En fait, le directeur poursuit les mêmes buts repérés dans la structuration des échanges.

Pour appuyer son opposition au règlement gradué, D1 mobilise deux règles d'action. Il recourt à une argumentation d'autorité (voir Figure 13, chapitre 8) dans la mesure où il évoque l'expérience du permis à points (nous rappelons qu'il s'agit d'un système de règles et de sanctions basé sur le principe de gradation) dont la mise en œuvre a échoué (1276/1280 D1⁸⁷) : « *Et alors là, euh, sur*

⁸⁷ Annexe II-1-b.

l'ensemble de l'école, euh pour avoir testé le permis à points pendant/ trois ans. C'était très, très difficile ». Il mobilise également une « argumentation liée au poids des choses » en s'appuyant sur des contraintes contextuelles (taille de l'école) (1545⁸⁸) (voir Figure 14, chapitre 8).

1537/1541 N1 : Je crois que ça ne peut qu'être informel. Effectivement, on est quand même neuf classes.

1540 E1 : C'est des choses très lourdes.

1544 E1 : Qu'est-ce t'en penses-toi ?

1545 D1 : Neuf classes et deux cent dix élèves.

Pour appuyer sa position argumentative d'opposant, D1 évoque également des contraintes subjectives (la capacité limitée de l'être humain à mémoriser une grande quantité d'informations ainsi que celle de l'enseignant à surveiller les élèves en veillant sur leur respect des sanctions) (1348, 1351, 1358, 1704/1706⁸⁹). Les marqueurs quantificateurs cardinaux « *neuf classes et deux cent dix élèves* » ont une valeur d'amplification pour soutenir l'idée que la comptabilisation des élèves ayant un rappel à la règle ou ayant été sanctionnés s'avère difficile.

1348 D1 : Dans notre manière de surveiller, il faut être clair, on est totalement inefficaces par rapport à la surveillance des enfants qui devraient être dedans et dehors.

1351 D1 : [...] On arrive pas déjà quand il y a 4 enfants qui sont notés là à faire respecter ce qu'on devrait faire [...] Je ne suis pas sûr que ça marche. Alors l'élève qui accepte de respecter la respecte, il va dehors, celui qui veut l'enfreindre.

1358 D1 : Oui ça ne change pas notre manière de... notre capacité de surveillance.

L'usage de ces deux règles d'action argumentatives a pour but de disqualifier les outils proposés par les enseignantes novices (voir Figure 13 et Figure 14, chapitre 8). Ce qui traduit sa résistance au changement. Sous un autre angle, cette manière d'argumenter est utilisée également par le directeur pour avoir de l'autorité sur ses collègues enseignantes novices. D1 porte un jugement défavorable sur le permis à points en utilisant les subjectivèmes « très » et « compliqué » (1551 D1⁹⁰) « *C'est parce qu'on avait quelque chose de très compliqué qu'on est passé à ça à un moment donné [...]* ».

Deux invariants situationnels repérables chez D1 traduisent cette résistance. Les règles et les outils élaborés par l'équipe enseignante doivent être utilisés uniquement au sein de l'école. Au nom de ce principe, D1 s'oppose à la proposition de l'enseignante novice N1 d'élargir l'usage des messages clairs adressés aux élèves à la maison (968 D1⁹¹) « *Je vois pas trop comment utiliser les messages clairs en dehors d'un groupe qui en a discuté et qui a été averti/* » ; (970 D1⁹²) « *[...] Je crois qu'il faut qu'on reste dans l'école* ». De même, D1 s'aligne sur la position argumentative de sa collègue expérimentée E1 exprimant un doute sur l'efficacité des messages clairs pour résoudre les disputes entre élèves, il est donc contre une résolution autonome de ces disputes (996 D1⁹³) « *Je comprends ce*

⁸⁸ Annexe II-1-b.

⁸⁹ Annexe II-1-b.

⁹⁰ Annexe II-1-b.

⁹¹ Annexe II-1-b.

⁹² Annexe II-1-b.

⁹³ Annexe II-1-b.

que dit E1/ », 998 D1⁹⁴. L'invariant situationnel mobilisé ici peut être formulé ainsi : la résolution des disputes entre élèves doit être menée sous la responsabilité de l'enseignant (cf. 8.1.2). Pour D1, il apparaît que l'autorité est incarnée dans la figure du maître et non dans le règlement. Par ailleurs, pour s'opposer à la proposition de l'enseignante novice N3 d'élaborer un règlement détaillé, le directeur construit son argumentaire par la mise en œuvre de deux principes qu'il tient pour vrais. Pour D1, toutes les décisions doivent être prises collectivement et harmonisées au niveau de l'école (pôle axiologique et relationnel) :

1276 D1⁹⁵ : [...] C'est-à-dire que s'il y a gradation, il faudrait que ce soit cohérent en tous lieux de l'école et pour tous les enseignants dans tous les groupes. Donc, que ce soit qu'on décide collectivement de cette gradation et de la stricte application derrière par l'ensemble des enseignants, du respect des gradations nommées [...].

Cette intervention traduit une prise de pouvoir du directeur sur ses collègues enseignantes novices au moyen d'une « argumentation par les valeurs ».

La caractérisation de la place argumentative du directeur, comme c'est le cas pour les enseignantes expérimentées, révèle son occupation majoritaire de la position d'opposant aux propositions et requêtes énoncées par les enseignantes novices ce qui confirme le rapport de force qu'il institue avec les enseignants expérimentés. De même l'étude des moments critiques des épisodes argumentatifs ainsi que des procédés argumentatifs présents dans ces moments sont significatifs du désir du directeur d'asseoir son autorité vis-à-vis de ses collègues novices (recours à des arguments d'autorité, position argumentative symétrique avec ses collègues expérimentées contre les novices).

D1 se situe sur le pôle relationnel pour préserver le territoire d'action des enseignantes expérimentées (1294/1296 D1⁹⁶) « *Après, il ne faut pas que les outils deviennent intellectuellement trop contraignants pour l'enseignant* ». Malgré cette résistance du directeur aux propositions des enseignantes novices, à propos du débat sur le règlement, il tente d'orienter les échanges vers le consensus et la prise de décision (pôle pragmatique).

1724 D1⁹⁷ : Donc la première étape c'est la réécriture du règlement. La deuxième étape, enfin qui sera un peu liée c'est la façon dont on va communiquer et annoter [...].

Il reconnaît l'utilité de revisiter le règlement intérieur comme le proposent les enseignantes novices (1639⁹⁸) tout en acceptant les contre-suggestions émises par les enseignantes expérimentées (1704/1706⁹⁹).

1639 D1 : On a peut-être besoin de rediscuter de, euh, de de différencier les sanctions parce qu'il y a beaucoup de choses dans chaque case qui ont été regroupées, peut-être qu'il y a utilité de de différencier.

⁹⁴ Annexe II-1-b.

⁹⁵ Annexe II-1-b.

⁹⁶ Annexe II-1-b.

⁹⁷ Annexe II-1-b.

⁹⁸ Annexe II-1-b.

⁹⁹ Annexe II-1-b.

1704/1706 D1 : *Ce règlement plus il va être [...] détaillé, différent plus il sera dur à appliquer.*

D1 vit donc une tension entre préserver le fonctionnement actuel de l'école et par là-même le positionnement de ses collègues enseignantes expérimentées (1294/1296¹⁰⁰), et s'ouvrir sur les propositions de ses collègues enseignantes novices. Il le formule dans le cadre d'un entretien d'explicitation que nous avons eu avec lui (107 D1-ex¹⁰¹) « *on ne peut pas tout refuser d'un bloc* ». Mais cette ouverture aux propositions des enseignantes novices reste restreinte. Comme nous le montrerons au point suivant ; dans le fonctionnement de l'école 1, il y a des aspects qui sont pour lui non-négociables et « intouchables ».

9.1.3. Repérage de quelques schèmes du directeur de l'école 1

Les principes tenus pour vrais par le directeur sont structurés autour de trois concepts-en-acte : la règle, le fonctionnement du collectif, l'expérience (voir schéma n°23 ci-dessous).

Pour faire autorité et maintenir le fonctionnement actuel de l'école, D1 refuse la modification des règles instituées, il propose le maintien du fonctionnement du collectif tel qu'il est conçu et a été mis en œuvre par, E1, E2 et lui-même.

D1 affirme que les règles sont vitales non seulement pour l'école, mais aussi pour la société (38 D1-ex¹⁰²) « [...] *L'école, c'est le dernier moment où on rappelle, ben non, là il y a une règle, vous vous y pliez c'est important dans une société, une société sans règles ça ne marche pas* ». L'existence de règles implicites ou explicites « intouchables » pose des difficultés aux enseignantes novices pour s'approprier le fonctionnement de l'école, d'où l'instabilité de l'équipe, mais aussi la présence de tensions intersubjectives lors des échanges (cf. 8.1.2). Le débat portant sur les règles (comme c'est le cas sur le règlement intérieur) montre que l'activité du directeur à ce propos est traversée par deux principales tensions s'articulant entre elles : écrire et expliciter les règles et en garder un aspect implicite, épuiser l'ordre du jour et construire un accord pour dépasser les avis divergents entre proposant et opposants.

Le concept de fonctionnement du collectif s'articule au concept de règle. Car, les propositions tenues pour vraies par le directeur sont à la fois articulées au concept du fonctionnement du collectif et énoncées sous forme de règles. Pour D1, le fonctionnement du collectif exige du nouvel enseignant de « *faire le deuil d'avoir ses élèves et sa classe* » car « *on a plus de classes, on a plus d'élèves, on a des groupes d'enfants, et ça on doit le faire entendre aux enseignants* » (97-ex¹⁰³). Les propositions tenues pour vraies formulées autour du fonctionnement du collectif peuvent être synthétisées ainsi (cf. annexe I-1-b : notre analyse de l'épisode 4 en réunion n° 2 portant sur le changement du jour choisi

¹⁰⁰ Annexe II-1-b.

¹⁰¹ Annexe III-1-b.

¹⁰² Annexe III-1-b.

¹⁰³ Annexe III-1-b.

pour la réunion du conseil des maîtres) : il est important d'assister aux réunions du conseil des maîtres ; l'intérêt du collectif prime sur les intérêts individuels ; les décisions sont prises de manière collective.

L'expérience constitue une ressource argumentative que le directeur mobilise pour appuyer et soutenir sa place argumentative d'opposant. Il se réfère à plusieurs reprises à l'expérience de l'équipe pédagogique relative au permis à points pour faire prendre conscience à l'enseignante Freinet N3 des difficultés de mise en œuvre d'un règlement graduel et détaillé. Dans l'entretien, le directeur commente sans équivoque son opposition à la mise en place d'un règlement détaillé (81-ex, 85-ex¹⁰⁴) :

81 D1-ex : [...] On avait noté notamment avec E1 et de dire voilà il ne faut pas rentrer dans les détails, il faut qu'on reste dans le règlement qui est bien.

85 D1-ex : On est des humains quand même. Oui on a des limites. Donc même N3 le dit, oui on peut tendre vers une société idéale où les règles sont respectées par tous mais vous pouvez toujours imaginer on sait qu'on n'y arrivera pas. L'honnêteté humaine fait qu'on sait bien qu'on n'y arrivera pas. Il faut tendre vers ça mais on ne peut pas décréter qu'il...

Ainsi, les situations faisant objet du débat ne sont pas conceptualisées uniquement dans l'ici et maintenant, elles sont reliées à l'histoire de l'école et projetées vers l'avenir. La préservation du fonctionnement actuel de l'école plus qu'un principe tenu pour vrai, est une « mission » au sens noble du terme dont D1 assume entièrement la responsabilité de l'accomplissement. Modifier ce fonctionnement est de son point de vue visiblement impensable. Pour le faire perdurer et résister à la volonté des enseignantes novices de le revisiter, le directeur s'appuie sur deux légitimités : une légitimité historique (89-ex¹⁰⁵) et une légitimité institutionnelle (101-ex¹⁰⁶).

89 D1-ex : [...] quand je suis moi arrivé enseignant, là il y avait ce fonctionnement-là qui perdurerait pour des raisons même si on dit qu'est-ce que ça apporte et pourquoi. On le dit souvent moi et E1, on ne peut pas vous le dire comme ça, on peut pas vous le prouver par contre on sent bien que ça apporte quelque chose pour les enfants et qu'ils sortent de leur scolarité différemment voilà ! [...].

101 D1-ex : [...] un collègue qui arrive et qui refuserait et qui irait à la confrontation, il serait débouté par l'inspecteur qui lui dira qu'il n'a pas le choix, il fallait téléphoner à l'école et demander le projet de l'école avant de venir, le projet de l'école est validé et vous êtes obligé de l'appliquer et ça du coup on a eu l'appui et après pour compléter, je pense qu'on est suivi au niveau de la minorité active, parce qu'en entretien, l'IEN m'a dit qu'il y a deux ans qu'il y a eu des craintes pour l'école en constatant qu'il ne restait plus que E1 et moi comme enseignants historiques de l'école et il ne savait pas comment on allait réussir à faire perdurer cette identité de l'école et il a été content de nous voir réussir à fédérer une nouvelle équipe sur le projet.

D1 aspire obtenir l'appui d'une troisième légitimité grâce aux travaux de recherche étudiant le fonctionnement de l'école avec des approches différentes (sociologique, psychologique, analyse de l'activité) soit par des étudiants en master soit par des doctorants (101-ex¹⁰⁷).

101 D1-ex : [...] Il y eu « Nd » (qui a mené et soutenu un travail de thèse sur l'école en 2016), il y a eu l'équipe du CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes) qui s'intéresse à notre travail qui était derrière l'école, donc il y a une démarche de recherche pour essayer de valoriser ce dossier [...].

¹⁰⁴ Annexe III-1-b.

¹⁰⁵ Annexe III-1-b.

¹⁰⁶ Annexe III-1-b.

¹⁰⁷ Annexe III-1-b.

L'opposition du directeur à toute volonté de faire bouger le fonctionnement actuel de l'école est radicale. D1 ne conçoit pas que l'école 1 puisse fonctionner autrement (87 D1-ex¹⁰⁸) « *je n'ai pas envie de vivre l'école 1 autrement que comme ça* ».

Nous dressons une synthèse des éléments de quelques schèmes du directeur en situation de conduite de réunions de conseil des maîtres (dans la figure ci-dessous).

¹⁰⁸ Annexe III-1-b.

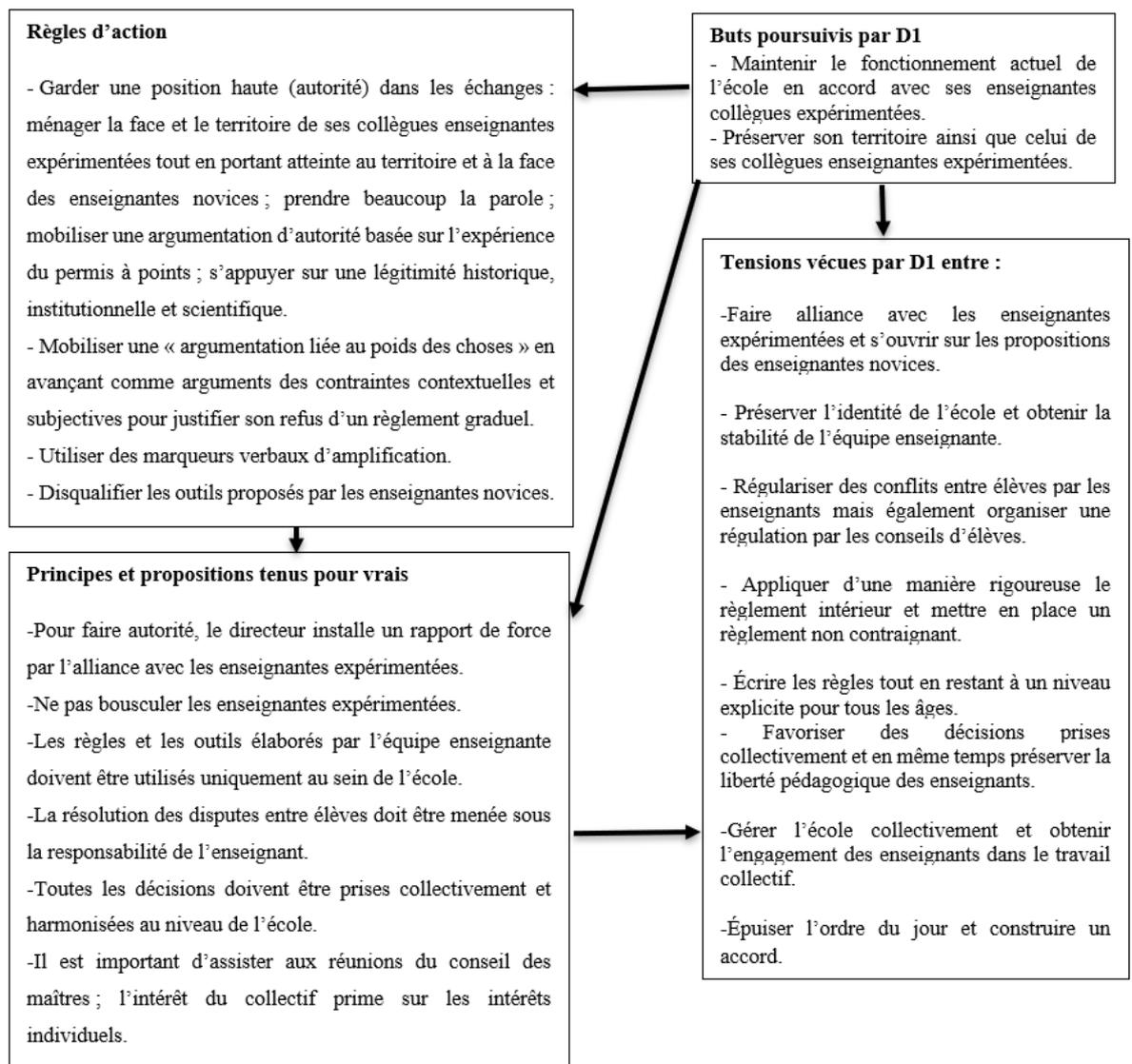


Figure 22 : Schèmes guidant l'activité de D1 lors de sa conduite des réunions

D'une manière générale, l'ensemble de nos analyses indique que D1 est soumis à une tension entre accompagner les enseignantes novices à faire leur place dans l'équipe et préserver le fonctionnement actuel de l'école. Nous rappelons que la part des enseignantes novices est très élevée dans cette équipe (70 %). Cette instabilité de l'équipe pèse sur le directeur et sa collègue expérimentée E1. D1 l'exprime clairement lors de l'entretien d'explicitation (95 D1-ex¹⁰⁹) « *C'est ce qui nous use plus avec E1* » ; (97 D1-ex¹¹⁰) « *Oui, parce qu'il y a trois quatre mois d'accompagnement de septembre à décembre des nouveaux enseignants, il y a des questions qui reviennent, le besoin de réexpliquer [...]* ». En effet, une question se pose : comment D1 peut-il résoudre un tel dilemme aussi paradoxal soit-il ? Laisser une place aux enseignantes novices suppose accepter de revisiter le fonctionnement actuel de l'école, mais notre analyse montre que le directeur et ses collègues expérimentées ne sont pas ouverts à revoir ce fonctionnement. La conduite d'une réunion est donc compliquée lorsque des membres de l'équipe s'opposent au mode de fonctionnement de l'école alors que d'autres le défendent.

9.2. ÉCOLE 2 : DELEGUER LA RESPONSABILITE DES TACHES POUR MOINS SE CONCERTER

Comme nous l'avons fait pour D1, nous formalisons quelques éléments des schèmes de D2 à la lumière des analyses développées aux chapitres 7 et 8.

9.2.1. L'activité de la directrice dans la structuration des échanges

On l'a vu précédemment, dans l'école 2, la directrice partage 15 buts avec les enseignants expérimentés (cf. Tableau 14, chapitre 7), alors qu'elle ne partage aucun but avec seulement les enseignantes novices. Les buts poursuivis par D2 sont principalement de nature pragmatique (cf. Tableau 15, chapitre 7). La poursuite de ce type de buts est animée par le désir de la directrice et des enseignants expérimentés de déléguer les tâches pour passer moins de temps à se concerter. Défendre le système de délégation des tâches – qui caractérise le fonctionnement de l'école 2 – révèle que D2 poursuit comme but le maintien du fonctionnement actuel de l'école. Militante au sein du mouvement Freinet, D2 participe et enrôle ses collègues enseignants à s'engager dans des projets et activités liés aux pratiques de la pédagogie Freinet. Son but est donc de promouvoir les principes et les pratiques de cette pédagogie. L'analyse du positionnement de la directrice sur « l'axe irénique/conflictuel » (Kerbrat-Orecchioni, 1992) par la quantification des FTA produits dans les trois épisodes qui font débat (cf. Tableau 18) met en évidence une production importante de ces actes par D2 et ses collègues enseignants expérimentés (144 FTA sur 196). La grande quantité de FTA énoncés sont adressés aux enseignantes novices, soit 41 de la part de la directrice et 93 de la part des enseignants expérimentés. C'est une manière d'asseoir son autorité vis-à-vis de ses collègues enseignants novices.

¹⁰⁹ Annexe III-1-b.

¹¹⁰ Annexe III-1-b.

L'analyse de l'activité de la directrice à travers la structuration des échanges, comme c'est le cas pour l'école 1, nous laisse penser qu'elle forme une alliance avec ses collègues enseignants expérimentés. Cette alliance se traduit, comme nous l'avons précisé ci-dessus par le partage entre la directrice et les enseignants expérimentés d'un nombre important de buts communs et les échanges entre eux sont significativement marqués par une faible production de FTA.

9.2.2.L'activité de la directrice dans la dynamique des échanges

Lors du débat portant sur le journal de l'école (cf. 8.2.2), D2 se met en retrait et écoute le diagnostic établi par N1 concernant la parution tardive du journal. C'est une règle de prise d'information qu'elle utilise pour construire son argumentaire en réaction au propos de N1. Elle intervient à plusieurs reprises en utilisant un marqueur phatique « hum » qui n'est pas simplement un marqueur d'écoute mais qui exprime aussi son insatisfaction aux explications fournies par N1 – comme le confirme l'intonation de nervosité avec laquelle elle le dit - (199, 201, 203, 205¹¹¹). D'ailleurs, dans le dictionnaire CNRTL, l'interjection « hum » exprime le doute et la réticence. L'insatisfaction de la directrice s'exprime ainsi à l'égard des justifications avancées par N1. Elle inflige, ensuite, des FTA à l'enseignante novice N1 qu'elle introduit par un marqueur de contre-suggestion « *mais* » et un marqueur de structuration de son discours « *l'autre chose* » (224¹¹²). Comme nous l'avons évoqué au point 8.2.2, la directrice fait appel à une règle d'action en recourant à une « argumentation par les conséquences ». Nous rappelons, comme nous l'avons montré (voir la Figure 16, chapitre 8), qu'elle pointe un désintérêt chez les élèves envers le journal car sa parution n'était pas régulière, (FTA puissant à l'encontre de l'activité de N1 puisque le collectif école en est impacté).

