HAL
open science

Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique

Jean-François Marcel, Audrey Murillo

To cite this version:

Jean-François Marcel, Audrey Murillo. Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique. Questions Vives, recherches en éducation , 2014, 21, 10.4000/questions-vives.1507 . halshs-03086244

HAL Id: halshs-03086244

https://shs.hal.science/halshs-03086244v1

Submitted on 22 Dec 2020

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.

OpenEdition Journals

Questions Vives

Recherches en éducation

n° 21 | 2014 :
Le travail collectif des enseignants en question(s)
Dossier thématique

Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique

Analyzing teacher collective work: proposition for a methodological tool

Jean-François Marcel et Audrey Murillo
https://doi.org/10.4000/questionsvives.1507

Résumés

Français English
Cet article s'appuie sur des travaux portant sur les collectifs d'enseignants et sur le concept de sentiment d'efficacité professionnelle pour proposer une méthodologie d'enquête explorant le fonctionnement des équipes d'enseignants. Un questionnaire personnalisé pour chaque équipe enquêtée permet d'aboutir à deux indices : la mobilisation de l'équipe et les divergences d'appréciation dans la collaboration. Ce questionnaire, testé auprès de trois équipes de lycées agricoles, montre la capacité discriminante de ces indices, qui sont en relation avec le rôle du coordonnateur d'équipe et l'efficacité auto-perçue de l'équipe.

Based on teacher team studies and professional efficacy concept, this article aims at proposing a method of investigating teacher teams. A personalized questionnaire for each team under study points to two indications: team mobilization and diverging opinions about collaboration. The questionnaire tested on three teacher teams in agricultural schools shows the discriminating power of these indications which are linked to the team coordinator role and the self-perceived efficacy index of the team.

Entrées d'index

Mots-clés : collaboration, méthodologie, autoefficacité, collectifs d'enseignants, coopération
Keywords : self-efficacy, methodology, collaboration, teacher teams, cooperation

Texte intégral

Introduction

1 Cet article se donne pour objectif de proposer un dispositif méthodologique destiné à analyser le fonctionnement des collectifs d'enseignants. La première partie explicite la démarche d'élaboration de ce dispositif, son ancrage dans un cadre théorique, sa méthode de collecte des éléments empiriques et une procédure pour leur analyse qui débouche, en particulier, sur la production de deux indices du fonctionnement.

2 La deuxième partie illustre cette proposition à partir d'une enquête portant sur trois équipes de filières de l'enseignement agricole. Il est prolongé par une mise à l'épreuve de la qualité discriminante des indices, obtenue par le croisement avec quatre variables en lien avec l'efficacité du fonctionnement du collectif et la qualité du travail fourni. Cette mise à l'épreuve permet de mettre au jour plusieurs pistes de travail qui sont discutées, dans la partie conclusive, en lien avec des options théoriques diversifiées.

1. Démarche d'élaboration du dispositif méthodologique

3 Notre démarche d'élaboration du dispositif comporte trois étapes. Dans une première étape, elle mobilise un cadre théorique construit par l'articulation du modèle dit du « collectif d'enseignants » (Marcel, 2006) et du concept de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Ce cadre défend la nécessité de la prise en charge « simultanée » des dimensions individuelles et collectives pour explorer le fonctionnement des collectifs de travail en général et des collectifs d'enseignants en particulier. Il défend également l'importance de l'évaluation de son pouvoir d'agir pour l'efficacité de son action.

4 La deuxième étape consiste à la mise au point d'une méthode de collecte des éléments empiriques basée sur l'évaluation, par chacun des membres des collectifs, du « degré de collaboration » avec chacun des autres membres.

5 Enfin, dans la troisième étape, la « matrice du collectif » obtenue est utilisée au service du renseignement de deux indices[1] du fonctionnement du collectif, le premier basé sur l'intensité des collaborations et le second sur les écarts inter-individuels d'appréciations. Nous retrouvons donc l'interdépendance des niveaux individuels et collectifs sur laquelle se base notre proposition.

1.1. Étape 1 : le cadre théorique

6 Cette élaboration est adossée à un cadre théorique qui assume l'objectif de la prise en charge « simultanée » des dimensions individuelles et collectives. Il comporte deux volets pensés en interrelation et en complémentarité.