Dans l'entretien de co-explicitation, D2 réitère sa mobilisation d'une « argumentation par les conséquences » tout en évoquant son expérience liée au journal de classe (195-ex¹¹³).

195 D2-ex : Parce qu'avant quand je faisais un journal dans la classe, il y avait selon les périodes ; une fois par jour ou une fois par semaine. Ça dépend de... mais ça sortait souvent quoi. [...]. Mais là si tu attends deux mois, ils se souviennent même plus qu'ils ont mis un article ou ils sont déçus de ne pas l'avoir.

L'analyse de la dynamique des échanges concernant d'autres épisodes (cf. annexe I-2-a, analyse des épisodes n° 6 et 8 du corpus 1) révèle la prise d'initiatives de la part de D2 qui propose à ses collègues enseignants la participation à des manifestations culturelles organisées, à titre d'exemple, par la maison de quartier (444 D2¹¹⁴) « *Je compte m'inscrire aux xxx. C'était l'idée de récolter des plantes [...]. Qui est-ce qui souhaite y aller ? C'est faire des pots sur la cour de la classe. Je veux pas le faire dans mon coin (rire)* ». Son intention, comme nous l'avons précisé dans la structuration des échanges consiste à promouvoir la pédagogie Freinet. À ce titre, certains projets révèlent un

¹¹¹ Annexe II-2-a.

¹¹² Annexe II-2-a.

¹¹³ Annexe III-2-a.

¹¹⁴ Annexe II-2-a.

positionnement axiologique de D2 fortement engagée dans cette pédagogie. La proposition de la directrice traduit, en termes de principe tenu pour vrai le fait qu'elle saisit les opportunités (culturelles, artistiques, sportives) qui se présentent hors de l'école pour en faire profiter tous les élèves (pôle axiologique).

En fait, les propositions de certains projets génèrent des affrontements interactionnels entre la directrice et ses collègues enseignantes novices. Dans l'extrait ci-dessous (461 à 466¹¹⁵), l'alternance des déictiques *je-tu* marque une dégradation de la relation entre D2 et N1 (voir annexe I-2-a, analyse de l'épisode n°8 du corpus 1). Les deux déictiques sont révélateurs d'une inscription intersubjective des deux interlocutrices dans les échanges. Les besoins et les attentes de chacune d'entre elles sont divergents. Les raisons profondes de ce différend conversationnel sont liées au besoin des enseignantes novices de ne pas s'impliquer dans de multiples projets (464), or la directrice souhaite d'elles plus d'engagement. Ce qui met les enseignantes novices en difficulté, car elles doutent de leur capacité à les gérer d'autant plus que la multiplicité des projets leur laisse peu de temps pour préparer leur travail de classe.

461 D2 : *Après c'est trop tard de s'inscrire la semaine prochaine.*

462 N1 : *Je veux pas que tu t'inscrives.../*

463 D2 : *Oui, mais je vais inscrire ma classe*

464 N1 : *Ou que tu nous attendes, mais moi je préfère pas/*

465 D2 : *Oui, mais je veux pas le faire toute seule dans mon coin.*

466 N1 : *D'accord.*

Dans l'entretien de co-explicitation (voir Annexe III-2-a), la directrice prend conscience de la tension qui traverse son activité verbale entre le travail de classe et le travail hors classe (40, 44¹¹⁶).

40 D2-ex : *[...] Parce qu'on a énormément de projets. Et qui dit projets dit concertation avec des personnes extérieures, demande de budget etc. et plus on fait de projets, plus on est perdu en fait. Donc on essaie de se recentrer sur l'essentiel.*

44 D2-ex : *Et aussi, pour se recentrer sur la classe. Parce qu'on s'est rendu compte quand on fait trop de projets au sein de l'école, bah on est moins souvent dans la classe.*

Comme nous l'avons montré précédemment, cette tension pèse notamment sur les enseignantes novices qui sont culpabilisées par la directrice et les enseignants expérimentés lorsqu'elles rencontrent des difficultés à mettre en œuvre le mode de fonctionnement imposé par les seconds. Ainsi, même si D2 tente de se situer symétriquement à ses collègues enseignants (416/418 D2-ex¹¹⁷) « [...] quand il y a un soucis avec un parent, on reçoit les parents avec deux enseignants. Au moins deux, tu vois on laisse jamais le collègue tout seul. Et le deuxième c'est pas forcément le directeur c'est un autre. [...] mais moi quand j'y vais j'y vais pas en tant que directrice. Du coup il y a des parents qui ne savent pas que je suis directrice », la délégation des tâches comme mode de fonctionnement auquel personne ne peut déroger (pôle axiologique) est une forme de prise

¹¹⁵ Annexe II-2-a.

¹¹⁶ Annexe III-2-a.

¹¹⁷ Annexe III-2-a.

de pouvoir (pôle relationnel) sur le temps de travail des enseignantes novices. De fait, D2 vit une tension entre préserver le fonctionnement prôné par les enseignants expérimentés et se situer symétriquement face aux enseignantes novices.

D2 exprime, nous semble-t-il, un principe tenu pour vrai que l'on peut formuler ainsi : la direction collégiale basée sur le principe de la délégation et la répartition des tâches est un système de fonctionnement de l'école auquel tous les enseignants doivent adhérer. La concertation et la délégation sont des concepts liés à ses valeurs. Dans le contenu des échanges, on repère une tension entre : déléguer plus pour se concerter moins. L'entretien mené avec elle¹¹⁸ confirme cette tension :

4 D2-ex : [...] Mais l'idée c'était qu'on conçoit de plus en plus autonome dans le domaine que nous a confié pour ne pas perdre beaucoup de temps [...]

6 D2-ex : On va plus vers ça (la délégation) maintenant, pour gagner plus de temps. Voilà.

9.2.3. Repérage de quelques schèmes de la directrice de l'école 2

Au moment où D2 porte une critique sur la gestion du projet journal par N1 et N2, elle gratifie la face de l'enseignant expérimenté E1 qu'elle qualifie d'efficace dans la gestion des tâches dont il est le référent. Elle exprime sa confiance en E1 à mener efficacement les tâches qu'on lui a déléguées (58 D2¹¹⁹) « *On te fait confiance, hum* » ; (60 D2¹²⁰) « *E1, on te fait confiance hein* ». Dans l'entretien, D2 exprime clairement sa confiance envers son collègue expérimenté E1 (315 D2-ex¹²¹) « *Mais E1 est très efficace pour ça. C'est-à-dire souvent, au lieu de discuter, il dit je m'en charge. Et nous, on lui fait entièrement confiance* ». La valorisation de la face (FFA) de E1 par D2 semble être une règle d'alliance face à ses collègues enseignantes novices. Par ailleurs, D2 adresse, une quantité minime de FTA à ses collègues expérimentés par rapport au nombre de ceux adressés aux novices (16 contre 74).

Outre les principes liés à la délégation des tâches, la directrice tient pour vrais deux autres principes relatifs aux élèves : saisir les opportunités d'expositions et d'événements culturels proposés par l'extérieur pour en faire profiter les élèves (70-ex, 434-ex, 436-ex¹²²), faire vivre des expériences similaires aux élèves (436-ex, 444-ex¹²³).

Dans la figure ci-dessous, nous synthétisons l'ensemble des éléments du schème de D2 que nous avons pu repérer dans notre analyse.

¹¹⁸ Annexe III-2-a.

¹¹⁹ Annexe II-2-a.

¹²⁰ Annexe II-2-a.

¹²¹ Annexe III-2-a.

¹²² Annexe III-2-a.

¹²³ Annexe III-2-a.

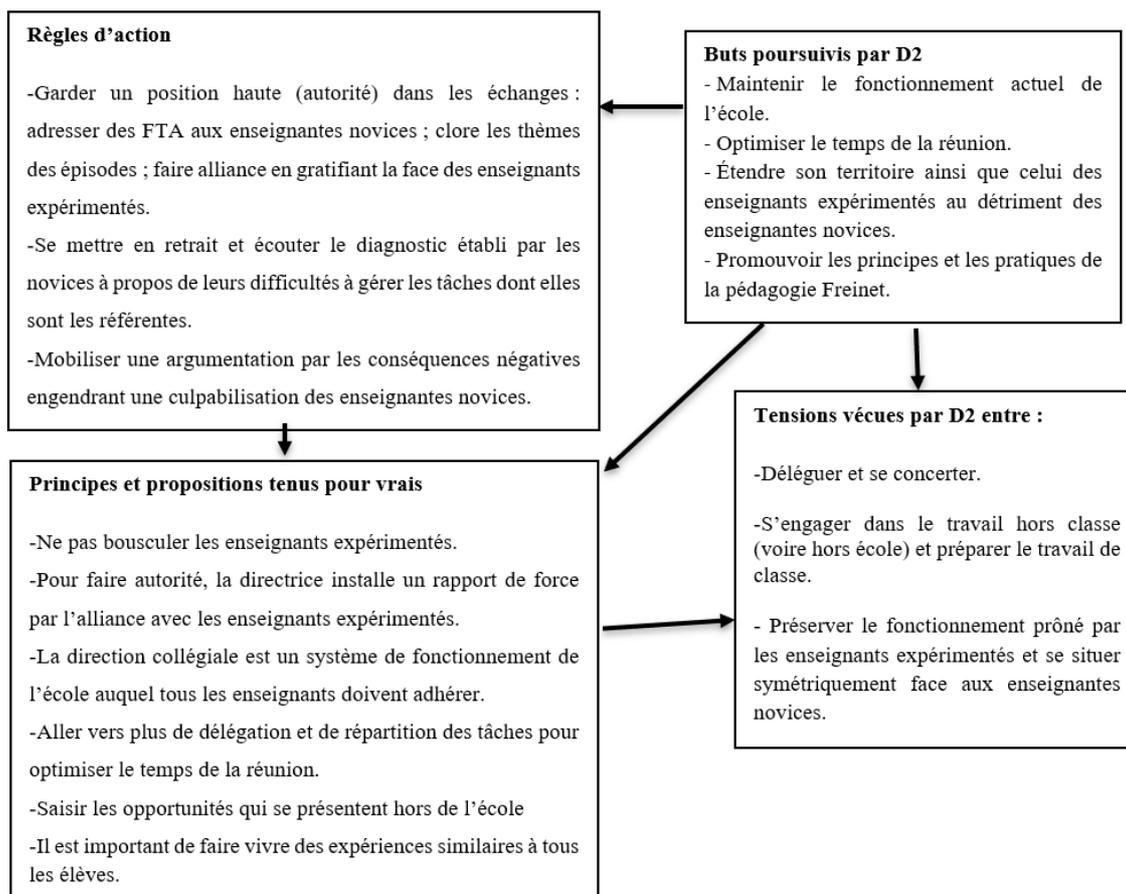


Figure 23 : Schèmes guidant l'activité de D2 lors de sa conduite des réunions

La directrice et ses collègues enseignants expérimentés, ont fait le choix de poursuivre des enjeux pragmatiques pour faire fonctionner l'école : la délégation de tâches en est censée assurer la réalisation et l'efficacité au détriment des enjeux épistémiques assurés par la concertation. Ils ont incorporé le sens de l'activité à mener alors que leurs collègues enseignantes novices ne l'ont pas encore construit. Ces dernières ressentent davantage le besoin de comprendre avant d'agir, mais surtout le besoin de revoir le mode de fonctionnement actuel de l'école pour trouver leur place dans l'équipe.

9.3. ÉCOLE 3 : PRESERVER LE TERRITOIRE DE L'ÉQUIPE ENSEIGNANTE FACE AUX EXIGENCES INSTITUTIONNELLES

Nous élucidons quelques composantes des schèmes de D3, comme nous avons procédé précédemment concernant D1 et D2.

9.3.1. L'activité du directeur dans la structuration des échanges

Pour rappel, à la différence de D1 et D2, D3 partage environ 40 % des buts avec ses collègues enseignants expérimentés et novices. Il partage également la même proportion de buts avec seulement les enseignants expérimentés (cf. Tableau 14, chapitre 7). De fait, il partage au total 80 % des buts avec ces derniers. La moitié des buts poursuivis par le directeur sont de nature pragmatique (cf. Tableau 22, chapitre 7). La visée de D3 est de faire avancer les échanges pour assurer une planification pragmatique des activités parascolaires. Au niveau de l'étude de la relation interpersonnelle entre D3 et ses collègues enseignants, il occupe un volume de parole très important (70.72 % en réunion), il ouvre et clôt la majorité des épisodes (cf. Figure 10, chapitre 7). En effet, D3 occupe une place haute dans les échanges. Il se situe également sur le pôle relationnel pour soutenir ses collègues enseignants et n'hésite pas à dénoncer l'institution. Les FTA produits par D3 et ses collègues enseignants sont, d'ailleurs, infligés majoritairement à l'institution (89 sur un total de 104 FTA produits par les membres de l'équipe dans les trois épisodes qui font débat ; cf. Tableau 24, chapitre 7).

D3 ne parle pas au nom de l'institution, il se contente de relayer les demandes institutionnelles (cf. Annexe I-3-a : analyse des épisodes n° 1 et n° 3 portant respectivement sur l'encadrement d'un stage pendant les vacances d'été et la demande de l'institution de participer à des formations). Cette règle d'action semble liée au principe tenu pour vrai qu'on peut formuler ainsi : face à une tension entre les enseignants et l'institution, le directeur se place du côté des enseignants. D3 est donc soucieux de la préservation de ce territoire. Comme nous l'avons souligné, nous n'avons pas repéré de conflits entre D3 et ses collègues enseignants (cf. Tableau 24, chapitre 7). D'autant plus qu'ils poursuivent une grande quantité de buts communs et s'adressent réciproquement très peu de FTA ; D3 adressent respectivement 14 et 13 FTA aux enseignants expérimentés et novices et en reçoit au total 5. Une question se pose : comment alors D3 construit-il sa place en tant que directeur ?

9.3.2. L'activité du directeur dans la dynamique des échanges

Le repérage des thèses et requêtes soumises à discussion (Tableau 39 et Tableau 42, chapitre 8) montre que le directeur fait alliance avec les enseignants expérimentés contre l'institution. Ainsi, les mêmes buts formalisés dans la structuration des échanges sont repérables dans l'étude de leur dynamique (cf. 8.3.2).

Il se situe fortement sur un registre pragmatique, comme le montrent les marqueurs d'enchaînement repérés dans ces propos (*alors, et puis, voilà, donc*) de même que les questions qu'il pose pour faire avancer les échanges visent l'organisation de la semaine thématique et de la journée des arts :

313 D3¹²⁴ : Alors, il faudrait qu'on se penche sur cette journée de la musique [...] Et puis sur la semaine thématique [...].

317 D3 : Alors [...] Est-ce que vous avez une idée des ateliers ou des choses que vous voudriez faire ?

371 D3 : Donc est-ce que vous avez des idées sur la journée des arts [...] ?

719 D3 : Est-ce qu'on s'en tient là pour la journée, et puis moi, j'essaye de construire un planning ?

1424 D3 : Bon ! Je remets ça en forme pareil ?

1625 D3 : Est-ce que vous avez d'autres idées qui vous viennent ? (Silence) Parce que là il y a de quoi faire quand même. (Bruit) Vous voulez que je « récapépète » ?

Son but, comme nous l'avons évoqué ci-avant est de faire avancer les échanges pour assurer l'organisation des activités parascolaires. Lors des échanges à propos de cette organisation, D3 se réfère à sa « mémoire professionnelle » pour trouver des idées susceptibles d'aider à l'organisation de ces activités (cf. annexe I-3-a : analyse des épisodes 4 et 5 portant sur l'organisation de la semaine thématique et de la journée des arts). À ce titre, l'« expérience » semble être mis en œuvre par le directeur pour faire avancer les discussions.

Outre le volume de parole important qu'il occupe (70.73 % de la réunion), son statut de directeur d'une école d'application en même temps que celui de formateur lui confèrent une autorité vis-à-vis de ses collègues enseignants. Il soutient, par ailleurs, la dénonciation de l'institution exprimée par ces derniers, et propose d'adresser une demande à l'institution pour qu'elle assume sa part de responsabilité dans les difficultés auxquelles l'équipe se trouve confrontée.

1696 D3¹²⁵ : [...] On a du mal à boucler nos calendriers quand même.

1698 D3 : Crois-tu qu'il nous ferait un calendrier sur le site de la circonscription ?

1701 E1 : Ben oui il faudrait le suggérer à F. (la conseillère pédagogique).

1702 D3 : Demain suggestion.

¹²⁴ Annexe II-3-a.

¹²⁵ Annexe II-3-a.

Ce positionnement critique du directeur vis-à-vis de l'institution se base sur plusieurs faits et notamment la gestion des formations par l'institution (152, 163, 213¹²⁶ ; 156-ex, 162-ex, 164-ex, 166-ex, 174-ex, 176-ex, 178-ex, 191-ex, 193-ex, 216-ex¹²⁷) :

- D3 considère comme étant de l'incompétence le fait de déléguer implicitement la préparation des formations aux formés (les enseignants) :

162 D3-ex : [...] Et donc en fait il fallait que nous-mêmes on organise notre formation et à chaque fois qu'on posait des questions en disant nous il faut qu'on travaille ça ou ça ou ça, en fait on ne nous parlait que de ça. On ne nous apportait pas, il n'y avait pas d'apports, il n'y avait pas de contenus préparés sur ces formations. Donc quand je dis que "c'est un alibi", c'est-à-dire on nous demande quoi mettre dedans en fait. On nous donne l'intitulé et puis après on nous dit mais qu'est que vous voulez mettre dedans. Les formateurs ce n'est pas comme ça que ça fonctionne.

166 D3-ex : Il faut quasiment qu'on construise la formation.

- D3 souligne aussi le décalage entre les contenus de certaines formations et les besoins des enseignants (156-Ex D3¹²⁸) « [...] le formateur c'était un formateur départemental et qui était **très décalé par rapport à notre pratique**. Et donc ce qu'il disait soit nous on l'avait déjà fait soit **ça n'avait pas de rapport avec la réalité du terrain** », (178 D3-ex¹²⁹) « **C'est décalé par rapport à la réalité et par rapport à nos priorités**. D'où la réaction de E2 ». Ainsi, nous pouvons qualifier les formations institutionnelles, du point de vue de D3, de « formations [in]capacitantes » (Vidal-Gomel, 2021). En effet, ce directeur se trouve confronté à une tension entre la gestion institutionnelle des formations et les besoins des enseignants. Les enjeux administratifs de la formation comme les qualifient E2, un enseignant-formateur, sont éloignés d'une conception « formative » de la formation (295 E2¹³⁰) « *C'est ça pour remplir le tableau [...] pour que les équipes de pilotages remplissent leurs tableaux* ».

- D3 en tant que formateur critique le contrôle des enseignants réalisé par les conseillers pédagogiques pour évaluer leur implication dans les formations à distance :

195 D3-ex¹³¹ : Infantilisant, les formations à distance les conseillers pédagogiques au lieu de venir nous aider dans les classes et dans les écoles, ils contrôlent, ils passent du temps à contrôler qu'on va bien se former sur internet. Qu'on a bien lu les documents et l'application qu'ils ont construite, elle est capable de leur dire à eux combien de fois on s'est connectés, et combien de temps on y a passé et à la fin un petit exercice et on est noté sur cet exercice. Si on veut déguster les profs, il n'y a pas mieux. À un moment où nous, on note plus les élèves, nous-mêmes on est notés sur des choses.

Cette critique vise par ailleurs à préserver la face des enseignants. De même dans l'entretien mené avec lui (cf. Annexe III-3-a), D3 critique l'attitude culpabilisante de l'institution face à la non-participation des enseignants-formateurs, dont il fait partie, aux formations non obligatoires :

¹²⁶ Annexe II-3-a.

¹²⁷ Annexe III-3-a.

¹²⁸ Annexe III-3-a.

¹²⁹ Annexe III-3-a.

¹³⁰ Annexe II-3-a.

¹³¹ Annexe III-3-a.

212 D3-ex : ... Pour (nous) les formateurs (on a) que six heures (obligatoires). Sauf que tous les ans, on nous fait culpabiliser de ne faire que six heures, et on me dit ça « quand même c'est très intéressant, je ne comprends pas comment vous n'y allez pas ? Votre place quand même ». Et donc, il y a le temps de travail qui est obligatoire et tout le temps on nous culpabilise de ne pas faire plus. Alors qu'on en fait bien plus.

Ces règles d'action relationnelles s'articulent à des règles d'action argumentatives auxquelles recourt le directeur pour exprimer avec force sa dénonciation de l'institution. La règle principale utilisée est la mobilisation de l'ironie en tant qu' « argumentation émotionnelle ». Il fait des propositions d'intitulés de formation d'une manière ironisée (163 D3¹³²) « *Enseignement explicite ou, euh, évaluation positive* » que sa collègue E1 complète en 164 « *avec des échelles descriptives* ». Lors de l'entretien, D3 utilise à nouveau l'ironie pour commenter ces deux interventions (191 D3-ex¹³³) « *Tu as les trois expressions qui étaient à la mode* ». En fait, D3 se positionne en tant qu'ironiste, il qualifie « d'intéressants » les contenus de la formation à distance sur les nouveaux programmes alors qu'il pense le contraire. L'ironie permet au directeur et ses adjoints de conforter leurs liens contre l'institution. Cette actualisation du lien dans les échanges peut s'élargir même aux autres acteurs de la communauté éducative (élèves, parents).

En effet, à propos du débat sur la formation, nous concluons que des enjeux institutionnels (obligation de participer aux animations pédagogiques, évaluation des enseignants) chahutent des enjeux épistémiques (la visée initiale de la formation).

Concernant le débat portant sur le calendrier de l'école, D3 recourt aussi à une « argumentation de nature émotionnelle fondée sur l'attaque verbale » entre ses collègues enseignants et les supérieurs hiérarchiques dont ils dépendent et qui ne participent pas à la réunion (cf. annexe I-3-a). C'est donc une façon de se défouler, d'évacuer leurs frustrations : (1586 D3) « *Et ils viennent de nous les pourrir les deux* », (1592 D3) « *Mais qu'est-ce qu'on peut perdre comme temps avec ces pourris de calendriers* ». Le directeur dénonce le poids de l'institution qui vient contrarier le planning de l'école (le territoire d'action du collectif).

L'analyse de la dynamique des échanges propre à l'épisode 1 de la réunion (cf. annexes I-3-a) révèle que D3 dénonce l'empiétement de l'institution sur le temps libre des enseignants en leur demandant d'encadrer un stage pendant les vacances d'été (75 D3-ex¹³⁴) « *Ce que les collègues (conseillers pédagogiques et inspecteurs) ont du mal à comprendre c'est qu'on rogne tout le temps sur le temps de congé des enseignants ou sur le temps libre des enseignants. En REP+, on nous demande toujours du temps disponible supplémentaire* ».

Au moment où D3 dénonce l'institution, il adopte une attitude de valorisation des propositions d'ateliers que font les enseignants lors des échanges portant sur la planification de la journée des arts et de la journée thématique (FFA). D3 exprime son appréciation positive à l'égard des propositions de

¹³² Annexe III-3-a.

¹³³ Annexe III-3-a.

¹³⁴ Annexe III-3-a.

ses collègues enseignants (429, 432, 701, 895¹³⁵) « *Ah sympa ça ; sympa ! ; ça peut être sympa ; l'idée, là, c'est intéressant* » (cf. annexe I-3-a : analyse des épisodes n° 4 et n° 5 portant respectivement sur la semaine des arts et la semaine thématique). Dans l'entretien, il valorise le travail de E2 (185 D3-ex¹³⁶) « *Alors. C'est quelqu'un qui est formateur lui-même, qui est très impliqué, qui a une expertise dans un certain nombre de domaines la gestion de la classe, les maths, la lecture. Il a un haut niveau d'expertise dans un certain nombre de domaines [...]* ». D3 qualifie l'ensemble de ses collègues enseignants expérimentés de compétents (422 D3-ex¹³⁷) « *[...] Les gens ici sont extrêmement professionnels [...]* ».

Outre l'usage de l'ironie, l'appréciation des propositions des enseignants est une règle d'action que le directeur met en œuvre pour renforcer la cohésion relationnelle entre les membres de l'équipe.

9.3.3. Repérage de quelques schèmes du directeur de l'école 3

L'ironie comme modalité argumentative (voir Figure 18, chapitre 8) suscite des railleries lors des échanges constituant ainsi une forme de « résilience » pour les enseignants face au contexte difficile de leur métier. Comme l'a montré Clot (2018) concernant le rire jaune, l'« argumentation ironisée » a donc une fonction psychologique pour les membres de ce collectif dans la mesure où il élargit leur pouvoir d'agir. L'ironie constitue, par ailleurs, un levier puissant pour la vitalité du collectif en contribuant à sa cohésion relationnelle. Dans un entretien d'instruction au sosie analysé par Grimaud (2019), une directrice remarque que « *dans une ambiance moins stricte, on travaille mieux* » (p. 101). Le recours à l'ironie peut être une manière de supporter les difficultés et les situations problématiques auxquelles l'équipe est confrontée. Dans l'entretien mené avec lui, le directeur valide avec force notre constat sur la place de l'ironie et du rire dans les échanges. Il va même étendre le rôle de ces deux marqueurs de nature respectivement verbale et paraverbale aux relations avec les élèves et leurs familles. Il s'exprime clairement à ce propos :

422 D3-ex¹³⁸ : [...] Et on est aussi confronté à de telles situations dramatiques d'enfants ou de familles qu'effectivement il faut aussi respirer avec ça (l'humour) quoi [...]. Mais, oui, oui, je pense que l'humour c'est indispensable et on essaie de le faire passer dans les classes aussi, avec les enfants. Quand on les accueille le matin, quand on les croise [...]. 424/426/428 D3-ex : [...] Je suis tous les matins à l'accueil, si je vois un matin un enfant qui arrive toujours renfrogné, qui n'a pas envie de venir et tout, bah on va plaisanter sur la façon dont il tient son cartable, l'impression qu'il tire une locomotive le matin quand il vient à l'école, tiens tu n'es pas bien coiffé ce matin [...]. On les accueille avec un petit mot notamment pour cela qui soit un petit peu voilà, on t'a reconnu, tu es là. Et puis on plaisante avec eux [...]. Et la même chose avec les parents, un parent qui ne dit pas bonjour, on va insister, on va trouver un biais [...]. Pour créer un lien avec les familles.

¹³⁵ Annexe I-3-a.

¹³⁶ Annexe III-3-a.

¹³⁷ Annexe III-3-a.

¹³⁸ Annexe III-3-a.

La place importante donnée à l'ironie par le directeur et partagée par ses collègues enseignants semble répondre à un principe : l'ironie (expression d'une émotion), lorsqu'elle est partagée, constitue un puissant facteur de cohésion entre les membres de l'équipe pour faire face aux exigences institutionnelles.

Cette envie de cimenter le collectif contre l'institution se traduit également par le fait que D3 exprime de l'empathie à l'égard de ses collègues enseignants (288 D3-ex¹³⁹) « *Euh ! les réunions, elles sont toujours le soir après les journées de classes. Ça les gens sont souvent fatigués, il y a besoin de débriefer, besoin de se détendre mais pas que ça. Moi ce que j'ai envie de savoir c'est ce que les gens pensent de ce dont on parle et quand il y a un sujet comme ça [...]* ». Ainsi, « s'assurer de l'envie des enseignants de s'impliquer dans la mise en œuvre des propositions et des décisions prises au sein de la réunion » est un principe tenu pour vrai par le directeur. Ce principe est associé à la règle d'action engendrant l'activité verbale du directeur : interroger les enseignants (290 D3-ex¹⁴⁰) « [...] *Et donc moi mon rôle c'est de les interroger par rapport au sujet ou à la proposition de travail et puis d'essayer de savoir si ça correspond ou si ça ne correspond pas. De sentir si ce que je propose ils me disent oui mais en fait ils n'ont pas envie de s'impliquer. De le sentir et dire et ben là non, là on ne fait pas. On ne va pas plus loin. Moi je ne veux pas porter [...]* ».

Nous repérons dans la figure ci-dessous les composantes des schèmes de D3 et les tensions auxquelles il est confronté.

¹³⁹ Annexe III-3-a.

¹⁴⁰ Annexe III-3-a.

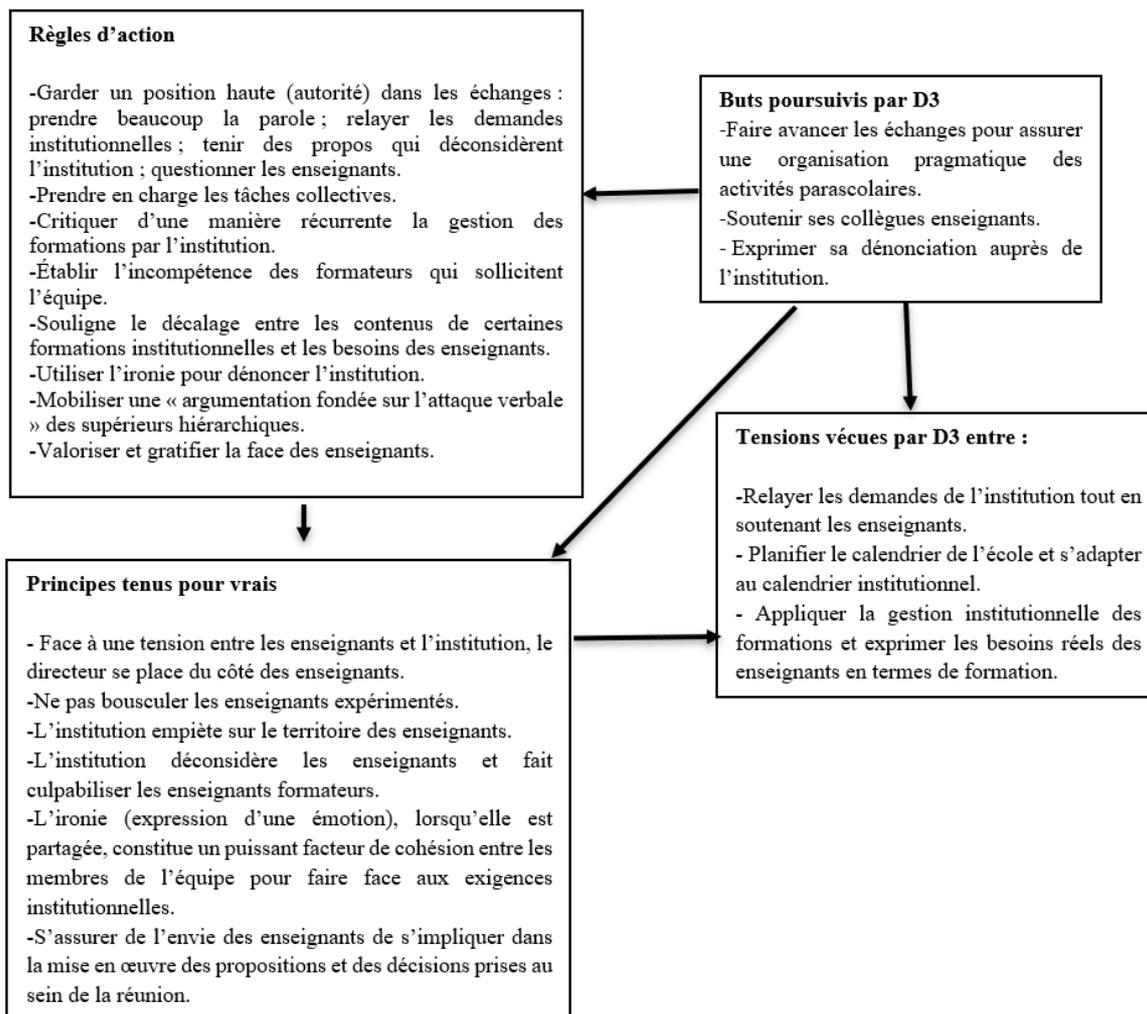


Figure 24 : Schèmes guidant l'activité de D3 lors de sa conduite des réunions

L'activité verbale de D3 se trouve en tension entre relayer les demandes de l'institution et soutenir les enseignants. Mais il semble que D3 « souffre » moins que son homologue marocain D4 de ce « conflit de loyauté » (Étienne, 2014). En fait, D3 a fait son choix, faire alliance avec les enseignants et dénoncer l'institution. D3 exprime son insatisfaction, voire sans doute le sentiment d'un manque de reconnaissance de ce qu'il assume déjà avec son équipe ; d'où sa critique de l'institution en utilisant l'ironie comme procédé argumentatif de nature émotionnelle.

9.4. ÉCOLE 4 : FAIRE ACCEPTER LES ORIENTATIONS INSTITUTIONNELLES ET EMPECHER LES FAMILLES DE PROTESTER

Comme pour les trois écoles françaises, nous identifions quelques éléments constitutifs des schèmes de D4 soit au niveau de la structuration des échanges, soit au niveau de leur dynamique.

9.4.1. L'activité du directeur dans la structuration des échanges

Nous rappelons que le directeur poursuit seul la moitié des buts repérés dans la réunion étudiée (cf. Tableau 27, chapitre 7). Il partage 11 buts sur 68 avec les enseignants expérimentés et novices, ce qui est significatif de la présence de divergences de points de vue entre lui et ses collègues enseignants. D4 poursuit différents buts appartenant à différents registres (pragmatique, épistémique, relationnel, institutionnel) (cf. Tableau 28, chapitre 7). Son objectif principal est de faire accepter les demandes institutionnelles par les enseignants et de soutenir les décisions de l'institution. L'analyse des « rapports de places » sur l'axe vertical de la relation interpersonnelle indique clairement une forte dominance du directeur. Il occupe 76,51 % du volume de parole de la réunion. Il initie les thèmes de 8 épisodes sur 9 et les clôt en totalité. Il maintient, par conséquent, les enseignants en position basse. Le calcul de FTA énoncés par les membres de ce collectif révèle une production majoritaire de ces actes de parole par D4. Ce dernier produit 208 FTA contre seulement 108 pour les enseignantes expérimentées et 121 pour les enseignants novices. Ces FTA sont principalement infligés aux enseignants novices et aux enseignantes expérimentées, tandis que les FTA produits par les enseignants (novices et expérimentées) sont adressés au directeur et à l'institution (cf. Tableau 30, chapitre 7).

D4 parle donc beaucoup pour justifier la manière de gérer l'école par l'institution à ses niveaux hiérarchiques (ministère de l'Éducation nationale, académie régionale de l'éducation et de la formation, direction provinciale) et tenter de persuader les enseignants de répondre favorablement aux requêtes institutionnelles alors même qu'ils résistent. Il occupe 76.51 % du volume de parole de la réunion (cf. Tableau 29, chapitre 7).

Ainsi, d'après l'analyse du fonctionnement de la structuration des échanges un premier principe repérable chez D4 pourrait être énoncé de la manière suivante : faire alliance avec l'institution

semble constituer une posture repérable dans les échanges. Il s'agit d'un invariant du sujet qui est au cœur de son activité. D4 poursuit 14 buts de nature institutionnelle (cf. Tableau 28, chapitre 7). Ce poids des buts institutionnels montre que ses prises de parole sont également orientées par un deuxième principe tenu pour vrai que nous pourrions formuler ainsi : préserver le fonctionnement de l'institution. Ainsi, D4 n'adresse que 25 FTA à l'institution, alors que ses collègues enseignants lui en infligent 140. Toutefois, il nous faut conjuguer les marqueurs verbaux liés à la structuration des échanges à des indicateurs relatifs au fonctionnement de la dynamique des échanges pour confirmer ce que nous avons compris de l'organisation conceptuelle de l'activité de D4.

9.4.2. L'activité du directeur dans la dynamique des échanges

La persuasion des enseignants pour qu'ils approuvent les requêtes institutionnelles suppose la mobilisation de la part du directeur d'un ensemble d'arguments ayant la valeur de règles d'action. Le recours aux registres de la morale et de la tradition culturelle pour asseoir sa position argumentative atteste que D4 mobilise l'« histoire » et le passé comme arguments pour affirmer son autorité institutionnelle (cf. 8.4.2). En fait, D4 compense l'impossibilité d'argumenter sur le plan épistémique (en raison des conditions d'exercice du métier d'enseignant dégradées) par son autorité sur le plan institutionnel en allant même jusqu'à faire usage d'arguments de type FTA (cf. 8.4.2).

Nous avons déjà développé les règles d'action auxquelles recourt D4 pour atteindre les buts qu'il poursuit au nom de ses principes tenus pour vrais (cf. 8.4.2). Nous les présentons brièvement ici en les articulant aux principes tenus pour vrais auxquels elles sont liées. D4 utilise la contradiction pour déstabiliser les enseignants et leur faire accepter les instructions officielles. Il recourt à une argumentation morale et culturelle tout en s'appuyant sur son statut institutionnel pour contrer la position « revendicative » et « combative » qu'occupe en particulier E1. Le directeur énonce une assertion pour exprimer un ordre qui constitue un FTA pour le territoire de E1 « *tu dois signer* » (739¹⁴¹). De cette manière, il exprime son autorité.

La mobilisation par D4 d'une argumentation morale se traduit par un usage de marqueurs ayant à la base un sens religieux, mais qui ont pris une connotation culturelle dans le temps présent, comme « *sacrifier* » (312, 715, 719, 1459, 1463¹⁴²) et « *Inch'Allah* » (686, 811, 1208, 1210, 1443, 1534¹⁴³). Cette dernière expression qui signifie « si Dieu le veut » reflète bien évidemment l'invocation de la providence dans la pensée prémoderne, très religieuse et moins connectée aux lois naturelles. Cependant « *Inch'Allah* » s'ancre dans un contexte qui reflète plutôt la difficulté à prévoir même à court terme le cours des actions menées ainsi que le poids des circonstances extérieures qui peuvent être pesantes pour la société. À ce titre, le directeur reprend six fois l'idée que les réformes ultérieures

¹⁴¹ Annexe II-4-b.

¹⁴² Annexe II-4-b.

¹⁴³ Annexe II-4-b.

de l'école marocaine vont répondre aux attentes des enseignants et alléger leurs conditions difficiles de travail.

Dans le débat sur le dispositif de remplacement des enseignants (cf. annexe I-6-d), malgré les contraintes qui pèsent sur les enseignants en lien avec la gestion de l'institution de ce dispositif, D4 défend l'institution et lui « trouve des excuses ».

306 D4¹⁴⁴ : [...] Le ministère a des contraintes concernant les ressources humaines. Ce n'est pas seulement le ministère, mais tout le gouvernement parce que la question du recrutement concerne tous les secteurs publics. Il y a un manque de ressources humaines, la direction (provinciale) dispose d'un certain nombre qu'elle doit gérer. Cela ne relève pas du domaine de compétence de la direction, car il concerne le ministère et tous les secteurs publics. La direction gère donc avec les ressources dont elle dispose [...] 316 D4 : Pour faire justice, la mesure prise par l'autorité officielle, comme nous l'avons dit, n'est pas improvisée, eux aussi, ils ont des difficultés et des contraintes.

En examinant le fonctionnement de la dynamique des échanges, ne pas bousculer l'institution constitue un principe tenu pour vrai au nom duquel le directeur prend position dans les échanges. Mais, D4 a besoin de la collaboration des enseignants pour gérer le fonctionnement de l'école. En fait, la constitution même des conseils d'établissement ne serait possible sans l'acceptation des enseignants. En effet, beaucoup d'entre eux, d'après le directeur (notre échange informel avec D4), ne souhaitent pas s'impliquer dans le travail collectif ou dans d'autres activités hors de la classe. Les membres de conseil de gestion sont élus institutionnellement au scrutin majoritaire. Mais face à la réticence des enseignants, ce conseil se forme sur la base du volontariat et du « bénévolat ». De fait, D4 se trouve en tension entre faire accepter les instructions officielles aux enseignants et obtenir d'eux un engagement même minime dans le travail collectif. Le soutien de l'institution et le besoin de la collaboration des enseignants amène le directeur dans un conflit de loyauté (Étienne, 2014) entre le respect des règles institutionnelles et le soutien de son équipe d'enseignants. De par son statut, il représente ses supérieurs hiérarchiques (l'institution). Mais, il est par ailleurs membre du conseil de gestion, ce qui le rend solidaire des enseignants. Se montrer loyal envers les uns entraîne une rupture de loyauté vis-à-vis des autres.

Outre les buts repérés dans l'analyse de la structuration des échanges, D4 a également pour but d'empêcher les parents d'élèves de protester contre l'institution (cf. Annexe I-4-a : analyse de l'épisode n° 4 portant sur la demande de changement de groupe par les parents des élèves).

Un troisième principe tenu pour vrai, lié à ce but, détermine le rapport entre l'école et les parents : le directeur doit gérer l'école de telle sorte que les parents ne protestent pas. Dans le système éducatif marocain, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, le directeur est le responsable institutionnel au plus près du terrain, et occupe l'échelon hiérarchique au plus près des enseignants dans l'organigramme de l'Éducation nationale au Maroc. Être considéré comme compétent auprès de sa hiérarchie suppose qu'il parvienne à régler les problèmes de l'école, comme ceux relatifs au

¹⁴⁴ Annexe II-4-b.

dispositif de remplacement des enseignants (cf. annexe I-6-d), au niveau local. En fait, il ne peut solliciter l'aide des responsables de la direction que dans les cas extrêmes. Dans ce sens, le directeur doit veiller à ce que les parents ne protestent pas contre les décisions de l'institution et sa manière de gérer le fonctionnement des écoles, comme l'affectation d'un enseignant de l'école pour effectuer un remplacement dans une autre, les retards dans les livraisons des manuels scolaires, les sureffectifs dans les classes. D4 affirme que son rôle principal consiste à résoudre "à tout prix" les problèmes dans lesquels les familles sont impliquées (350¹⁴⁵) en prenant en compte l'impact du fonctionnement de l'école sur les familles pour préserver au mieux le bien-être des élèves et dans le but d'éviter les revendications des familles dans un contexte très contraint et qui seraient donc difficilement gérables (436, 446¹⁴⁶). Il s'agit d'un rôle affirmé par sa collègue novice N2 en 349.

349 N2 : Il empêche les parents de protester dans cet établissement à la différence des autres établissements.

350 D4 : C'est important, c'est important, c'est mon rôle principal.

436 D4 : [...] En prenant des décisions administratives ou éducatives dans les établissements, tu dois prendre en compte ces parents et ces conditions sociales. [...] On répond aux demandes des familles, non pas pour faire plaisir aux parents mais parce que l'insatisfaction de ces demandes affecte le processus éducatif. Je dois résoudre le problème qui concerne l'élève dans sa maison [...].

446 D4 [...] Nous devons prendre en considération le père et les conditions sociales de l'élève. C'est la raison pour laquelle on a cette contrainte. [...]. Mais l'autorité officielle le considère comme une ligne rouge à ne pas franchir, elle nous impose de répondre aux demandes des parents relatives aux transferts de leurs enfants.

L'indulgence du directeur à l'égard des demandes de changement de groupe par les élèves (cf. annexe I-4-a : analyse de l'épisode 4 portant sur la demande de changement de groupe par les parents d'élèves) – qu'ils justifient par le fait qu'ils sont des « frères », même quand ils sont cousins ou « frères adoptifs » - montre que D4 tient pour vraie la prise en compte de ces contraintes de nature culturelle et liées aux modes de fonctionnement de groupes sociaux dans la société marocaine.

Ainsi, le contexte dans lequel les membres du conseil de gestion exercent leur métier impacte fortement la dynamique de l'activité verbale du directeur. Il semble avoir pour principe de privilégier l'histoire et la morale comme ressources argumentatives pour rendre les demandes institutionnelles acceptables auprès des enseignants. C'est le cinquième principe tenu pour vrai par D4.

9.4.3. Quelques schèmes du directeur de l'école 4

D4 prend visiblement conscience de l'insuffisance d'une argumentation d'autorité de nature institutionnelle, il retourne à d'autres formes d'arguments d'autorité, notamment la culture et les normes du passé pour agir sur la sensibilité des enseignants et obtenir leur adhésion à ce qu'il entreprend. Sa référence aux enseignants d'autrefois qu'on appelait dans la tradition musulmane des « savants » représente un recours à une « argumentation morale ». Les peuples arabo-musulmans

¹⁴⁵ Annexe II-4-b.

¹⁴⁶ Annexe II-4-b.

appartenant en majorité à des pays de Tiers-monde souffraient et/ou souffrent encore de plusieurs problèmes (pauvreté, systèmes politiques autoritaires, colonisation). En raison de leurs conditions de vie difficiles, ces peuples ont donc pour certains une image d'eux-mêmes dévalorisée. Ils sont souvent nostalgiques du passé de leurs ancêtres lorsqu'ils ont dominé une partie du monde et ont contribué à l'avancement de la connaissance humaine. Cette fierté que ressentiraient les citoyens des pays arabomusulmans constitue « un système de croyances et de valeurs » que D4 partage *a priori* avec ses collègues enseignants. Il s'appuie dessus pour les convaincre.

Au moyen de l'étude du fonctionnement de la structuration des échanges et de leur dynamique, nous avons repéré quatre concepts-en-acte à partir desquels sont construits les principes tenus pour vrais par D4 opérant dans les échanges : l'institution, la demande institutionnelle, l'autorité, la morale. Pour récapituler nous avons repéré cinq principes tenus pour vrais possédant un lien logique entre eux. Parler au nom de l'institution pour obtenir l'adhésion des enseignants aux demandes institutionnelles est un principe orientant l'activité verbale de D4. Ce principe suppose que le directeur veille à ne pas bousculer l'institution (2^{ème} principe) en empêchant les familles de protester tout en prenant en compte leurs conditions sociales (3^{ème} et 4^{ème} principes). Enfin, il semble avoir pour principe de privilégier l'histoire et la morale comme ressources argumentatives pour rendre les demandes institutionnelles acceptables auprès des enseignants (5^{ème} principe).