1.1.1. Le modèle dit du collectif d'enseignants

7 À partir d'une large recension de travaux concernant la thématique de l'acteur collectif, nous avons proposé le modèle du « collectif d'enseignants » (Marcel, 2006), un groupe d'enseignants engagés collectivement dans la réalisation d'un projet dans le champ professionnel. Ce modèle distingue la forme de travail collectif prescrite par l'institution des modalités de travail collectif effectivement mises en place dans les établissements. Au-delà des modalités de constitution de ces collectifs, il invite à être attentif à deux dimensions particulières : les marges d'autonomie qu'ils dégagent et se ménagent (en jouant avec les différents niveaux de prescriptions) et le degré d'engagement de chacun de leurs membres (il s'agit d'une adhésion active, basée sur une participation effective). Il intègre la prise en compte du cadre institutionnel qui génère des contraintes (de type prescriptions) mais également quelques ressources (au

niveau de la marge d'action) et cible à la fois trois niveaux : le fonctionnement du groupe, son produit et la sphère implicite qui le sous-tend.

8 Ce modèle s'attache à décrire les différentes formes d'acteurs collectifs, c'est-à-dire aussi bien le cas des équipes qui se constituent « spontanément » autour d'un projet (d'éducation à la santé ou à la citoyenneté par exemple), que les équipes participant au fonctionnement officiel de l'établissement (les conseils de classe, les conseils de cycle, etc.) et que les équipes de filière ou de diplôme. Il s'agit d'équipes de diplômes pour lesquelles les membres sont « affectés » (par exemple l'ensemble des enseignants qui interviennent en terminale d'un baccalauréat professionnel) et à propos desquelles les fonctions de coordination revêtent de plus en plus d'importance.

1.1.2. Le sentiment d'efficacité professionnelle (SEP)

9 Le sentiment d'efficacité professionnelle (directement inspiré de l'auto-efficacité, Bandura, 2003) insiste sur l'importance du « se penser capable de réussir une tâche » à la fois pour « oser » la mettre en œuvre mais aussi pour l'effectuer avec succès (pour la réussir et être efficace) : « L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Cette efficacité personnelle est le résultat d'une auto-évaluation, le titre de l'ouvrage de Bandura étant « l'auto-efficacité ».

10 Galand et Vanlede (2004) proposent une recension de travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle. Ils soulignent la convergence des résultats qui montrent « l'existence d'une relation entre sentiment d'efficacité personnelle et performance ou persévérance » (p. 6) et démontrent que « les performances d'un apprenant ne dépendent pas seulement de ses compétences « objectives » mais également de sa confiance en sa maîtrise de celles-ci » (p. 7).

11 Précisons que, en lien avec l'intitulé du paragraphe, la sphère explorée dans ce texte se limite à la sphère professionnelle et nous parlerons donc du sentiment d'efficacité professionnelle (SEP), indicateur du développement professionnel perçu et envisagé comme un sous-ensemble du sentiment d'efficacité personnelle (Marcel, 2009).

1.2. Étape 2 : la construction de la « matrice du collectif »

12 Si nous convoquons le modèle de l'acteur collectif surtout lors de l'élaboration des indices (au cours de la phase d'exploitation des éléments empiriques), le principe retenu pour collecter les éléments empiriques et élaborer cette « matrice du collectif » s'inspire directement du sentiment d'efficacité professionnelle. Il se base sur l'appréciation par chaque acteur, non pas d'une action individuelle, mais plutôt d'un champ d'action interindividuel, au travers de ses interactions professionnelles avec chacun des membres du groupe. Nous retrouvons l'hypothèse avancée par Bandura d'une relation importante entre ce jugement sur les interactions et les mises en œuvre effective de ces interactions.

13 Nous proposons donc de nous appuyer sur l'appréciation croisée de l'intensité de la collaboration interindividuelle entre chaque membre de l'équipe. Pour ce faire, nous mobilisons une échelle d'intensité à sept niveaux de collaboration, caractérisés au cours d'une recherche antérieure (Garcia & Marcel, 2011) et présentée dans le tableau ci-après.