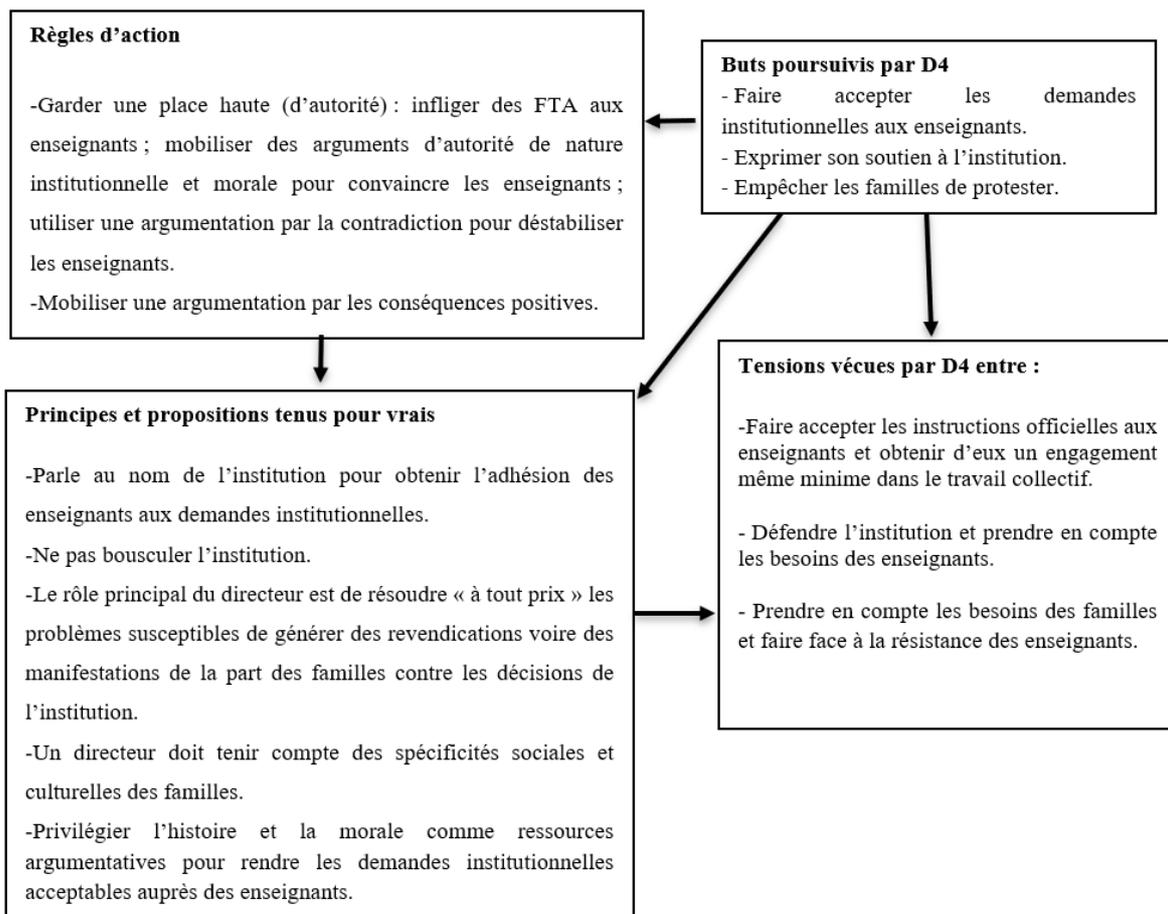


Figure 25 : Schèmes guidant l'activité de D4 lors de sa conduite des réunions

Les contraintes contextuelles pèsent sur le directeur dans la mesure où il a l'obligation de veiller à l'application des prescriptions institutionnelles, bien qu'il manque de ressources et de marges de manœuvres pour y répondre. Par conséquent le directeur se trouve obligé d'avoir une posture d'autorité à l'égard de ses collègues enseignants. Il est contraint de mobiliser des arguments d'autorité de nature institutionnelle et morale. En effet, il risque d'« être potentiellement « accusé [...] » de ne pas savoir gérer son équipe » (Roaux, 2018, p. 228). Dans son étude portant sur les stratégies d'ajustement de l'épuisement professionnel chez les enseignants du secondaire, Hadji (2015) a mis en exergue différentes « stratégies de réajustement » ou de « *coping* » (ce que le sujet met en œuvre pour faire face à une situation stressante) utilisées par les enseignants pour réguler les contraintes professionnelles auxquelles ils sont confrontés. Parmi ces stratégies, la réduction au minimum des interactions entre enseignants et élèves au moyen du maintien de la discipline et de la sanction des élèves. En parallèle, l'adoption par D4 d'une posture d'autorité est une manière de « *gérer et maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes et externes qui menacent ou dépassent les ressources [du directeur]* » (Hadji, 2015, p. 84). En régulant les réclamations parentales, le directeur est considéré comme compétent auprès de sa hiérarchie, et s'assure surtout d'une « forme de respect » de la part des enseignants. L'enseignante novice N2 s'exprime en 351 à ce propos : (351 N2) « *Si on n'avait pas une administration (un directeur) qui calme la colère (rire), vraiment elle calme la colère... Les problèmes qui surgissent lorsqu'ils renvoient un enseignant, s'ils surviennent chez nous /* ». En contrepartie, les enseignants ne résistent que verbalement aux demandes institutionnelles.

9.5. ÉCOLE 5 : TENIR LE BATON PAR LE MILIEU

Comme pour ses trois homologues français (D1, D2 et D3) et son homologue marocain (D4), nous identifions quelques composantes des schèmes orientant l'activité verbale de D5 au moyen de l'étude de la structuration des échanges et de leur dynamique.

9.5.1. L'activité du directeur dans la structuration des échanges

Pour rappel, le directeur poursuit seul 43.47 % des buts repérés dans la réunion. Il partage également 21.73 % avec la majorité des membres de l'équipe (cf. Tableau 33, chapitre 7). Le directeur poursuit principalement des buts de nature relationnelle (cf. Tableau 34, chapitre 7). Il s'agit notamment d'exprimer son soutien à ses collègues enseignants en prenant en compte leurs revendications.

Au titre des relations interpersonnelles, le directeur occupe 76 % du volume de parole de la réunion, ouvre et clôt l'ensemble des épisodes (cf. Figure 12, chapitre 7). Il accomplit 64 FTA contre seulement 40 FTA par l'ensemble de ses collègues (7 enseignants et 2 intervenants extérieurs) (cf. Tableau 36, chapitre 7). D5 fait subir d'une manière égalitaire les FTA qu'il produit en direction de l'institution (36 FTA) et en direction de ses collègues (31 FTA).

En croisant ces résultats quantitatifs, nous percevons visiblement un principe tenu pour vrai par D5 qui peut s'énoncer ainsi : faire autorité suppose de faire alliance avec les enseignants tout en veillant au respect des recommandations institutionnelles. Nous confirmons ce résultat au moyen de l'analyse de la dynamique des échanges.

9.5.2. L'activité du directeur dans la dynamique des échanges

Au titre des thèses et requêtes mises en discussion, le directeur se situe exclusivement en tant qu'opposant (cf. Tableau 41, chapitre 8). Il conteste verbalement des requêtes institutionnelles, comme c'est le cas de sa position d'opposant contre la mise en place du système de contrôle continu dans l'école primaire (cf. annexe I-6-e), ainsi que certaines propositions énoncées par ses collègues pour respecter les instructions officielles. D5 réitère sa critique du contrôle continu dans l'entretien mené avec lui :

50 D5-ex¹⁴⁷ : Le contrôle continu est coûteux pour l'école tant en termes de papiers qu'en termes de tonner. Ils (les enseignants) font des photocopies ici (dans l'école). Pour le temps, et pour la peur qu'il engendre chez l'élève. Il n'obtiendra pas peut-être une bonne note. Je propose de le (le contrôle continu) garder pour la sixième année comme préparation à l'examen normalisé au niveau départemental.

Toutefois sa prise de position contre l'institution se limite à soutenir moralement les enseignants et à adresser leurs revendications auprès de l'institution (ces revendications sont notées dans le compte rendu à adresser à la direction provinciale). D5 ne s'aventure pas à refuser l'application des instructions officielles. Tout en s'alignant sur la position argumentative de sa collègue expérimentée E4, D5 défend l'importance de la semaine d'évaluation et de soutien qui intervient après quatre semaines d'apprentissage (cf. annexe I-6-e). De même, au nom des textes législatifs, il refuse la proposition du représentant du conseil communal de passer par les médias pour rendre public les problèmes rencontrés par l'équipe enseignante (cf. Figure 21, chapitre 8). Tout en soutenant les enseignants, il prend la défense de la direction provinciale en lui trouvant des excuses, comme c'est le cas dans son intervention ci-dessous :

132 D5-ex¹⁴⁸ : On ne fait pas des reproches à la direction, mais Dieu est souverain, ils n'ont pas les moyens. Selon les propos du directeur provincial, au début de l'année, un budget a été alloué pour aménager 26 établissements. Et il y a maintenant 300 ou 300 et plus d'établissements (au niveau du territoire de la direction provinciale).

La place argumentative du directeur est donc un marqueur qui conforte notre analyse de la structuration des échanges dans la mesure où D5 se montre solidaire à la fois de ses collègues enseignants et de l'institution.

¹⁴⁷ Annexe III-4-a.

¹⁴⁸ Annexe III-4-a.

Lors du débat analysé au chapitre 8 (cf. 8.4.2), D5 se situe sur le pôle pragmatique en tentant de réduire le temps consacré aux points abordés. Dans l'entretien mené avec lui, le directeur relate les contraintes institutionnelles qui pèsent sur la temporalité des réunions des différents conseils :

148 D5-ex¹⁴⁹ : J'essaie de ne pas dépasser 4 h 40 min la durée qu'ils travaillent dans une journée. Je confirme ce premier point. Il n'y a pas de textes de loi qui dit que la réunion doit s'effectuer lors du temps du travail. Mais personne ne viendra si je la programme en dehors du temps du travail et j'aurai des conflits avec eux. En outre si la réunion dure plus qu'il le faut, on va être hors sujet : il y a des professeurs qui vont parler toute la journée s'ils ont la parole.

Cet extrait montre à quel point le cadre institutionnel place le directeur en difficulté. En effet, D5 se situe en conflit entre tenir la réunion comme le recommande l'institution et ne pas fâcher ses collègues enseignants qui peuvent refuser même d'assister aux réunions si elles se déroulaient sur leur temps libre.

Outre son positionnement sur le pôle pragmatique, D5 se situe fortement sur le pôle relationnel, comme l'indique la cartographie des buts qu'il poursuit ainsi que la dynamique des échanges des deux débats étudiés. Le directeur remercie à plusieurs reprises l'association des parents d'élèves pour son soutien financier à l'école (1, 7, 21, 25¹⁵⁰). Il s'appuie par ailleurs sur des figures d'autorité, notamment le caïd (D5 utilise le mot caïd à 4 reprises dans la réunion, et à 9 reprises dans l'entretien mené avec lui) afin d'asseoir son autorité sur l'équipe ainsi que par rapport à d'autres acteurs locaux (comme le président du conseil communal). Pour D5, le caïd représente le pouvoir « suprême » au niveau de la commune (104 D5-ex¹⁵¹) « *Le caïd est tout pour moi* ». Il s'agit d'une règle d'action qui s'énonce ainsi : D5 s'appuie sur l'autorité du caïd pour faire autorité lui-même face à ses collègues et à d'autres acteurs ainsi que pour faire face aux problèmes pesant sur l'école (108 D5-ex¹⁵²) ; (110 D5-ex¹⁵³). Ainsi, cette règle d'action est connectée au principe tenu pour vrai suivant : il est important pour un directeur de préserver une relation privilégiée avec le caïd, et cela d'autant plus que l'école se situe au centre de la commune. Le caïd est le représentant du pouvoir exécutif (le gouvernement) au niveau communal. Il fait partie des fonctionnaires du ministère de l'Intérieur. « *Du temps de Driss Basri, grand vizir de [sa majesté] Hassan II, l'Intérieur (ministère de l'Intérieur) était surnommé « la mère des ministères » pour souligner l'emprise exercée par le département sur l'ensemble des administrations du royaume* » (Iraki, 2020)¹⁵⁴. D5 a-t-il conscience du pouvoir dont jouissent les fonctionnaires appartenant au ministère de l'Intérieur ? Et s'appuie-t-il donc dessus pour faire autorité dans un contexte extrêmement difficile, marqué par la présence de plusieurs logiques d'action en lutte et en tension entre elles (politique, syndicale, tribale, sécuritaire) ?

¹⁴⁹ Annexe III-4-a.

¹⁵⁰ Annexe II-5-b.

¹⁵¹ Annexe III-4-a.

¹⁵² Annexe III-4-a.

¹⁵³ Annexe III-4-a.

¹⁵⁴ Fahd Iraki, « Maroc : les sept travaux d'Abdelouafi Laftit, à la tête du ministère de l'intérieur », *Jeune Afrique*, 4 mars 2020.

9.5.3. Quelques schèmes du directeur de l'école 5

À l'appui de l'analyse de la structuration des échanges et de leur dynamique, nous l'avons largement développé, il semble que le directeur soit partagé entre le soutien de ses collègues et la loyauté envers l'institution dont il est le représentant. Face à la résistance des enseignants aux requêtes institutionnelles, le directeur agit de telle sorte que les décisions émanent d'une discussion collective, voire des enseignants eux-mêmes (cf. 8.5.2). C'est une stratégie ou une règle d'action que D5 mobilise pour rendre les instructions officielles acceptables auprès des enseignants :

58 D5-ex¹⁵⁵ : [...] Parce que le chef d'établissement s'il impose son avis, si le chef est autoritaire, il ne parviendra pas à gérer (l'établissement). Parce que maintenant, on est confronté à une opposition de la part des enseignants. Ils s'opposent à toute décision. Lorsque la décision émane d'eux, ils ne s'y opposent pas. Cette manière de (diriger) uniquement pour me débrouiller, comme on dit. Pour gérer le fonctionnement de mon établissement, j'adopte une gestion collaborative. Eux aussi, ils ont plus d'ancienneté par rapport à moi, s'ils avaient postulé à (la fonction) de direction, ils auraient été directeurs ou même inspecteurs. Leur avis peut être parfois judicieux.

Le manque de confiance envers l'institution figure visiblement parmi les raisons expliquant la résistance des enseignants aux requêtes institutionnelles, d'autant plus que la majorité sont des enseignants expérimentés (85.72 % de l'effectif des enseignants, membres du conseil de gestion, 64.71 % de l'effectif des enseignants de l'école).

40 D5-ex¹⁵⁶ : [...] Mais la cause majeure réside dans le salaire : les promotions sont médiocres, ils sont toujours collés à l'échelle 9 et 10 après 20 ans d'expérience. Ils voient que ce domaine leur est ingrat. Sans oublier que les formations qu'ils ont effectuées après Le CFI (centre de formations des instituteurs) n'était que simulacre. Je crois qu'ils sont dépassés par les nouvelles pédagogies d'enseigner et ils se satisfont des méthodes anciennes.

Si le directeur soutient ses collègues et les intègre dans la prise de décisions, réciproquement, il n'accepte pas leur refus d'appliquer les circulaires ministérielles :

60 D5-ex¹⁵⁷ : Mais il y a des situations qui requièrent de ma part d'être autoritaire. La circulaire est claire, comme c'était le cas pour l'enseignant, au début de l'année, qui a voulu travaillé en alternance, soi-disant selon lui, (cet emploi du temps) est efficace, alors que la circulaire ministérielle note l'obligation de retourner à l'emploi du temps ordinaire. Je lui ai dit que c'était indiscutable.

Ainsi, il se trouve également confronté à d'autres logiques d'action qui rendent sa prise de position difficile. Face au manque de soutien de l'institution et sa difficulté, d'après le directeur, à répondre aux besoins de l'école, D5 tente de tisser une bonne relation avec le caïd de la commune pour bénéficier de son soutien ainsi que du pouvoir qu'il détient. D5 reconnaît sans équivoque cette omnipotence chez le caïd et ses auxiliaires :

¹⁵⁵ Annexe III-4-a.

¹⁵⁶ Annexe III-4-a.

¹⁵⁷ Annexe III-4-a.

114 D5-ex¹⁵⁸ : *C'est le Caïdat qui intervient plus chez nous. C'est lui qui influence le plus l'établissement. Concernant les gendarmes, on n'a pas de problèmes avec eux, la plupart d'entre eux nous aident. Ils n'interviennent pas, que (les enseignants) soient dans l'opposition ou pas, ils n'interviennent pas du tout dans ces choses-là. Mais concernant le caïd, les Moqadems et les Chioukhs (auxiliaires du caïd et nommés par lui), ils s'entremêlent à ces choses-là, et imposent leur politique ici.*

Si le caïd peut exercer un certain pouvoir sur l'ensemble des acteurs et de l'administration de la commune, l'appui du directeur sur ce pouvoir ne l'empêche pas de préserver ses relations avec les acteurs de la commune. Les prises de parole du directeur sont visiblement guidées par le principe tenu pour vrai, formulé sur la base d'un proverbe arabe : « tenir le bâton par le milieu » (en arabe : « *mask al assa min al wassate* »), que nous avons déjà identifié dans le cadre de notre étude du débat portant sur le thème d'aménagement de l'école (cf. 8.5.2, chapitre 8). Dans l'extrait ci-dessous (de 159 à 164¹⁵⁹), le directeur valide avec force notre constat :

159 Cher : [...] *Le constat que je fais, que monsieur D5 gère l'école selon la politique ou le principe de « tenir le bâton par le milieu », dans sa relation avec l'administration, la direction provinciale, les enseignants. Monsieur D5, est-ce que tu valides, tu confirmes ou non cela ?*

160 D5-ex : *Exactement !*

162 D5-ex : *La gestion de la direction stipule d'être au milieu. On ne peut faire la pression sur le professeur comme on fait pression sur la direction provinciale. Vous connaissez mieux que moi que la direction provinciale n'aime pas trop les réclamations. Quand j'ai un problème j'essaie de le régler moi-même en respectant la loi.*

164 D5-ex : *La gestion participative pour moi est importante [...].*

Outre le poids du contexte social et du « caractère composite » (Pascon, 1980) de la société rurale marocaine, l'ingérence de la politique au sein de l'école pose des soucis au directeur. Comme nous l'avons cité précédemment (cf. 7.5.1.1.2, chapitre 7), un enseignant expérimenté de l'école est membre dans un parti politique et se présente également aux élections, d'autres enseignants sympathisent avec d'autres partis politiques. La rivalité politique entre des enseignants appartenant à des partis politiques concurrents - de même qu'entre ces enseignants et le président du conseil communal - peut transformer l'école en une scène de prise de pouvoir, ou pire de règlements de comptes, entre les protagonistes politiques. Pour le directeur, l'école en pâtit, car elle sera privée du soutien financier et logistique de la commune :

110 D5-ex¹⁶⁰ : [...] *Nous avons ici dans l'établissement plusieurs courants politiques. Si la commune (le conseil communal) est contre ces courants présents dans l'établissement, en tant qu'enseignants, moi je suis neutre, Nous n'obtenons aucune aide de la part de la commune, ni véhicule, ni drapeaux, ni ce dont on a besoin dans notre travail, ni sable [...].*

En 118-ex¹⁶¹, D5 évoque le cas d'un parent d'élève ayant demandé le changement d'école pour son enfant simplement parce que son enseignant appartient à un parti politique auquel il s'oppose.

¹⁵⁸ Annexe III-4-a.

¹⁵⁹ Annexe III-4-a.

¹⁶⁰ Annexe III-4-a.

¹⁶¹ Annexe III-4-a.

Pour contrecarrer le pouvoir du politique sur l'école, comme nous l'avons souligné, D5 s'appuie sur l'autorité du caïd qui a un pouvoir omnipotent sur la commune. Ainsi, face, au refus du président de la commune concernant des demandes du directeur de fournir du matériel ou rendre des services (livraison d'équipements au moyen des véhicules de la commune, à titre d'exemple) à l'équipe enseignante, D5 appelle le caïd pour faire pression sur le président de la commune :

110 D5-ex¹⁶² : [...] Mais si j'ai besoin de sable, j'appelle le Caïd qui les appelle immédiatement pour qu'ils exécutent les ordres [...].

La figure suivante présente une synthèse de quelques schèmes orientant l'activité verbale du directeur dans le cadre de sa conduite des réunions du conseil de gestion.

¹⁶² Annexe III-4-a.

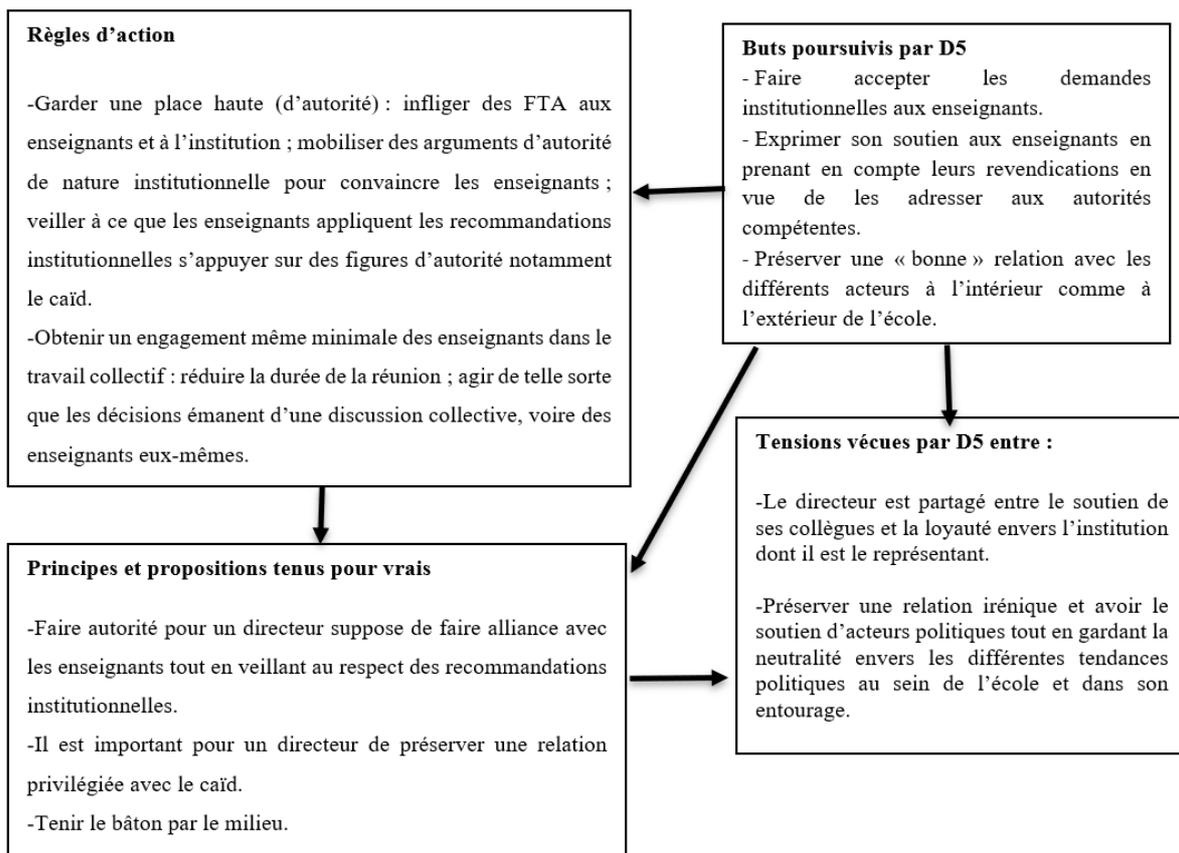


Figure 26 : Schèmes guidant l'activité de D5 lors de sa conduite des réunions

Les prises de parole du directeur semblent fortement être impactées par le contexte. Les caractéristiques du milieu rural auquel appartient l'école ainsi que l'ingérence de la politique au sein de l'école expliquent, de notre point de vue, la volonté du directeur d'instituer des rapports iréniques avec les acteurs internes et externes à l'école, de même que son rapport privilégié avec le caïd. Il semble que D5 incarne ce que Pascon (1980) appelle « l'homme de la société composite » (p. 208). Ce sociologue décrit ainsi la psychologie de cet homme : « *les hommes qui vivent dans la société composite s'adaptent en permanence, pour y jouer leurs rôles, à la complexité du réel. Ils sont les hommes de plusieurs sociétés. En eux se liquident ou se dépassent les contradictions. Ils ne cessent de focaliser leurs volontés et leurs désirs sur les traits qui leur paraissent dominants* » (Pascon, 1980, *Ibidem*, p. 209). À ce titre, D5 fait alliance avec les acteurs dominants sur l'échiquier de la commune, à savoir le caïd tout en combinant diverses logiques d'actions. L'homme de la « société composite », le directeur, dans notre cas, semble « *contraint de faire dans sa propre personne l'équilibre, l'adéquation de toutes ces sociétés concurrentes, de tous ces traits de la société qui quotidiennement lui apparaît sous mille visages ayant chacun sa logique, ses références, son vocabulaire, ses traditions, voire quelquefois sa langue propre* » (Pascon, 1980, *Ibid.*, p. 209).

9.6. CONCLUSION DU CHAPITRE 9

Notre analyse montre que dans leur conduite de réunions, les directeurs sont confrontés à un certain nombre de tensions : pour D1, ce qui semble caractéristique est la tension entre faire alliance avec les enseignantes expérimentées et s'ouvrir sur les propositions des enseignantes novices ; pour D2, la tension caractéristique semble se situer entre préserver le fonctionnement prôné par les enseignants expérimentés et se situer symétriquement face aux enseignantes novices ; pour D3, la tension semble se situer entre relayer les demandes de l'institution tout en soutenant les enseignants ; pour D4, la tension dominante semble être de se situer entre la défense de l'institution et la prise en compte des besoins des enseignants ; quant à D5, il semble partagé entre le soutien aux enseignants et la loyauté envers l'institution.

Au-delà de ces tensions qui rendent compte de la complexité de la conduite des réunions, prendre sa place ou faire autorité par la recherche d'alliance (sous diverses formes) semble être une préoccupation partagée par l'ensemble des directeurs. En effet, ces derniers ne veulent surtout pas perdre le contrôle de leur réunion (niveau du contenu des échanges) tout en voulant absolument éviter de se retrouver discrédités par leurs collègues enseignants (niveau intersubjectif). De fait, il apparaît que « les invariants du sujet » (Vinatier, 2009) bousculent « les invariants situationnels » (*Ibidem*). Ces derniers renvoient aux besoins relatifs à la situation de communication, notamment les contenus abordés.

« Faire autorité par la recherche d'alliance » bien que ce soit une préoccupation partagée par les directeurs, n'est pas conceptualisé en acte de la même manière par chacun d'eux. Cette

conceptualisation dépend de l'identité de l'école, de la composition de l'équipe (la part des enseignants novices par rapport aux expérimentés dans l'équipe), du fonctionnement du collectif, du statut des directeurs, de leurs rapports à l'institution ainsi que de la conception qu'ils ont de l'autorité et des valeurs qu'ils défendent.

Pour tenir sa place, D1 installe un rapport de force vis-à-vis des enseignantes novices par alliance avec les enseignantes expérimentées et la mobilisation d'arguments d'autorité. De même, D2 avec la complicité des enseignants expérimentés culpabilise les enseignantes novices. Quant à D3, il fait autorité par son soutien aux enseignants, notamment ceux qui sont expérimentés et qui lui font confiance.

À la différence de ses homologues français, l'autorité de D4 ne dépend pas de ses collègues enseignants expérimentés. Il fait autorité de par son statut : il représente l'institution (direction provinciale, académie régionale de l'éducation et de la formation, ministère de l'Éducation nationale). Se confrontant à un positionnement « combatif » de la part de ses collègues enseignants, D4 mobilise des arguments d'autorité de nature morale et culturelle sans hésiter à faire usage d'arguments ayant une valeur menaçante au sens linguistique du terme. Enfin, D5, à la différence de son homologue marocain D4, fait alliance avec les enseignants, notamment les novices et ceux qui sont moins dans l'opposition à l'égard de l'institution. Par ailleurs, D5 s'appuie sur des figures d'autorité, en particulier le caïd.

Outre les enjeux de pouvoir qui influencent le déroulement des échanges au sein des réunions institutionnelles, le manque de formation en la matière ainsi que l'absence d'une vision claire des finalités de ces réunions constituent des obstacles contextuels à la structuration de l'activité enseignante verbale collective.

En explicitant quelques schèmes guidant l'activité verbale collective des directeurs, nous avons pu mettre en évidence certains traits de ce qu'on peut appeler le genre professionnel du métier de direction d'école, comme la formation d'alliances, le désir de faire autorité, la valorisation de certaines valeurs éducatives. Mais notre étude a surtout fait apparaître une variabilité des styles de directions. Ce qui démontre une appropriation des directeurs du genre en fonction des variables et des éléments liés soit au contexte scolaire, soit à leur personne et à la dynamique des échanges elle-même.

Conclusion de la troisième partie

Les analyses que nous avons développées dans le cadre de nos travaux nous ont permis de mener une étude exploratoire de l'activité verbale collective entre enseignants au sein des réunions institutionnelles (conseil des maîtres en France, conseil de gestion au Maroc). Cette exploration nous a permis de faire un focus sur la place des directeurs dans l'animation de ces réunions. Comprendre les enjeux et les tensions qui traversent les échanges verbaux au sein des réunions, notamment ceux que vivent les directeurs, constitue le fil rouge de notre problématique structurée en trois questionnements formulés ainsi (cf. 5.1 – chapitre 5) :

- En quoi les caractéristiques du contexte impactent-elles la structuration des échanges ? Quels éléments sont constitutifs de cette structuration ? Quelle place et quel positionnement les directeurs occupent-ils dans la dynamique des échanges interactivement avec leurs collègues enseignants ?
- En quoi et comment la dynamique des échanges est-elle liée à des tensions entre enseignants ?
- Quels schèmes orientent l'activité verbale des directeurs dans leur conduite des réunions de conseil des maîtres ?

C'est à ce triple questionnement que cette recherche a tenté de répondre.

Concernant le poids du contexte dans le déroulement des échanges, le type de direction, le statut des enseignants (expérimenté/novice), la composition des équipes (la part des enseignants novices), le cadre temporel des réunions (horaire, fréquence) figurent parmi les variables contextuelles que nous avons explorées et qui ont impacté les échanges entre les directeurs et leurs collègues enseignants. N'ayant pas de statut hiérarchique, les directeurs français (D1, D2, D3) font alliance avec les enseignants expérimentés soit contre leurs collègues novices, soit contre l'institution. Cependant, dotés d'un statut hiérarchique, les directeurs marocains (D4 et D5) s'allient avec l'institution contre les enseignants expérimentés et novices (pour D4), ou contre seulement les enseignants expérimentés (pour D5). Cette cartographie d'alliances se manifeste notamment à travers la quantification des buts recherchés par les participants, le comptage des FTA qu'ils produisent, la place argumentative qu'ils occupent ainsi qu'à travers les procédés argumentatifs qu'ils mobilisent.

La composition des équipes caractérisée par leur instabilité affecte en particulier le fonctionnement de l'école 1, les désaccords qui se cristallisent entre le directeur et ses deux collègues expérimentées, d'une part, et les enseignantes novices d'autre part, semblent expliquer le départ rapide de ces dernières de l'école. Nous avons établi le même constat concernant l'équipe de l'école 2. La partition des enseignants novices est également notoire dans l'école 4 (Maroc). La part des enseignants novices reste relativement modeste dans les écoles 3 et 5. Ce qui dénote une certaine stabilité. Néanmoins, comme nous l'avons précisé, la présence des novices dans l'équipe est appréciée par D3 et ses deux homologues marocains. Si l'on suit Marcel et Garcia (2009), la raison de l'instabilité des équipes 1 et 2 peut être liée au travail collectif qui pourrait être subi par les enseignantes novices. En

effet, pour ces deux auteurs, lorsque le travail collectif est subi, les enseignants ne se réunissent que lors des temps institutionnellement établis, en revanche, notre étude montre que l'intensité du travail collectif peut être la source d'instabilité de l'équipe et générer des tensions chez les enseignants entre donner priorité au travail de la classe et donner priorité au travail du collectif.

Au titre de la dynamique des échanges, l'analyse de ces cinq études de cas montre que le pôle relationnel surdétermine le déroulement des échanges verbaux entre les enseignants, et cela au détriment du pôle pragmatique et du pôle épistémique. Les tensions repérées entre les trois pôles du modèle « É-P-R » (pôle épistémique, pôle pragmatique, pôle relationnel) (Vinatier, 2013b) sont articulées aux implications subjectives des participants (enseignants et directeurs) et notamment aux valeurs qu'ils tiennent pour vraies lorsqu'ils prennent position dans les échanges. Quand les enseignants se positionnent sur un ou plusieurs pôles du modèle « É-P-R », ils le font au nom de ces valeurs. C'est le cas de la conservation des modalités de fonctionnement pour les écoles 1 et 2, c'est le cas de la conception de formation pour l'école 3, c'est le cas de la perception du métier de l'enseignant pour l'école 4, c'est le cas du soutien du directeur de l'école 5 aux enseignants débutants.

Par ailleurs, si les enseignants interviennent pour faire valoir leurs principes axiologiques (leurs valeurs), ils interagissent entre eux tout en subissant le poids de l'institution. Les enjeux institutionnels peuvent être liés soit aux exigences des supérieurs hiérarchiques et des textes officiels (bulletins officiels, textes législatifs), soit à des modes de fonctionnement institués et ancrés dans l'histoire de ces écoles. Ce qui influence sans doute le fonctionnement en tension des trois pôles du modèle « É-P-R ». En effet, les thèmes même abordés sont, en partie, des sujets institutionnels. Les statuts institutionnels des directions et des écoles ainsi que certains modes de fonctionnement institués par les directeurs et les enseignants expérimentés expliquent également le poids des enjeux institutionnels dans le déroulement des échanges entre les membres des cinq collectifs.

Au titre de la dynamique des échanges, l'analyse des neuf réunions de conseil des maîtres donne à voir quelques-uns des « *jeux subtils des places occupées* » (Vinatier, 2015) par les directeurs face à leurs collègues enseignants. Comme l'a démontré Vinatier (2015) à propos de l'activité des conseillers pédagogiques, l'activité des directeurs semble se situer sur un registre de « dissémination » et un registre de « congruence ». Les directeurs adaptent visiblement leurs comportements langagiers en fonction du contexte scolaire, du contenu abordé, de leurs intérêts, de leurs motivations et des valeurs qu'ils tiennent pour vraies, mais aussi en fonction de leur rapport à eux-mêmes, aux autres et à leur métier (du directeur et/ou d'enseignant). Cependant l'activité verbale collective des directeurs n'est pas faite que de variation, en fait, « *il serait [...] réducteur de s'en tenir là, c'est-à-dire de cantonner l'acte [...d'animation d'une réunion] à une adaptation à la variété des situations* » (Vinatier, 2015). Les directeurs s'adaptent aux situations de communications traversées par différentes tensions auxquelles ils sont confrontés au sein des réunions en mobilisant des schèmes langagiers guidant leurs prises de parole. À ce titre, l'activité des directeurs se trouve positionnée sur le registre de « la congruence » dans le mesure où nous avons insisté dans notre recherche sur le fonctionnement

en tension entre enjeux des contenus et enjeux de personnes. Cette tension entrave la résolution des désaccords qui surgissent entre les participants. Ainsi, les désaccords se cristallisent affectant la cohésion de l'équipe et sa stabilité comme en témoigne la symétrie des procédés argumentatifs mobilisés notamment par les collectifs des écoles 1 et 2.

Désormais, la difficulté pour les directeurs et les enseignants résiderait moins dans l'appropriation du « genre professionnel » pour construire leur « style » propre que dans le fait d'inventer localement leur « style », comme en atteste le projet d'école en fonction du contexte et de ceux à qui ils s'adressent.

Discussion et conclusion

Ce travail de thèse avait pour objet de tenter de cerner les enjeux interactionnels entre enseignants en réunions de conseil des maîtres en France et de conseil de gestion au Maroc. Nous avons accordé un intérêt particulier à « la conceptualisation » (Vergnaud, 1996) de la place et du rôle du directeur dans l'équipe pédagogique lors de la conduite de ces réunions. Dans un premier point de cette conclusion nous tentons de préciser de manière synthétique les résultats de l'analyse des débats entre enseignants dans le cadre des réunions institutionnelles, puis nous montrons les apports théoriques et méthodologiques de la recherche. Dans un dernier point, nous soulignons les limites de l'enquête et de nos analyses et nous brossons quelques perspectives concernant la formation des directeurs à l'animation d'équipe.

Résultats d'une enquête ethnographique

Dans ce travail, nous avons analysé les échanges verbaux entre enseignants tels qu'ils se déroulent en réunions institutionnelles. Nous exposons les résultats de notre enquête selon trois points. Chaque point correspond à un questionnement de recherche.

Influence du contexte sur la structuration des échanges

Nous avons repéré l'influence de quelques variables du contexte scolaire dans les cinq écoles sur le fonctionnement des échanges et notamment sur ce qu'il génère comme tensions entre contenus des échanges et relations intersubjectives. À cette fin nous avons étudié quantitativement, au niveau de leur structuration, les éléments constitutifs de ces deux composantes de toute interaction verbale. Nous commençons par rappeler ci-dessous les variables ayant le plus de poids dans l'orientation donnée à ce fonctionnement :

- le profil de l'école : en France, nous avons mené notre enquête dans une école à aire ouverte, une école à aire ouverte type Freinet et une école située en réseau d'éducation super-prioritaire. Au Maroc, nous avons recueilli nos données dans une école située en zone urbaine dans un quartier extrêmement difficile et une école située en milieu rural¹⁶³.
- la temporalité relative aux réunions institutionnelles : le jour choisi pour tenir les réunions institutionnelles, leur durée et leur fréquence affectent la structuration des échanges.
- le type de direction : pour la France, il s'agit de direction unique sans statut hiérarchique (écoles 1 et 3) et de direction collégiale (école 2) ; pour le Maroc, il s'agit de direction unique avec un statut hiérarchique (écoles 4 et 5).

¹⁶³ Pour plus de détails sur les identités des cinq écoles, voir chapitre 5 – point 5.3.

- la composition de l'équipe : elle renvoie à la part des enseignants novices dans l'équipe pédagogique. Elle renvoie également à la présence ou non d'acteurs institutionnels, membres extérieurs à l'école (représentants des élus et des parents d'élèves).

L'influence des variables contextuelles retenues ci-dessus (identité de l'école, temporalité de la réunion, type de direction, composition de l'équipe) sont perceptibles à travers quelques indicateurs quantitatifs significatifs du fonctionnement des échanges :

- l'identité de l'école est en question notamment à travers le volume de parole occupé par les enseignants dans certains épisodes thématiques renvoyant notamment à son mode de fonctionnement. Ces épisodes (dit dans notre thèse argumentatifs) se caractérisent par la présence de désaccords « cristallisés » entre les membres des équipes pédagogiques. Les tensions entre les enseignants expérimentés et leurs collègues novices ou entre les enseignants et l'institution se manifestent clairement lors de ces moments. C'est le cas de la discussion sur le règlement intérieur pour l'école 1 ; c'est le cas du débat sur le journal de l'école pour l'école 2 ; c'est le cas des échanges à propos du calendrier de l'école pour l'école 3 ; c'est le cas des interactions portant sur les activités intégrées (parascolaires) pour l'école 4 et c'est le cas du débat à propos de l'aménagement de l'établissement pour l'école 5. L'identité de l'école est aussi en question au niveau des relations intersubjectives à propos du climat des échanges (déroulement irénique vs agonal). La comptabilisation des FTA¹⁶⁴ dans les épisodes argumentatifs montre des variations quant aux enseignants qui les produisent et ceux qui les subissent en fonction de l'identité de l'école. Pour le contexte français, dans les écoles 1 et 2, les enseignantes novices sont majoritairement la cible des FTA produits dans les réunions (dans l'école 1 : elles subissent 324 FTA contre seulement 111 pour les enseignantes expérimentées et 87 pour le directeur ; dans l'école 2 : elles subissent 142 contre seulement 64 pour les enseignants expérimentés et 21 pour la directrice). Le désir de conserver les caractéristiques des deux écoles explique cette production massive de FTA par les deux directeurs et leurs collègues expérimentés lorsqu'ils adressent aux enseignantes novices. Dans l'école 3 (située en REP+), les FTA produits, que ce soit par le directeur ou par les enseignants, sont principalement infligés à l'institution (soit 89 sur 123).
- Pour le contexte marocain, dans l'école 4, de nombreux FTA sont énoncés par le directeur à l'adresse des enseignants (il inflige 339 FTA aux enseignants contre seulement 25 à l'encontre de l'institution). Ces derniers orientent essentiellement leurs FTA vers l'institution (y compris le directeur) (ils infligent 312 FTA au directeur et à l'institution contre seulement 63 à l'encontre de leurs collègues enseignants). Dans l'école 5, la

¹⁶⁴ Un FTA (*Face threatening act*) désigne tout acte de parole menaçant le territoire ou la face de l'interlocuteur.

quantité de FTA produite par le directeur est adressée relativement à part égale à l'institution et aux enseignants (soit 33 envers l'institution et 22 envers les enseignants). La critique de l'institution dans les écoles 3, 4 et 5 peut s'expliquer par l'ensemble des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et notamment par l'appartenance des élèves à un milieu socio-culturel défavorisé.

- la question de la temporalité est repérable notamment dans l'épisode de la réunion 2 dans l'école 1 portant sur la demande de l'enseignante en ULIS de changer le jour de conseil des maîtres. La discussion à propos de ce thème est chargée d'enjeux intersubjectifs en tension entre les enseignants par l'usage excessif du déictique de la 1^{ère} personne (je/j') (soit 92 fois) pour préserver leur territoire. De même ce déictique est fortement utilisé par les enseignants de l'école 2 lors de la discussion relative à la parution tardive du journal de l'école (soit 223 fois) (réunion 1-épisode 7). Le journal de l'école est un projet collectif pris en charge par les enseignantes novices qui rencontrent des difficultés pour en assurer la parution. Le temps consacré au travail collectif (y compris le journal de l'école et le temps des réunions) empiète, d'après les enseignantes novices, sur le temps dont elles ont besoin pour leur travail de classe. Pour préserver sa face contre les critiques des enseignants expérimentés, et exprimer sa frustration due à cette tension entre travail individuel et travail collectif, l'enseignante novice N1 emploie le déictique je/j'/moi 142 fois. Lorsque le travail de concertation entre enseignants déborde du temps de réunion imposé par les prescriptions institutionnelles, cela peut engendrer des conflits entre les membres de l'équipe pédagogique.
- le poids des types de direction se révèle, du point de vue des contenus des échanges, par la quantité des buts partagés par le directeur et les enseignants. Nous avons constaté le partage d'une grande quantité des buts identifiés entre les trois directeurs français et leurs collègues expérimentés en comparaison aux novices. Un résultat qui corrobore les alliances formées par les directeurs (voir les résultats d'analyse qualitative, ci-dessous). Ce poids se révèle également, du point de vue des relations intersubjectives, par les repérages quantifiés du volume de parole occupé par les membres des équipes pédagogiques et leurs initiatives dans la prise de parole. Les directeurs des écoles 3, 4 et 5 occupent linguistiquement une place de pouvoir plus significative que leurs homologues des écoles 1 et 2 ; D3, D4 et D5 occupent respectivement 70.72 %, 76.51 %, 75.86 % du volume de parole de la réunion enregistrée dans leur école, tandis que le volume de parole occupé par D1 et D2 varie entre 22.82 % et 48.50 % dans les six réunions enregistrées dans leurs deux écoles ; concernant l'initiative de l'échange, alors que D3, D4 et D5 ouvrent la majorité des épisodes et les closent tous, D1 et D2 partagent quelquefois cette initiative avec leurs collègues enseignants (voir chapitre 7). Les deux directeurs marocains (écoles 4 et 5) sont dotés d'un statut hiérarchique qui se manifeste clairement dans les

échanges. Le directeur de l'école 3 détient une autorité charismatique qui lui procure une reconnaissance de sa compétence de la part de ses collègues enseignants, mais aussi de l'institution. Nous avons pu également remarquer, au travers le repérage des places argumentatives occupées par les directeurs et les enseignants, qu'en France les trois directeurs, dépourvus d'un statut hiérarchique, font alliance avec les enseignants expérimentés. Par différence, au Maroc, dotés d'un pouvoir hiérarchique, les deux directeurs s'alignent sur les orientations institutionnelles contre les enseignants (nous développons cette question d'alliance au point suivant).

- composition de l'équipe : Nous nous sommes interrogé sur la part notable des enseignants débutants dans les 5 équipes pédagogiques. Nous tentons d'en préciser quelques raisons dans un 3^{ème} point de l'exposé des résultats empiriques de la thèse. Dans l'école 5, les enseignants ont profité de la présence d'acteurs institutionnels extérieurs pour faire part au directeur de leurs revendications. La composition de l'équipe influe également sur la cartographie d'alliances formées par les directeurs (voir point suivant).

Les résultats de l'analyse qualitative des moments de désaccords entre enseignants en réunions, que nous synthétisons ci-dessous, vont confirmer et expliciter nos analyses de nature quantitative.

Lorsque les enjeux relationnels surdéterminent le cours des débats entre les membres des équipes pédagogiques

Nous avons étudié qualitativement la dynamique des échanges verbaux dans les « épisodes argumentatifs » marqués par la présence de désaccords entre les membres des équipes. Comme l'ont souligné les ergonomes (Caroly & Weill-Fassina, 2004 ; Leplat, 2004), c'est dans les moments difficiles que l'on saisit mieux les enjeux et les compétences (les conceptualisations implicites nécessaires) que doit mobiliser un professionnel pour parvenir à faire son travail. Nos analyses montrent que quel que soit le type d'écoles et les valeurs qui les portent (valeurs de coopération dans le cadre de l'éducation nouvelle, d'une manière générale pour l'école 1 ; valeurs de participation démocratique liée à la pédagogie Freinet pour l'école 2 ; valeurs de soutien aux élèves issus d'un milieu défavorisé ou rural pour les écoles 3, 4 et 5) les enjeux relationnels surdéterminent le cours des débats notamment dans les moments les plus critiques qui sont marqués par la présence de désaccords entre les enseignants.

Dans les écoles où nous avons repéré un nombre important de désaccords (écoles 1, 2 et 4), les enseignantes novices (pour les écoles 1 et 2) occupent plus la place argumentative de proposant et le directeur et les enseignants expérimentés occupent la place argumentative d'opposant par rapport aux thèses en débat. Ce qui est caractéristique du fonctionnement des échanges entre opposants et proposant lors des désaccords est la nature de leurs arguments. En effet, les arguments mobilisés sont

de nature symétrique. Cette symétrie argumentative traduit le fait que le débat entre ces derniers prend la forme d'un « dialogue de sourds », et n'avance pas. Par conséquent, la discussion à propos de certains points dure longtemps. De fait d'autres points prévus à l'ordre du jour sont sacrifiés. Ce même procédé argumentatif est repéré dans la parole du directeur de l'école 4 occupant la place argumentative de proposant et celle des enseignants expérimentés et novices occupant la place argumentative d'opposant aux demandes institutionnelles.

Ce processus, repéré de nombreuses fois, est révélateur d'une « cristallisation » (Traverso, 2004) des désaccords de nature subjective entre des protagonistes qui campent, chacun d'eux, sur leur position argumentative empêchant ainsi l'équipe de clore la discussion à propos du problème posé.

Les places argumentatives occupées par les directeurs et leurs collègues enseignants révèlent ainsi toute une cartographie d'alliances et de désaccords formés par eux.

En France, l'analyse qualitative confirme l'alliance des directeurs avec les enseignants expérimentés, soit au détriment des propositions des enseignants novices soit contre l'institution. Tandis qu'au Maroc, le directeur de l'école 4 forme alliance avec l'institution sans avoir les moyens de prendre en compte les besoins des enseignants, qu'ils soient expérimentés ou novices. Et le directeur de l'école 5 fait alliance à la fois avec l'institution et avec les enseignants. Si les deux directeurs marocains sont des représentants de l'institution, la position argumentative médiane du directeur de l'école 5 peut être expliquée, entre autres, par la présence d'acteurs extérieurs faisant partie de la société civile. Se montrer conciliant et compréhensif à l'égard des besoins des enseignants peut être valorisant pour l'image du directeur auprès du milieu social de l'école laquelle se situe en zone rurale où « les gens se connaissent entre eux ». Par ailleurs le fonctionnement relativement irénique des échanges dans cette école en comparaison à l'école 4 tient à la volonté de son équipe de se montrer « soudée » face à la présence de membres extérieurs.

Pour le conseil des maîtres en France, seuls le directeur et les enseignants en sont membres. Il n'y a donc pas de présence d'acteurs institutionnels, comme c'est le cas au conseil de gestion pour le Maroc ou encore au conseil d'école en France, « *qui empêche une circulation libre de la parole entre les enseignants face à des représentants institutionnels* » (parole de directeur français largement partagé par nombre d'entre eux. De fait la conduite du « conseil des maîtres » est pour eux plus difficile que celle du « conseil d'école »).

Une animation d'équipe semée d'embûches

Qu'ils soient « *primus inter pares* », comme c'est le cas en France, ou chefs d'établissement, comme c'est le cas au Maroc, les directeurs sont responsables du « bon fonctionnement de l'école ». Au titre de « principes tenus pour vrais », ils installent un rapport de force soit vis-à-vis des enseignantes novices, comme c'est le cas pour les écoles 1 et 2, soit vis-à-vis des enseignants expérimentés, comme c'est le cas pour l'école 5, soit vis-à-vis de l'ensemble des enseignants (novices et expérimentés), comme c'est le cas pour l'école 4, ou encore vis-à-vis de l'institution, comme c'est

le cas pour l'école 3 ; et cela pour faire autorité en tant que directeurs. Ces derniers assoient ainsi leur autorité par le biais de la formation d'alliances (évoquées ci-dessus) et le recours à différents types d'arguments (arguments d'autorité basés sur l'expérience, culpabilisation, ironie, arguments d'autorité de nature morale et culturelle). En effet, il semble également qu'en termes de « principes tenus pour vrais », la recherche d'alliance par les directeurs soit massivement mobilisée dans les échanges. En France, faire alliance avec les enseignants expérimentés avec lesquels ils ont des habitudes de travail bien établies leur garantissent sans doute une stabilité de fonctionnement de l'école. Ces collègues sont effectivement présents voir installés dans l'école depuis de nombreuses années (moyenne d'ancienneté des enseignants expérimentés : 15 ans pour l'école 1 ; 7.5 ans pour l'école 2 ; 17 ans pour l'école 3). Au Maroc, en se montrant loyaux envers l'institution et en faisant accepter les instructions officielles par les enseignants tout en prenant en compte les besoins des familles, les deux directeurs s'assurent de la reconnaissance de leur compétence par l'institution et bénéficient également, pour l'école 5, d'une forme de respect par les membres extérieurs du « conseil de gestion ».

Ce positionnement des directeurs n'est cependant ni forcément volontaire ni même toujours conscient. La compréhension du fonctionnement des échanges verbaux (tensions entre enjeux intersubjectifs et contenus des échanges) pourrait être, nous le pensons, utile aux directeurs dans la mesure où ils n'ont pas forcément conscience des processus qu'ils mobilisent dans les échanges alors même qu'ils ne le veulent pas et que l'on repère ces phénomènes dans toutes les réunions quel que soit les thèmes abordés. Ces formes d'alliance de nature interactionnelle semblent permettre aux directeurs de préserver une stabilité du fonctionnement de ces écoles porteuses d'une identité spécifique mais le *turnover* important des enseignants interroge. La stabilité de l'identité de l'école semble être établie au détriment de la stabilité de l'équipe. N'est-ce pas là une problématique qui mériterait d'être mise au travail avec les directeurs eux-mêmes dans le cadre d'une formation qui mobiliserait l'analyse du fonctionnement de l'école mais aussi de leur positionnement face à l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Pourquoi la coopération entre enseignants ne va pas de soi ?

La circulaire de 1908 créant officiellement le conseil des maîtres en France adopte une conception de la coopération entre les enseignants essentiellement portée par des valeurs : « *L'idéal, dans l'intérêt de l'école, serait de pouvoir réunir et combiner les avantages de l'expérience des uns et de l'initiative des autres. Il peut être facilement réalisé, pour peu que chacun s'y prête de bonne volonté, par le Conseil des maîtres* ». Ce texte législatif princeps insiste sur l'importance des valeurs républicaines (liberté, égalité et fraternité) qui sont censées canaliser le fonctionnement de l'école : « *on y discutera pour s'instruire, pour échanger ses vues, pour s'éclairer mutuellement. Il ne saurait être question de leur donner la sanction d'un vote. Nous ne devons pas transformer ces réunions pacifiques en autant d'assemblées délibérantes ; on risquerait d'y faire pénétrer du même coup l'esprit de brigue, de coalition et d'intrigue, et d'ouvrir la voie à des divisions qui conduiraient à une véritable*

anarchie scolaire. C'est au contraire vers l'union et la concorde que nous prétendons marcher ». Mais l'école en France a changé, elle s'est ouverte à la société civile, elle doit être compatible avec le marché. Dans ses finalités le savoir est maintenant disjoint de la formation de l'homme, l'école est aussi maintenant finalisée par l'employabilité, on y repère l'exacerbation des inégalités. Dans les programmes, on rogne de plus en plus sur les connaissances qui ouvrent à l'esprit critique. En bref, quoi qu'en disent les décideurs, en elle-même, elle n'est plus républicaine. Les analyses dans les trois écoles françaises qui prônent la collaboration de par les valeurs spécifiques qui les portent montrent que cette collaboration n'est pas vraiment présente au sein des discussions en conseil des maîtres. Les alliances formées par les directeurs, révèlent au contraire « des divisions » entre les membres de l'équipe chacun cherchant à préserver sa « face » et/ou à augmenter son « territoire ». Ce qui va à l'encontre des valeurs d' « harmonie », de « concorde » et d' « unité » que prônaient les fondateurs de la IIIe République. L'évolution de l'institution (l'Éducation nationale et l'école) est à prendre en considération pour comprendre ce revirement des valeurs portées par l'école. Nous abordons cette évolution à la fin de la présente conclusion.

Explorer un travail langagier de collectifs d'enseignants aux prises avec leur subjectivité

L'analyse socio-historique des textes législatifs portant sur le conseil des maîtres et la direction d'école en France a mis en évidence la présence d'enjeux idéologiques qui ont présidé et président aujourd'hui aux débats sur l'évolution du travail collectif institué des enseignants et sur celle du statut du directeur d'école à l'Assemblée nationale. Ces débats se caractérisent notamment par la remise en cause constante par la droite française du fonctionnement collégial de l'école primaire tel qu'il a été prôné par les fondateurs de la IIIe République (chapitre 1). Il s'agit pour eux d'impulser un « patron » au sein de l'école par l'octroi d'un statut hiérarchique au directeur, ce qui va à l'encontre d'une gestion collective basée sur l'unité du corps de l'école primaire. Au Maroc, la même analyse fait apparaître l'influence du « *New public management* » (Derouet & Dutercq, 1997 ; Dutercq & Mons, 2015) ainsi que celle de la « régionalisation avancée » sur les orientations du ministère de l'Éducation nationale concernant la mise en place des « conseils de gestion » avec le renforcement du rôle du directeur d'école, considéré comme chef d'établissement.

En France, le travail collectif effectif des enseignants en réunions de conseil des maîtres, tel qu'il se déroule en situation, a été abordé par des travaux dont l'objet principal est la direction d'école (Barriol, 2020 ; Grimaud, 2019 ; Roaux, 2018). Que ce soit du point de vue de leur rareté ou de la place limitée consacrée au travail collectif enseignant dans ces travaux, à notre connaissance, peu de recherches en France ont été développées sur cet aspect du travail enseignant. Au Maroc, toujours à notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée à l'activité collective des enseignants. L'enregistrement de deux réunions dans la langue d'origine (arabe marocain) et leur traduction en français pourrait se poursuivre, nous l'espérons, avec le recueil d'autres données, malgré les difficultés

d'accès au terrain (cf. chapitre 5) afin d'engager de nouvelles collaborations de recherche avec la France.

Du point de vue de l'analyse du travail, notre recherche relève d'une exploration de l'activité verbale collective sous l'angle théorique de la didactique professionnelle. À ce titre, elle contribue à alimenter la réflexion consacrée à la dimension collective dans le travail, et vise à éclairer plus précisément un des aspects du travail collectif effectif des enseignants – point aveugle des pratiques enseignantes –, celui qui se réalise en réunions institutionnelles. Si beaucoup de travaux se sont récemment intéressés au travail collectif, il est à noter qu'hormis l'activité technique et l'activité sportive, il y a très peu d'études concernant l'analyse du travail tel qu'il est mis en œuvre *in situ* dans les métiers adressés à autrui, comme l'enseignement. Les recherches ayant abordé l'activité collective se sont surtout centrées sur les dimensions cognitives. Or, les dimensions subjectives et relationnelles en tension avec l'objet des échanges sont au centre de notre ancrage théorique et notre démarche d'analyse. C'est dans ce cadre, que nous avons repéré que la subjectivité des interlocuteurs (valeurs, émotions, intérêts) constitue le mobile des actions qu'ils accomplissent sur autrui de par leur prise de parole. Les résultats de l'enquête présentés précédemment montrent que les « invariants du sujet » (Vinatier, 2009) (besoins subjectifs des directeurs et enseignants) prennent le pas dans les débats entre enseignants sur les « invariants situationnels » (Vinatier, 2009, *Ibidem*) (besoins liés à la résolution des problèmes de l'école en discussion). Outre le fait qu'ils affaiblissent toute modalité de résolution effective des difficultés, c'est l'engagement subjectif des interlocuteurs, plus globalement c'est leur personne qui se trouve convoqué à la première place.

Limites de la recherche et pistes de travail possibles

Notre travail porte sur des études de cas. Du fait du volume des données recueillies, nous avons opté pour une approche « clinique » (Clot, 2008). Il n'est donc pas possible de généraliser les résultats de la thèse à l'ensemble des écoles françaises et marocaines du premier degré : nous n'avons, évidemment pas, cette prétention. Nous précisons ci-dessous les limites principales de notre recherche.

En termes de méthodologie, si notre thèse s'inscrit dans le cadre des recherches collaboratives, nous précisons que nous n'avons pas pu mettre en place un dispositif de « co-explicitation » tel qu'il a été élaboré par Vinatier (2012). Pour articuler recherche et formation, Vinatier (2009, 2012) a, en effet, conçu un type d'entretien appelé « co-explicitation ». Il s'agit d'un dispositif qui permet aux professionnels d'« apprendre à comprendre » leur activité telle qu'elle se déroule en situation. Dans cette perspective, la co-analyse menée s'articule autour des savoirs théoriques du chercheur et des savoirs expérimentiels des professionnels. En effet, nous avons été confronté à un gros corpus dont la retranscription (et la traduction pour les données recueillies dans les deux écoles marocaines) et l'analyse nécessitent une temporalité longue (cf. tomes 2 et 3), d'autant plus que nous avons rencontré des difficultés lors des trois premières années de notre thèse pour construire la démarche d'analyse. Nous nous sommes donc contenté de « *propose[r] l'analyse du corpus par la mobilisation de [...]*

savoirs théoriques » (Vinatier, 2012b, p. 87). Mener des entretiens de co-explicitation individuels et collectifs (avec les 5 cinq directeurs par exemple) aurait été précieux pour mieux expliciter avec eux le sens de l'activité d'animation d'équipe, comme le montrent, d'ailleurs, les épisodes de co-explicitation présents dans les entretiens que nous avons menés.

Concernant le poids du contexte, nous n'avons pas pris en compte d'autres aspects susceptibles d'impacter les échanges entre enseignants, tels que l'ancienneté générale dans le métier, la préparation des réunions, le sexe des directeurs, etc. Comme nous l'avons souligné précédemment (chapitre 6), la multiplication des variables contextuelles aurait nui à la clarté de nos analyses.

En mobilisant le modèle argumentatif pragmatique et dialogal de Plantin (1996, 2005), nous nous sommes intéressé principalement à la position argumentative de « proposant » et d' « opposant ». Or, le linguiste spécifie trois positions argumentatives : « proposant », « opposant », « tiers ». Celui qui occupe cette dernière place formule des doutes en questionnant les thèses et les requêtes avancées par le proposant et les contre-suggestions émises par l'opposant tout en orientant le désaccord vers le consensus et la co-construction d'une thèse alternative. Croiser le modèle argumentatif de Plantin et le modèle « É-P-R¹⁶⁵ » conçu par Vinatier (2013) pourrait constituer une ressource puissante pour la formation des directeurs. Nous tentons une modélisation de ce croisement à travers la figure ci-dessous (les éléments en vert relèvent du modèle de Plantin) :

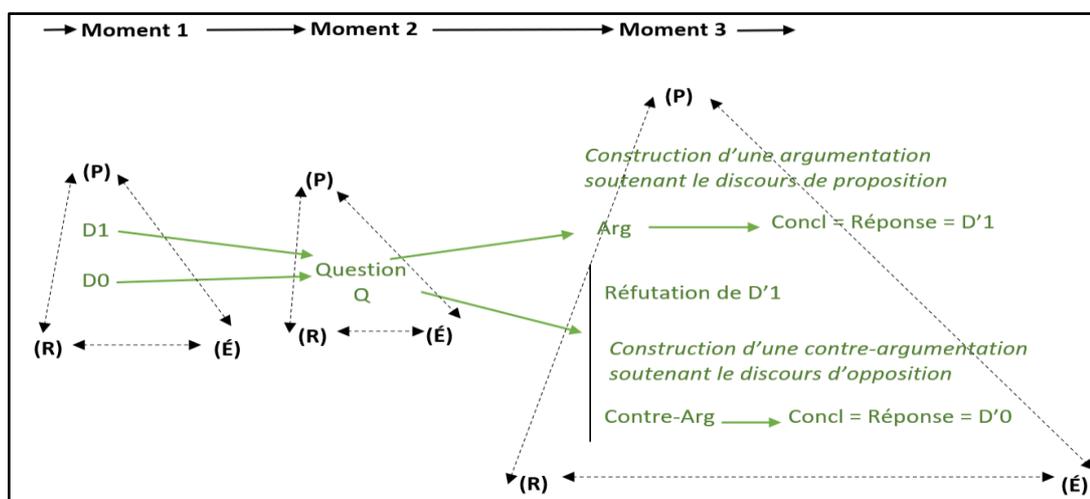


Figure 27 : Croisement des enjeux fonctionnant en tension dans des situations d'interactions verbales (Vinatier, 2013) et des composantes de la situation argumentative (Plantin, 1996b)

En simulant la dynamique argumentative dans une perspective d'évolution, en cas de désaccords, de nature subjective, telle qu'elle a été repérée dans la présente étude (voir ci-dessus), cette dynamique peut être structurée selon trois moments :

¹⁶⁵ Ce modèle est constitué de trois pôles qui fonctionnent en tension : le pôle épistémiques (É) relève de la résolution du contenu des échanges, le pôle pragmatique (P) concerne la conduite de la réunion, le pôle relationnel (R) renvoie à la gestion des « rapports de place » entre les membres de l'équipe et des rôles qu'ils occupent dans les échanges (pour plus de précisions voir chapitre 6-point 6.3.3).

- le premier moment initie l'épisode argumentatif : lorsqu'un enseignant (le proposant) avance une proposition (D1) à laquelle un collègue (l'opposant) s'y oppose (D0), l'échange se trouve positionné en tension entre le pôle relationnel et le pôle pragmatique au détriment du pôle épistémique ou encore entre le pôle relationnel et le pôle épistémique au détriment du pôle pragmatique ou encore entre ce dernier pôle et le pôle épistémique au détriment du pôle relationnel.
- lors du deuxième moment, le « tiers » formule une « Question » (Q) au sens argumentatif pour problématiser le désaccord qui empêche l'avancée des échanges. Ce qui peut bousculer les points de vue des deux protagonistes. En étant « *celui qui refuse son assentiment à l'une comme à l'autre des thèses en présence* » (Plantin, 2016, p. 528), le tiers positionne le débat entre le pôle épistémique et pragmatique ou encore entre le pôle relationnel et le pôle épistémique ou encore entre le pôle relationnel et le pôle pragmatique. Son positionnement argumentatif de *tiers* le préserve *a priori* d'être enrôlé dans une rivalité interpersonnelle avec les membres en présence. Par son doute, ses interrogations, son pointage des possibles points de convergence entre les deux thèses en opposition, il peut aider à l'avancée du débat vers une éventuelle résolution.
- le troisième moment montre la volonté du proposant et d'opposant de camper chacun sur son positionnement argumentatif : le premier fait évoluer son argumentaire en s'appuyant sur de nouveaux arguments (D'1) ; de même le second fait bouger sa position de réfutation en avançant d'autres contre-suggestions (D'0). Ce qui entraîne le durcissement du désaccord, et par suite, un fonctionnement du modèle « É-P-R » dans la tension entre le pôle relationnel et le pôle pragmatique (avancée des échanges) au détriment du pôle épistémique (résolution du problème) ou encore entre le pôle relationnel et le pôle épistémique au détriment du pôle pragmatique, voire entre le pôle pragmatique et le pôle épistémique au détriment du pôle relationnel.

Au-delà de cette simulation de la dynamique argumentative, les thèses et les contre-suggestions présentes dans les débats entre enseignants sont, elles-mêmes, portées par des enjeux de différentes natures : épistémique, pragmatique, relationnelle, axiologique, institutionnelle. En effet, à titre d'exemple, le conflit interactionnel peut être de l'ordre de normes ou de valeurs, mais ces enjeux de nature axiologique peuvent être chahutés en faveur d'enjeux relationnels, car ils « *ne sont pas explicitement clarifiés* » (Khalifaoui et al., 2020, p. 8).

L'analyse qualitative des types d'arguments mobilisés par les membres des équipes pédagogiques occupe une place centrale tant dans notre cadre méthodologique que dans le repérage des tensions qui caractérisent les moments de désaccords entre les enseignants. Toutefois une comptabilisation des types d'arguments en fonction du statut des participants aurait fortifié les résultats

d'analyse qualitative, comme nous avons procédé pour d'autres marqueurs verbaux (les FTA, à titre d'exemple).

Au-delà du caractère « clinique » de la recherche, la démarche d'analyse développée ici et les résultats de l'enquête peuvent ouvrir des pistes pour la formation des directeurs à l'animation d'équipe.

Proposition d'un cadre d'analyse comme ressource pour la formation à l'animation des réunions

Cette recherche s'inscrit dans la filiation des travaux menés par Vinatier (2009) portant sur l'analyse des situations d'interactions verbales. Nous avons repris à notre compte les outils développés par la chercheuse, et que nous avons adaptés à l'étude d'échanges à plusieurs participants.

La méthodologie d'analyse développée ici peut constituer un « instrument psychique » (Rabardel, 2005b) de médiation pour lire et comprendre le sens que donnent les directeurs à leurs prises de parole lors de l'animation de réunions. En effet, la compréhension du fonctionnement des échanges verbaux (poids de l'intersubjectivité liée aux contenus des échanges) pourrait être fort utile aux directeurs. Cette compréhension s'élabore, comme nous l'avons expérimenté dans notre étude, au moyen d'un travail de prise de conscience de la manière avec laquelle ils interagissent avec leurs collègues, en s'appuyant sur des transcriptions d'échange réels (réalisée par eux-mêmes s'ils veulent se former) et qu'ils jugent problématiques pour eux-mêmes. Nous proposons une recherche-formation collaborative (Vinatier & Morrissette, 2015) entre chercheurs, directeurs expérimentés et novices afin d'analyser collectivement les situations d'échanges recueillies par différentes équipes. Cette collaboration, croisant savoirs expérimentiels des directeurs et savoirs théoriques du chercheur, permettrait de réfléchir collectivement aux modalités de résolution des difficultés révélées par les transcriptions analysées. À ce titre, Vinatier (2015) a mis en place un dispositif d'accompagnement pour former des conseillers pédagogiques sur leur conduite d'entretiens de conseil. En nous référant à ce dispositif, nous pouvons proposer 3 à 4 réunions de travail d'une demi-journée par an sur 3 ans en petits groupes de 7 à 8 directeurs. L'objectif de la formation consisterait à co-analyser collectivement la complexité des situations d'animation de réunions pour repérer ce qui fait obstacle aux directeurs. Prenant conscience de ces obstacles, les directeurs pourraient accéder à une compréhension de leurs (inter)actions avec les enseignants. Ainsi engagés dans une posture réflexive face à leur activité de conduite de réunions, ils pourraient ainsi disposer de ressources nouvelles pour interagir. À ce titre, en référence aux résultats de l'enquête, les tensions vécues par les directeurs dans leur conduite des réunions peuvent constituer un objet de formation à l'animation d'équipe. Nous rappelons ci-dessous, les tensions les plus emblématiques que nous avons pu repérer :

- tension entre préserver la stabilité du fonctionnement de l'école et obtenir la stabilité de l'équipe pédagogique : nous l'avons déjà évoqué au 3^{ème} point des résultats de l'enquête. Dans les écoles où le souci de conserver le fonctionnement actuel de l'école est

omniprésent, on remarque une présence fortement notoire des enseignants débutants dans l'équipe (dans l'école 1, ils représentent 70 % de l'effectif enseignant).

- tension entre conserver le fonctionnement de l'institution et soutenir les enseignants : si pour les écoles 1 et 2, l'institution renvoie essentiellement à des modes de fonctionnement institués et ancrés dans l'histoire de ces écoles, dans les écoles 3, 4 et 5, elle recouvre également les exigences des supérieurs hiérarchiques et des textes officiels (bulletins officiels, textes législatifs). Les directeurs des deux écoles marocaines notamment vivent un « conflit de loyauté » (Étienne, 2014) entre veiller à l'application des prescriptions institutionnelles et soutenir leur équipe d'enseignants.
- tension entre satisfaire les besoins et les demandes des parents d'élèves et prendre en considération les conditions de travail des enseignants : dans les écoles fréquentées par une population d'élèves issus d'un milieu défavorisé, les directeurs vivent une tension entre prendre en compte les contraintes socio-culturelles qui pèsent sur les familles et le contexte difficile de l'exercice du métier pour les enseignants.
- tension entre consacrer suffisamment de temps au travail de classe et s'impliquer dans le travail d'équipe : l'activité des directeurs est également traversée par une tension entre le temps exigé par le travail de classe et le temps pris par le travail hors classe, y compris la concertation formelle et informelle entre les membres de l'équipe.

L'ensemble de ces tensions et d'autres qui sont à révéler par l'analyse pourrait être articulée à l'un des principes tenus pour vrais majeurs qui semble tenu par ces cinq directeurs (là encore, il y en a d'autres à élucider) : faire autorité par la formation d'alliances et la mobilisation de divers types d'arguments.

Cependant nous sommes conscient que la seule formation ne constitue pas « une baguette magique » pour impulser un « vrai » travail d'équipe.

Pourquoi il ne suffit pas de former les directeurs pour les aider à faire face aux tensions auxquelles ils sont soumis en réunions institutionnelles ?

Nos analyses montrent que la formation seule est insuffisante pour aider les directeurs à éviter que les débats ne tombent dans des rapports de forces et des rivalités interpersonnelles. Le poids de l'institution sur le fonctionnement de l'école s'avère incontournable. Comment amener les enseignants à coopérer pour répondre avant tout aux besoins de l'école ? Alors que la logique institutionnelle fonctionne trop selon un rapport entre « un maître et une classe » ; que les évaluations du travail enseignant portent aussi principalement sur un travail de solitaire face à un groupe d'élèves et non pas sur l'activité collective des enseignants et que l'école, elle-même, est traversée par une « course à la méritocratie » entre les personnes depuis leur jeune âge (Roaux, 2022) « dans un univers où domine

un individualisme farouche » (Roaux, 2021, p. 233), la seule réponse par la mise en place d'une formation apparaît comme une proposition relativement faible.

Plus globalement, la variété et l'ampleur des débordements qui entravent le déroulement prédéfini des conseils institutionnels peuvent bien répondre pour une part à une organisation trop sommaire de telles réunions ou à une maîtrise insuffisante des forces et des enjeux qui les structurent. Mais on peut aussi se demander, notamment pour le contexte français, si elles ne sont pas le symptôme d'un problème plus global lié au poids du contexte socio-institutionnel dont les professionnels dépendent. La confiance envers l'institution n'est plus au rendez-vous, les enseignants se sentent déconsidérés, leur pouvoir d'achat a baissé de 30% par rapport aux années quatre-vingt et le travail des directeurs n'est pas suffisamment reconnu. D'ailleurs, le poids du contexte institutionnel dont les professionnels dépendent est à prendre au sérieux. En France, on assiste à un affaiblissement de l'institution. Par conséquent, les professionnels dans les métiers adressés à autrui (comme les enseignants, les directeurs d'école, les travailleurs sociaux) se trouvent exposés à de multiples aléas et dilemmes du monde de travail : « *la personne passe devant le rôle* », écrit Dubet (2002). Dans cette perspective, une telle mobilisation personnelle des agents - au détriment de leur rôle institutionnel - pour tenter de faire fonctionner correctement les écoles les expose face aux mécontentements de leurs interlocuteurs. Ainsi, « *l'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas "donné" par les institutions (on pourrait ajouter qu'elle n'est plus donnée par l'école), il doit être construit par les individus eux-mêmes* » (Dubet, 2000, p. 78). Ils sont donc appelés à donner de leur personne et à construire subjectivement et individuellement le sens de leur métier.

Au Maroc, l'institution exerce encore de l'influence sur les personnes (monarchie, école, famille). Cependant, les acteurs éducatifs (notamment les directeurs d'école) peuvent se trouver impuissants à construire individuellement le sens de leur métier alors qu'ils manquent immensément de moyens humains et matériels.

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Alletru, A., & Vinatier, I. (2022). The role of the teacher's culture in classroom management : A case study of primary schools in French Polynesia. *British Educational Research Journal*, 48(3), 403-419. <https://doi.org/10.1002/berj.3773>
- 2 Altet, M. (2009). Préface. In I. Vinatier, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement* (p. 9-12). Presses universitaires de Rennes.
- 3 Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. l'Harmattan, DL 2012.
- 4 Antona, M.-F. (1995). Typologie des trilogues dans les émissions de plateau. In C. Kerbrat-Orecchioni & C. Plantin (Éds.), *Le trilogue* (p. 186-200). Presses universitaires de Lyon, DL 1995.
- 5 Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (1990). *La dynamique des groupes restreints*. Presses universitaires de France.
- 6 Arendt, H. (1972). *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique*. Gallimard.
- 7 Aubert, S. (1998). Transformer la formation par l'analyse du travail. Le cas des peintres aéronautiques. *Éducation Permanente*, 143(2), 51-64.
- 8 Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, Éd.). Éditions du Seuil.
- 9 Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? <https://journals.openedition.org/sdt/34168>, 44, 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5)
- 10 Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République*. Presses universitaires de France.
- 11 Barriol, J. (2020). *Le directeur d'école de premier degré : Entre animation pédagogique et exercice de l'autorité* [These de doctorat, Aix-Marseille]. <https://www.theses.fr/2020AIXM0469>

- 12 Barthe, B., & Quéinnec, Y. (1999). Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. *Annee Psychologique - ANNEE PSYCHOL*, 99, 663-686.
<https://doi.org/10.3406/psy.1999.28501>
- 13 Barthes, R. (1978). Préface. In F. Flahault, *La parole intermédiaire* (p. 7-10). Éditions du Seuil.
- 14 Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*.
- 15 Benchekroun, T. H., & Weill-Fassina, A. (Éds.). (2000). *Le travail collectif en ergonomie : Perspectives actuelles en ergonomie*. Octares éd.
- 16 Berdouzi, M. (2000). *Rénover l'enseignement : De la charte aux actes*. Renouveau.
- 17 Blanchard-Laville, C. (2005). Les émotions à l'aube de la vie psychique : Apports de la psychanalyse. In L. Ria, *Les émotions* (p. 47-59). Éd. Revue EP.S, DL 2005.
- 18 Boccara, V., Vidal-Gomel, C., Rogalski, J., & Delhomme, P. (2015). A longitudinal study of driving instructor guidance from an activity-oriented perspective. *Applied Ergonomics*, 46, 21. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2014.06.001>
- 19 Bourbousson, J. (2010). *La coordination interpersonnelle en basketball. Ergonomie cognitive des situations sportives* [These de doctorat]. Université de Nantes.
- 20 Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Les Editions de minuit.
- 21 Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- 22 Bousquet, P., Drago, R., & Gerbod, P. (1983). *Histoire de l'administration de l'enseignement en France : 1789-1981*. Droz.
- 23 Boyer, S. (2015). *Activité collective des arbitres de Football en match : Agencements d'expériences entre l'arbitre central et ses assistants*. [Clermont-Ferrand 2].
<http://www.theses.fr/s104603>
- 24 Boyer, S., Rix-Lièvre, G., & Récopé, M. (2015). L'arbitrage de haut niveau, une affaire d'équipe. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, 81, 91-101.
<https://doi.org/10.1051/sm/2014014>

- 25 Boyer, S., Rix-Lièvre, G., & Récopé, M. (2017). Les efforts de coordination de l'arbitre assistant à la prise de décision de l'arbitre central. In F. D. & C. Garnarczyk (Éd.), *Jugement et prise de décision au football* (p. 79-99). Presses Universitaires de Caen. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01673167>
- 26 Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In K. R. Scherer & H. Giles (Éds.), *Social markers in speech* (p. 33-62). Cambridge University Press.
- 27 Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- 28 Cahour, B. (2002). Décalages socio-cognitifs en réunions de conception participative. *Le travail humain*, 65(4), 315-337. <https://www.cairn.info/journal-le-travail-humain-2002-4-page-315.htm>
- 29 Cahour, B. (2006). Les affects en situation d'interaction coopérative: Proposition méthodologique. *Le travail humain*, Vol. 69(4), 379-400. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2006-4-page-379.htm>
- 30 Cahour, B. (2010). Émotions, affects et confort comme nouveaux déterminants de l'activité et de l'usage. In G. Valléry, M.-C. Le Port, & M. Zouinar, *Ergonomie, conception de produits et services médiatisés* (p. 273-305). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/ergonomie-conception-de-produits-et-services-media--9782130585527-page-273.htm>
- 31 Cahour, B., & Lancry, A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, Vol. 74(2), 97-106. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2011-2-page-97.htm>
- 32 Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : Des enjeux pour la santé au travail* [Thesis, Université Victor Segalen - Bordeaux II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00464801>

- 33 Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon, *Ergonomie constructive* (p. 33-46). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/ergonomie-constructive--9782130607489-page-33.htm>
- 34 Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : Développer des stratégies d'expérience. Autour de l'expérience et de sa validation. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 88, 43-55. <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1737>
- 35 Caroly, S., & Weill-Fassina, A. (2004). Évolutions des régulations de situations critiques au cours de la vie professionnelle dans les relations de service. *Le travail humain*, Vol. 67(4), 305-332. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2004-4-page-305.htmKW>
- 36 Chafiqi, F., & Alagui, A. (2011). Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques. *Carrefours de l'éducation, HS* 1(3), 29-50. <https://doi.org/10.3917/cdle.hs01.0029>
- 37 Champy, P. (2019). *Vers une nouvelle guerre scolaire : Quand les technocrates et les neuroscientifiques mettent la main sur l'Education nationale*. La Découverte.
- 38 Champy, P. (2020, février 11). « La liberté pédagogique des enseignants est-elle nocive pour l'école ? ». *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/02/11/la-liberte-pedagogique-des-enseignants-est-elle-nocive-pour-l-ecole_6029142_3224.html
- 39 Clot, Y. (2003, juin 21). La douleur du métier, l'attente de la retraite : Débat entre Yves Clot, psychologue du travail, et Olivier Schwartz, sociologue. *Le Monde.fr*. https://www.lemonde.fr/archives/article/2003/06/21/la-douleur-du-metier-l-attente-de-la-retraite-debat-entre-yves-clot-psychologue-du-travail-et-olivier-schwartz-sociologue_324852_1819218.html
- 40 Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France, DL 2008.
- 41 Clot, Y., Bonnefond, J.-Y., Bonnemain, A., & Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait : La coopération conflictuelle dans les organisations*. la Découverte.

- 42 Cosnier, J. (1993). Les interactions en milieu soignant. In J. Cosnier, M. Grosjean, & M. Lacoste, *Soins et communication : Approche interactionniste des relations de soins* (p. 17-32). ARCI.
- 43 Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Retz.
- 44 Cru, D. (1987). Les règles du métier. In C. Dejours, *Plaisir et souffrance dans le travail* (p. 29-42). AOCIP.
- 45 Cru, D. (2014). *Le risque et la règle*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.cru.2014.01>
- 46 Danis, A., Schubauer-Leoni, M.-L., & Weil-Barais, A. (2003). Interaction, acquisition de connaissances et développement. *Bulletin de psychologie*, 56(466), 451-455.
- 47 Darses, F. (2006). Analyse du processus d'argumentation dans une situation de reconception collective d'outillages. *Le travail humain*, Vol. 69(4), 317-347. <https://www.cairn.info/journal-le-travail-humain-2006-4-page-317.htm>
- 48 Darses, F. (2009). Résolution collective des problèmes de conception. *Le travail humain*, 72(1), 43-59. <https://www.cairn.info/journal-le-travail-humain-2009-1-page-43.htm>
- 49 De La Garza, C., & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. In T. H. Benckroun & A. Weill-Fassina (Éds.), *Le travail collectif en ergonomie : Perspectives actuelles en ergonomie* (p. 217-234). Octares éd.
- 50 Dejaegher, C., & Schillings, P. (2020). Quand les tensions entre organisateurs de l'activité mènent à la rupture. Étude de l'identité-en-acte d'une enseignante. *Travail et Apprentissages*, 20(1), 34-53. <https://doi.org/10.3917/ta.020.0034>
- 51 Dejours, C. (Réalisateur). (2017, août 19). *Syndrome d'épuisement professionnel*. https://www.youtube.com/watch?v=B3cY1q3c_qY
- 52 Delacour, G., & Vinatier, I. (2022). Du couple conceptuel « situation/schème » (Gérard Vergnaud) à celui de « structure conceptuelle de la situation/modèle opératif du sujet » (Pierre Pastré). *Bulletin de psychologie*, Numéro 578(4), 323-332. <https://doi.org/10.3917/bupsy.578.0323>

- 53 Derouet, J.-L., & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. ESF éd. : INRP, DL 1997.
- 54 Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- 55 Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes* (J. Zask, Trad.). Gallimard.
- 56 Dimachki, L., & Traverso, V. (2014). Les formes nominales de l'adresse dans les interactions en arabe. In C. Kerbrat-Orecchioni (Éd.), *S'adresser à autrui : Les formes nominales d'adresse dans une perspective comparative interculturelle* (p. 335-374). Université de Savoie, Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, Etudes Transfrontalières et Internationales.
- 57 Doualan, G. (2018). De la représentativité à la spécialisation : Exemple d'un petit corpus sur la synonymie. *Corpus*, 18, Art. 18. <https://doi.org/10.4000/corpus.3331>
- 58 Doury, M. (2016). *Argumentation : Analyser textes et discours*. Armand Colin.
- 59 Doury, M., & Traverso, V. (2008). Les activités transactionnelles et les autres : L'hétérogénéité de l'interaction en site commercial. In C. Kerbrat-Orecchioni & V. Traverso, *Les interactions en site commercial : Invariants et variations* (p. 139-177). ENS Éditions, 2008.
- 60 Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. In Centre de recherche sur la formation, *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71-84). Presses universitaires de France, 2000.
- 61 Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.
- 62 Duchauffour, H. (2011). *Les directeurs d'école primaire en France : Acteurs en quête de pouvoirs acquis*. 363-370.
- 63 Duchauffour, H. (2013). Transition identitaire des directeurs d'école primaire. *Recherche et formation*, 74, Art. 74. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2143>
- 64 Dumas, I. (2008). Éléments pour une comparaison des interactions de commerce et de service. In C. Kerbrat-Orecchioni & V. Traverso, *Les interactions en site commercial : Invariants et variations* (p. 181-216). ENS Éditions, 2008.

- 65 Dumas-Carré, A., & Weil-Barais, A. (1998). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Peter Lang.
- 66 Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, Art. 7. <https://journals.openedition.org/tfe/1492>
- 67 Dupriez, V. (2015). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires. In S. Coste (Éd.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 49-59). De Boeck.
- 68 Dutercq, Y., Gather Thurler, M., & Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*. de Boeck.
- 69 Dutercq, Y., & Mons, N. (2015). Chapitre 1. Les chefs d'établissement français : Un leadership sous le signe du marketing ? In Y. Dutercq, M. Gather Thurler, & G. Pelletier, *Le leadership éducatif* (p. 21-36). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/leadership-educatif--9782804190989-p-21.htm>
- 70 Eggs, E. (2009). Rhétorique et argumentation : De l'ironie. *Argumentation et Analyse du Discours*, 2, Art. 2. <https://doi.org/10.4000/aad.219>
- 71 El Hayani, A. (2017). *La gouvernance du système éducatif marocain et la réussite scolaire des élèves : Quels degré et nature d'influence ?* [These de doctorat]. Faculté de Sciences de l'Éducation, Université Mohammed V de Rabat.
- 72 Étienne, R. (2009). Un conseil de classe unique... En France. *Carrefours de l'éducation*, n° 28(2), 9-22. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-9.htm>
- 73 Étienne, R. (2014). Un conflit de loyauté. Jean-Michel prendra-t-il le parti des élèves ? In R. Étienne & Y. Fumat (Éds.), *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* (p. 135-151). De Boeck.
- 74 Falzon, P. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue*. Presses universitaires de Grenoble.
- 75 Falzon, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activité collective. *Le Travail Humain*, 57(4), 299-312. <https://www.jstor.org/stable/40659881>
- 76 Filliettaz, L. (2004). Négociation, textualisation et action. La notion de négociation dans le modèle genevois de l'organisation du discours. In Groupe de recherche sur les interactions

- communicatives (Éd.), *La négociation au travail* (p. 69-96). ARCI : Presses universitaires de Lyon.
- 77 Filliettaz, L. (2005). Négociation langagière et prise de décision dans le travail collectif. *Negotiations*, 3(1), 27-43. <https://www.cairn.info/revue-negotiations-2005-1-page-27.htm>
- 78 Filliettaz, L. (2009). Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale : Une approche comparatiste. *Travail et Apprentissages*, 4(2), 26-56. <https://doi.org/10.3917/ta.004.0026>
- 79 Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et Apprentissages*, 9(1), 62-83. <https://doi.org/10.3917/ta.009.0062>
- 80 Filliettaz, L. (2019). La compétence interactionnelle : Un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 185-194. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0185>
- 81 Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (Éds.). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : Concepts, méthodes et applications*. Peeters.
- 82 Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Éditions du Seuil.
- 83 Folcher, V., & Rabardel, P. (2004). Hommes, artefacts, activités : Perspective instrumentale. In P. Falzon, *Ergonomie* (p. 251-268). Presses universitaires de France.
- 84 Freud, S. (1994). *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin*. Bayard.
- 85 Friedberg, E. (2009). Pouvoir et négociation. *Negotiations*, n° 12(2), 15-22. <https://www.cairn.info/revue-negotiations-2009-2-page-15.htm>
- 86 Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Presses universitaires de France.
- 87 Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P., & Maulini, O. (2017). *Les directeurs au travail : Une enquête au coeur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Peter Lang.
- 88 Gauthier, G. (2013). La justification morale dans le débat public. Un exemple : L'affaire Juppé. *Communication. Information médias théories pratiques*, Vol. 31/2, Art. Vol. 31/2. <https://doi.org/10.4000/communication.4493>

- 89 Gibert, A.-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 124, 1-40.
- 90 Glomeron, F. (2015, juin). L'action du directeur d'école : Entre interface et coopération au sein de différents réseaux fonctionnels. *Biennale internationale de l'éducation et de la formation et des pratiques professionnelles*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01179860>
- 91 Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. les Éditions de minuit.
- 92 Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, Trad.). les Éditions de Minuit.
- 93 Gori, R. (2016). Gouverner, éduquer et analyser : Trois métiers impossibles ? *Cliniques méditerranéennes*, 94(2), 159-176. <https://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2016-2-page-159.html>
- 94 Gouvenelle, C., Rix-Lièvre, G., Coutarel, F., & Thorin, F. (2018). Stylisation du genre social de métier ou naissance d'un genre professionnel ? Le rôle des dynamiques des interactions asymétriques dans des collectifs pluridisciplinaires. *Transverse*, 9, 57-75. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01830410>
- 95 Grangeat, M., & Munoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 95, Art. 95. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2432>
- 96 Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : Effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 151-168. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804103>
- 97 Grimaud, F. (2019). *Le travail « contrarié » de la direction d'école*. Éditions Syllepse.
- 98 Grosjean, M., & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective : Le travail à l'hôpital*. Presses universitaires de France.
- 99 Grosjean, M., & Mondada, L. (2004). *La négociation au travail* (Groupe de recherche sur les interactions communicatives, Éd.). ARCI : Presses universitaires de Lyon.

- 100 Habboub, E. M., Lenoir, Y., & Desjardins, J. (2012). La didactique professionnelle et la formation à l'enseignement : Apports et questionnements. *Travail et Apprentissages*, 10(2), 15-38. <https://doi.org/10.3917/ta.010.0015>
- 101 Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (J.-M. Ferry, Trad.). Fayard.
- 102 Harari, Y. N. (2020). *Sapiens*. Albin Michel.
- 103 Heinich, N. (2017). *Des valeurs : Une approche sociologique*. Gallimard.
- 104 Hirschman, A. O. (1991). *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*. Fayard.
- 105 Hmed, N. (2008). Analyse comparative d'interactions dans des petits commerces français, tunisien et franco-maghrébin. In C. Kerbrat-Orecchioni & V. Traverso, *Les interactions en site commercial : Invariants et variations* (p. 253-276). ENS Éditions, 2008.
- 106 Horlacher, A.-S. (2017). « Vous coupez quand même pas trop hein ? » Quand la cliente conteste ou prévient une action du coiffeur. In L. Mondada & S. Keel, *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle* (p. 261-184). l'Harmattan.
- 107 Hughes, E. C. (1962). Good People and Dirty Work. *Social Problems*, 10(1), 3-11. <https://doi.org/10.2307/799402>
- 108 Kafetzi, E. (2013). *L'Ethos dans l'Argumentation : Le cas du face à face Sarkozy / Royal 2007* [These de doctorat, Université de Lorraine]. <https://www.theses.fr/2013LORR0053>
- 109 Karsenty, L., & Lacoste, M. (2004). Communication et travail. In P. Falzon, *Ergonomie* (p. 233-249). Presses universitaires de France.
- 110 Keel, S. (2017). Moi, j'aurais en tout cas pas voulu... » : La participation du patient à la planification de sa sortie d'une clinique de réadaptation. In L. Mondada & S. Keel, *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle* (p. 95-128). l'Harmattan.
- 111 Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». *Langue française*, 70(1), 7-25. <https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6368>
- 112 Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Armand Colin.
- 113 Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). La mise en places. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Éds.), *Décrire la conversation* (p. 317-352). Presses universitaires de Lyon, DL 1991.

- 114 Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Armand Colin.
- 115 Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil.
- 116 Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Analyse des conversations et négociations conversationnelles. In Groupe de recherche sur les interactions communicatives (Éd.), *La négociation au travail* (p. 17-41). ARCI : Presses universitaires de Lyon.
- 117 Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. A. Colin.
- 118 Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). Les interactions dans les petits commerces français : Des interactions " polies ". In C. Kerbrat-Orecchioni & V. Traverso, *Les interactions en site commercial : Invariants et variations* (p. 105-137). ENS Éditions, 2008.
- 119 Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). Négocier la notion de négociation. *Negotiations*, 17(1), 87-99. <https://www.cairn.info/revue-negotiations-2012-1-page-87.htm>
- 120 Kerbrat-Orecchioni, C. (2013). Humour et ironie dans le débat Hollande-Sarkozy de l'entre-deux-tours des élections présidentielles (2 mai 2012). *Langage et société*, N° 146(4), 49-69. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-4-page-49.htm>
- 121 Kerbrat-Orecchioni, C. (2014). *S'adresser à autrui : Les formes nominales d'adresse dans une perspective comparative interculturelle*. Université de Savoie, Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, Etudes Transfrontalières et Internationales.
- 122 Kerbrat-Orecchioni, C. (2017). *Les débats de l'entre-deux-tours des élections présidentielles françaises : Constantes et évolutions d'un genre*. Editions l'Harmattan.
- 123 Kerbrat-Orecchioni, C., & Plantin, C. (1995). *Le trilogie* (Groupe de recherche sur les interactions communicatives, Éd.). Presses universitaires de Lyon, DL 1995.
- 124 Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2008). *Les interactions en site commercial : Invariants et variations*. ENS Éditions, 2008.
- 125 Khalfaoui, Y., Vinatier, I., & Hadji, S. (2021). Les réunions de conseil des maîtres à l'école primaire. Proposition d'un cadre d'analyse de l'activité verbale collective. *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 221-240. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0209>

- 126 Khalifaoui, Y., Vinatier, I., Hadji, S., & Munoz, G. (2020). Quels enjeux interactionnels au sein des réunions de conseil des maîtres ? Premiers résultats. *Les Notes du CREN*, 30, 1-11.
- 127 Lacassagne, M.-F. (2007). La psychologie sociale du langage. In J.-P. Pétard (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 219-268). Paris : Bréal Editions. In J.-P. Pétard, *Psychologie Sociale* (p. 219-268). Paris : Bréal Editions. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00511079>
- 128 Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Société française de philosophie, Éd.). Presses universitaires de France.
- 129 Lelièvre, C. (Réalisateur). (2021, septembre 29). *Claude Lelièvre : Quel fonctionnement pour quelle école ?* <https://www.youtube.com/watch?v=P4AWYntQjoA>
- 130 Leont'ev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Ed. du Progrès.
- 131 Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie Française*, 30-3/4, 269-275.
- 132 Leplat, J. (1993). Ergonomie et activités collectives. In Société d'ergonomie de langue française. Congrès & Groupement d'ergonomie de la région Nord (Éds.), *Les aspects collectifs du travail : Actes du XXVIIe Congrès de la Société d'ergonomie de langue française* (p. 7-27). Octares éd.
- 133 Leplat, J. (1997a). Les dimensions collectives de la fiabilité : Quelques voies de recherche. In *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique* (p. 185-214). Presses universitaires de France.
- 134 Leplat, J. (1997b). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.
- 135 Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Octarès.
- 136 Leplat, J. (2003). Quelles évolution en ergonomie ? In G. Valléry & R. Amalberti, *Modèles et pratiques de l'analyse du travail 1988-2003, 15 ans d'évolution* (p. 1-24). Société d'Ergonomie de langue Française,.

- 137 Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *European Review of Applied Psychology*, 54(2), 101-108. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.006>
- 138 Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 1(3), 49-63.
- 139 Leroy-Audouin, C., & Suchaut, B. (2007). L'attribution des classes aux enseignants : Le cas des écoles primaires. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 71-84. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0071>
- 140 Lessard, A. (2014). Communauté de pratique. In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 57-60). De Boeck supérieur.
- 141 Letor, C., Bonami, M., & Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud, & M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 143-156). De Boeck.
- 142 Madelrieux, S. (2012). Expérencer. *Critique*, 787(12), 1012-1013. <https://www.cairn.info/revue-critique-2012-12-page-1012.htm>
- 143 Marcel, J.-F. (2004). Pratiques enseignantes d'orientation. Le cas de la décision du « passage » d'un élève au cours d'un conseil de cycle à l'école primaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/1, Art. 33/1. <https://doi.org/10.4000/osp.2204>
- 144 Marcel, J.-F., Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- 145 Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 27-42. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-27.htm>
- 146 Markaki Lothe, V., & Mondada, L. (2009). Gérer le temps et la participation pendant l'exposé : Contributions de l'analyse séquentielle et multimodale à la formation et au conseil de managers. *Bulletin VALS-ASLA*, 90, 75-97.

- 147 Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- 148 Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, 56, 15-32. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.841>
- 149 Maubant, P. (2016). L'alternance, un concept à étudier à la lumière des conceptions éducatives et des idées pédagogiques de l'Éducation nouvelle. *Phronesis*, 5(2), 35-47. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2016-2-page-35.htm>
- 150 Mayen, P. (1997). *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle : Une approche de didactique professionnelle* [These de doctorat, Paris 5]. <https://www.theses.fr/1997PA05H049>
- 151 Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 2(139), 65-86.
- 152 Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, 4, Art. 4. <https://doi.org/10.4000/ree.3923>
- 153 Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- 154 Mayen, P. (2019). Gérard Vergnaud et la conceptualisation dans l'action. In P. Carré & P. Mayen, *Psychologies pour la formation* (p. 207-221). Dunod.
- 155 Micheli, R. (2010). *L'émotion argumentée : L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. les Éditions du Cerf.
- 156 Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : De l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 5-16. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-2-page-5.htm>

- 157 Mondada, L. (2017). Nouveaux défis pour l'analyse conversationnelle : L'organisation située et systématique de l'interaction sociale. *Langage et société*, 160161(2), 181-197. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2017-2-page-181.htm>
- 158 Mondada, L., & Keel, S. (2017). *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle*. l'Harmattan.
- 159 Muller, N., & Buty, C. (2015). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*.
- 160 Munoz, G. (2003). *Formation en alternance et pragmatisme des connaissances* [These de doctorat, Paris 8]. <https://www.theses.fr/2003PA082294>
- 161 Munoz, G., & Villeret, O. (2018). Activités collectives d'enseignants lors de la mise en place d'une réforme : Quelles sources de développement. In C. Vidal-Gomel (Éd.), *Analyses de l'activité : Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation* (p. 145-170). Presses universitaires de Rennes.
- 162 Navarro, C. (1987). Communications fonctionnelles et complexité des tâches dans le pilotage d'un avion de ligne. *Le Travail Humain*, 50(4), 289-304. <https://www.jstor.org/stable/40657471>
- 163 Ochanine, D. (1981). *L'image opérative : Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) et recueil d'articles de D. Ochanine*. Université de Paris I.
- 164 Oddone, I., Re, A., Briante, G., Clot, Y., Barsotti, I., & Barsotti, M.-L. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?* Éditions sociales.
- 165 Olry, P. (2017). L'accueil des parents en néonatalogie : Apprendre une activité " banale ". *Revue Phronesis*, 6(3), 111-125. <https://doi.org/10.7202/1040624ar>
- 166 Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. De Boeck.
- 167 Orange, C., Lhoste, Y., & Orange Ravachol, D. (2009). Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences. In C. Buty & C. Plantin (Éds.), *Argumenter en classe de sciences : Du débat à l'apprentissage* (p. 75-116). Institut national de recherche pédagogique.

- 168 Pagoni, M., & Haerberli, P. (2010). Chapitre 5. Conseils d'élèves et savoirs en éducation civique et morale : Une étude comparative franco-suisse. In R. Malet, *École, médiations et réformes curriculaires* (p. 71-84). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.malet.2010.01.0071>
- 169 Pascon, P. (1980). *Études rurales : Idées et enquêtes sur la campagne marocaine*. SMER Société marocaine des éditeurs réunis.
- 170 Pascon, P. (1983). *Le Haouz de Marrakech* (Vol. 1-2). Tanger : Editions marocaines et internationales.
- 171 Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle : Rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées* [These de doctorat, Paris 5].
<https://www.theses.fr/1992PA05H015>
- 172 Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, n° 139, 13-35. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02279882>
- 173 Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- 174 Pastré, P. (2009). Postface. In I. Vinatier (Éd.), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement* (p. 211-215). Presses universitaires de Rennes.
- 175 Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.
- 176 Pastré, P. (2011b). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, 12, 12-25. <https://doi.org/10.4000/ree.5085>
- 177 Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- 178 Pêcheux, M. (1968). *Vers l'analyse automatique du discours* [Thèse de 3e cycle].
- 179 Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF éditeur.

- 180 Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance : Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Delachaux et Niestlé.
- 181 Plantin, C. (1995). *Recherches sur l'interaction argumentative* [Habilitation à diriger des recherches]. Université Lyon 2.
- 182 Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Seuil.
- 183 Plantin, C. (2005). *L'argumentation : Histoire, théories et perspectives*. Presses universitaires de France.
- 184 Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions : Principes et méthode pour l'étude du discours « émotionné »*.
- 185 Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation : Une introduction aux études d'argumentation*. ENS éditions.
- 186 Poizat, G., Sève, C., & Rossard, C. (2006). Influencer les jugements de l'adversaire au cours des interactions sportives compétitives : Un exemple en tennis de table. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 56(3), 167-178.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2005.09.003>
- 187 Power, C. (2012). *Modalités d'accompagnement des enseignants débutants et construction de la professionnalité : Comparaison entre la France et l'Irlande* [These de doctorat, Nantes].
<https://www.theses.fr/2012NANT3010>
- 188 Prost, M., Cahour, B., & Détienne, F. (2013). Masquage des émotions et des attentes de soutien psychologique sur des forums d'entraide professionnelle. *Activités*, 10(2), 20-38.
<https://doi.org/10.4000/activites.699>
- 189 Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. A. Colin, DL 1995.
- 190 Rabardel, P. (2005a). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino, *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 251-265). la Découverte, impr. 2005.

- 191 Rabardel, P. (2005b). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement* (p. 11-29). Octarès.
- 192 Récopé, M., Fache, H., & Viard, J. (2011). Sensibilité, conceptualisation et totalité [activité-expérience-corps-monde]. *Travail et Apprentissages*, 7(1), 11-32.
<https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2011-1-page-11.htm>
- 193 Reiss, F. (2010). *Quelle direction pour l'école du XXIe siècle ? Rapport à M. le Premier ministre*. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports.
<https://www.education.gouv.fr/quelle-direction-pour-l-ecole-du-xxie-siecle-rapport-de-frederic-reiss-100010>
- 194 Ria, L., & Récopé, M. (2005). Les émotions comme ressort de l'action. In L. Ria, *Les émotions* (p. 11-30). Éd. Revue EP.S, DL 2005.
- 195 Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école : Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. De Boeck, DL 2010.
- 196 Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- 197 Roaux, C. (2018). *Le directeur d'école, un marginal au centre du système scolaire : Analyse du pouvoir à l'école primaire* [These de doctorat, Sorbonne Paris Cité].
<http://www.theses.fr/2018USPCB134>
- 198 Roaux, C. (2019a). La base et le sommet : Les relations de pouvoir dans les écoles primaires françaises. *Congrès international de l'AREF*, 864-871.
- 199 Roaux, C. (2019b). Le travail en équipe en école primaire : Une autonomie sous contrainte. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 54, 1-14.
<https://doi.org/10.4000/edso.8012>
- 200 Roaux, C. (2020). Le « bureau du directeur » : Contribution à une approche ethnographique du pouvoir en école primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(1), 97-117.
<https://doi.org/10.3917/lse.531.0097>

- 201 Roaux, C. (2021). *La direction d'école à l'heure du management : Une sociologie du pouvoir*. PUF.
- 202 Roelens, C. (2018). Pour une autorité bienveillante : Quand le bien-être scolaire fait autorité. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 47, Art. 47. <https://doi.org/10.4000/edso.2881>
- 203 Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert - Revue RDM. *Recherches en didactique des mathématiques*, 38(1), 343-388. <https://revue-rdm.com/2003/y-a-t-il-un-pilote-dans-la-classe/>
- 204 Rogalski, J. (2005). Le travail collaboratif dans la réalisation de tâches collectives. In J. Lautrey & J.-F. Richard (Éds.), *L'intelligence* (p. 75-87). Hermès science publications : Lavoisier.
- 205 Rogalski, J. (2016). Niveaux de représentation opérative du risque dans la gestion d'environnement dynamique (feux de forêt). *Bulletin de psychologie*, 546(6), 479-484. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2016-6-page-479.htm>
- 206 Roulet, E., Auchlin, A., & Moeschler, J. (1985). *L'Articulation du discours en français contemporain*. P. Lang.
- 207 Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* (G. Jefferson, Éd.).
- 208 Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle*. Octarès.
- 209 Samurçay, R., & Rogalski, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : Concepts et méthodes. *Éducation Permanente*, 111, 227-242.
- 210 Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : Quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique (1979). *Travail et Apprentissages*, 5(1), 91-107. <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2010-1-page-91.htm>

- 211 Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage* (H. Pauchard, Trad.). Hermann.
- 212 Souali, M., & Merrouni, M. (1981). Bulletin économique et social du Maroc, ISSN 0007-4586. Question de l'enseignement au Maroc. In *Bulletin économique et social du Maroc* (p. 143-144). Société d'études économiques, sociales et statistiques.
- 213 Spinoza, B. (2005). *Éthique* (R. T. Misrahi, Éd.). de l'Éclat.
- 214 Tenailleau, N. (2016). *L'école ouverte de Bégon (1971-2016) : L'innovation aux prises avec le temps* [These de doctorat, Nantes]. <http://www.theses.fr/2016NANT3017>
- 215 Terssac, G. de, & Chabaud, C. (1990). Référentiel opératif commun et fiabilité. In J. Leplat & G. de Terssac (Éds.), *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*. Octares-Entreprises.
- 216 Toulmin, S. E. (1993). *Les usages de l'argumentation* (P. De Brabanter, Trad.). Presses universitaires de France.
- 217 Traverso, V. (2001). Aspects de la négociation dans un polylogue. In M. H. M.-B. in BERIT HANSEN Anita (Éd.), *Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press, University of Copenhagen. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01503682>
- 218 Traverso, V. (2004). Cristallisation des désaccords et mise en place de négociations dans l'interaction : Des variations situationnelles. In M. Grosjean & L. Mondada (Éds.), *La négociation au travail* (p. 43-68). ARCI : Presses universitaires de Lyon.
- 219 Trognon, A., & Kostulski, K. (1999). Eléments d'une théorie socio-cognitive de l'interaction conversationnelle. *Psychologie Française*, 44, 4, 307-318.
- 220 Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, 3-4(30), 245-251.
- 221 Vergnaud, G. (1989). « La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, 42(1), 111-118. <https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1885>

- 222 Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- 223 Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses universitaires de France.
- 224 Vergnaud, G. (1999). Le couple situation/schème, clef de voûte d'une théorie de l'expérience. *colloque SHERBROOKE*.
- 225 Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski : Pédagogue et penseur de notre temps*. Hachette éducation.
- 226 Vergnaud, G. (2001a). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. *La Notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation*.
- 227 Vergnaud, G. (2001b). Piaget visité par la didactique. *Intellectica - La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*, 33, 107-123. <https://doi.org/10.3406/intel.2001.1635>
- 228 Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance ? *Enfance*, 1(1), 37-48. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2011-1-page-37.htm>
- 229 Vergnaud, G. (2015). Argumentation et conceptualisation : Commentaires. In N. Muller & C. Buty, *L'argumentation dans les contextes de l'éducation* (p. 383-392).
- 230 Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : Configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 36, 59. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00862082>
- 231 Vidal-Gomel, C. (2021). *Formation et prévention des risques professionnels. Vers des formations capacitanes*. (Raison et passions).
- 232 Vidal-Gomel, C., Boccara, V., Rogalski, J., & Delhomme, P. (2012). What are the consequences of sharing a trainee's driving course between different trainers? *Work: A*

Journal of Prevention, Assessment, & Rehabilitation, 41(2), pp 205-215.
<https://doi.org/10.3233/WOR-2012-1285>

- 233 Villeret, O., & Munoz, G. (2013). Élaboration collective d'une option Méthodes et pratiques scientifiques (MPS) en classe de seconde de lycée : Place de la démarche d'investigation et effets observés du point de vue des acteurs. In Presses universitaires de Grenoble (Éd.), *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation : Des formations et des pratiques de classe* (p. 79-91). Presses universitaires de Grenoble.
- 234 Vinatier, I. (2000). *L'expression de l'identité professionnelle dans les prestations de service : L'exemple d'une maison d'édition* [These de doctorat, Paris 5].
<https://www.theses.fr/2000PA054026>
- 235 Vinatier, I. (2002). La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service. *Education permanente*, 2(151), 11-27.
- 236 Vinatier, I. (2007). L'identité-en-acte, une notion pour penser l'inscription identitaire des professionnels de la relation d'aide (maîtres E et G) dans leur activité au sein des réseaux d'aides spécialisées. In M. Merri (Éd.), *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud* (Vol. 2, p. 563-588). Presses universitaires du Mirail.
- 237 Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- 238 Vinatier, I. (2012a). Les dispositifs de co-explicitation : Une ressource au service de l'analyse des entretiens entre le maître formateur et l'enseignant débutant. In I. Vinatier (Éd.), *Réflexivité et développement professionnel : Une orientation pour la formation*. Octarès éditions. 37-59
- 239 Vinatier, I. (2012b). Qu'apprend un formateur dans un dispositif de co-explicitation de l'analyse de ses entretiens de conseil avec ses et le chercheur ? In I. Vinatier (Éd.), *Réflexivité et développement professionnel : Une orientation pour la formation* (p. 81-115). Octarès éditions.

- 240 Vinatier, I. (2013a). *Chapitre 13. Fondements paradigmatiques d'une co-élaboration de l'expérience entre chercheur et formateurs de terrain*. Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/quels-modeles-de-recherche-scientifique-en-travail--9782810901241-page-205.htm>
- 241 Vinatier, I. (2013b). *Le travail de l'enseignant : Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- 242 Vinatier, I. (2015). Des entretiens de conseil problématiques entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : Dissémination ou congruence, (p. 61-92). In K. Balslev, L. Filliettaz, Ciavaldini & I. Vinatier. *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01895091>
- 243 Vinatier, I. (2016a). Le conseil pédagogique une activité en tension, *Education Permanente*, 206, 97-107. *Éducation permanente*, 1(206), 97-108. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01895203>
- 244 Vinatier, I. (Réalisateur). (2016b). *Quelle conception de formation à partir des concepts clés en didactique professionnelle?*
- 245 Vinatier, I., & Delacour, G. (2022). De la théorie de l'activité de Gérard Vergnaud au champ théorique de la didactique professionnelle. *Bulletin de psychologie*, Numéro 578(4), 311-321. <https://doi.org/10.3917/bupsy.578.0311>
- 246 Vinatier, I., Filliettaz, L., & Kahn, S. (2012). Introduction. *Travail et Apprentissages*, 9(1), 9-13. <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2012-1-page-9.htm>
- 247 Vinatier, I., & Guillanton, N. L. (2012). Enjeux de la collaboration entre chercheur et formateur dans la conception de la formation des sages-femmes : Une étude de cas dans une consultation au 8ème mois de la grossesse. *Travail et Apprentissages*, 9(1), 84-105. <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2012-1-page-84.htm>
- 248 Vinatier, I., & Marfisi-Schottman, I. (2018). L'irruption des émotions entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : Quelle conception de formation pour les mettre à

distance ? In L. F. et M. L. Isabelle Vinatier (Éd.), *L'analyse des interactions dans le travail*.

Raison et Passions. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01984706>

249 Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives.

Carrefours de l'éducation, 39(1), 137-170. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-137.htm>

250 Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante.

Recherche et formation, 56, Art. 56. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.981>

251 Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute : SNEDIT.

252 Wallon, H. (1995). *L'évolution psychologique de l'enfant*. A. Colin.

253 Wenger, É. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge

University Press.

Annexes

Se reporter aux tomes 2 et 3

Titre : L'activité collective au sein des réunions pédagogiques : entre enjeux épistémiques, pragmatiques et relationnels en contexte historico-culturel

Mots clés : activité verbale, conseil des maîtres et conseil de gestion, directeur d'école, débat, enjeux intersubjectifs, schème

Résumé : Cette thèse a pour enjeu de cerner les différences de fonctionnement des réunions de conseils des maîtres en France et de conseils de gestion au Maroc, à l'école primaire. Il s'agit notamment de comprendre la place et le rôle du directeur dans ces espaces institutionnels prévus pour la concertation des équipes pédagogiques. Dans le champ théorique de la didactique professionnelle appliqué à l'enseignement (Vinatier, 2009), une analyse quantitative de neuf réunions institutionnelles montre le poids du contexte scolaire dans le déroulement des échanges verbaux. L'analyse qualitative d'épisodes qui font débat montre que les enjeux intersubjectifs (motivations, intérêts, valeurs) prennent le pas sur la résolution des points à l'ordre du jour.

Les arguments analysés révèlent une « cristallisation » (Traverso, 2004) des désaccords de nature subjective entre les membres des équipes. La combinaison d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs montre que les directeurs tentent de faire autorité en France par la formation d'alliances avec les enseignants expérimentés de l'école. Il semble que la stabilité identitaire de l'école prime sur celle de l'équipe. Au Maroc, les directeurs font alliance avec l'institution. Faire passer les directives ministérielles prime sur la prise en compte des résistances des enseignants. À l'appui des résultats et du cadre méthodologique développé dans cette recherche, nous proposons quelques pistes pour enrichir la formation des directeurs à l'animation de réunions.

Title: Collective activity within pedagogical meetings: epistemic, pragmatic and relational issues within a historical-cultural context

Keywords: verbal activity, teachers' council and management council, head of school, debate, intersubjective issues, scheme

Abstract: This thesis aims at identifying the differences in functioning during meetings in primary schools, concerning teachers' councils in France, and management councils in Morocco. It is precisely matter of understanding the place and role of the head of school in these institutional spaces dedicated consulting of the teaching teams. In the theoretical field of professional didactics applied to teaching (Vinatier, 2009), a quantitative analysis of nine institutional meetings highlights the weight of the school context in the course of verbal exchanges. The qualitative analysis of the meetings shows that intersubjective issues (motivations, interests, values) override the resolution of agenda items.

The analysis of arguments reveals a "crystallization" (Traverso, 2004) of subjective disagreements between team members. The combination of quantitative and qualitative indicators shows that the head of school in France, tries to be authoritative by forming alliances with the school most experienced teachers. It seems that the school's identity stability prevail over the team's one. In Morocco, the directors form an alliance with the institution. Getting ministerial directives enacted takes precedence over taking teachers' resistance into account. This research's results and methodological framework, enable to propose some suggestions to enrich head of schools training in moderating meetings.