Tableau 1 : Niveaux de collaboration

Niveau	Qualification	Caractérisation
0	Aucune collaboration	Aucune collaboration
1	Discussions informelles	Discussions informelles

2	Cohabitation	Simple coprésence : partage d'un espace commun. Chacun travaille avec l'élève « de son côté ». Les évaluations sont indépendantes.
3	Coordination	Information réciproque : chaque enseignant sait ce qu'a décidé de faire l'autre. L'élève est « aidé » pour établir des liens entre les deux interventions. Les évaluations restent dissociées (communication possible des épreuves, des résultats).
4	Collaboration	Élaboration commune du dispositif sur la base du « réfléchir » ensemble. Répartition, mais séparation des tâches (en fonction de sa spécialité). Les évaluations peuvent être réunies, mais comprennent deux volets.
5	Coopération	Prise en charge conjointe de l'élève sur la base du « faire » ensemble (niveau pédagogique). Métissage partiel des tâches de chacun (organisation). Les deux volets de l'évaluation ont des parties communes (autre marque de métissage).
6	Co-élaboration	Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique). Fonction importante d'une co-évaluation, attestant de l'articulation des savoirs.

14 Ces niveaux de collaborations permettent de constituer un questionnaire « personnalisé » où chaque enseignant indique, pour chacun de ses collègues (dont le nom est cité), le niveau de collaboration (de 0 à 6) qu'il estime avoir avec lui. Ces réponses croisées permettront de constituer la « matrice du collectif ». Précisons que, dans une logique de facilitation de réponse, les caractérisations de ces niveaux de collaboration que regroupe le tableau, sont mis à disposition des enseignants lorsqu'ils renseignent le questionnaire.

1.3. La définition de deux indices

15 Sur la base des appréciations croisées des enseignants concernant leurs collaborations, nous avons élaboré deux indices permettant de caractériser le fonctionnement de l'équipe. Ils ont pour fonction d'opérationnaliser la théorisation du collectif posée en début d'élaboration.

1.3.1. La mobilisation du collectif

16 Le premier indice cible le niveau collectif et vise à rendre compte de l'intensité des collaborations en son sein. Il articule le niveau collectif du groupe avec le niveau individuel des appréciations. Précisons qu'il faut ici entendre « mobilisation » dans le sens commun, c'est-à-dire comme le « fait d'être mis ou de se mettre en mouvement en vue d'une action concertée »[2].

17 Cet indice correspond au pourcentage de jugements de collaboration au moins égal au niveau 4 (seuil qui sera retenu par la suite), c'est-à-dire dépassant la simple « information réciproque » qui caractérise la coordination pour s'engager dans des formes plus exigeantes de partage, que ce soit de réflexions (collaboration), d'actions (coopération) ou de savoirs (co-élaboration).

18 À partir de l'appréciation de l'ensemble des membres des interactions qui se déploient au sein du collectif, cet indice permet de caractériser l'activité partagée (y compris cognitive), le « travailler ensemble » du groupe. La notion de mobilisation prétend rendre compte de cette dynamique au niveau du collectif et invite à entendre un collectif mobilisé comme un collectif accueillant et permettant de nombreux échanges professionnels. Dès lors, nous pouvons sans doute prolonger cette définition par une caractéristique voisine de la consistance sociale, c'est-à-dire un groupe dont les membres « constituent un tout envisagé du point de vue de son homogénéité, de sa cohérence, de sa compacité, de sa résistance »[3].

1.3.2. Les divergences d'appréciations dans la collaboration

19 Le second indice privilégie le niveau interindividuel en mettant en regard les appréciations croisées de la collaboration des acteurs deux à deux. Pour chaque paire d'acteurs, les divergences d'appréciation sont appréciées à partir de la valeur absolue des écarts d'appréciations. Au niveau collectif, l'indice correspond au pourcentage d'écarts supérieurs ou égaux à 2 niveaux.

20 Les divergences d'appréciation rendent compte d'abord d'un taux de désaccords interpersonnels, au moins en termes de jugement, au sein du collectif, potentiellement source de tensions voire de conflits.

2. Illustration empirique du fonctionnement de collectifs

21 Cette illustration présentera la population enquêtée, un panorama des collaborations à partir d'un échantillon assez large puis le calcul des deux indices sur la base de notre population de trois équipes de filières.

2.1. La population enquêtée

22 Les éléments empiriques sont produits à l'aide de questionnaires adressés à trois équipes de Lycées Professionnels Agricoles. Une équipe est définie comme l'ensemble des professeurs intervenant auprès d'une classe donnée. Les taux de réponses sont particulièrement élevés (29 réponses d'enseignants sur 33 interrogés).

Tableau 2 : Les trois équipes enquêtées

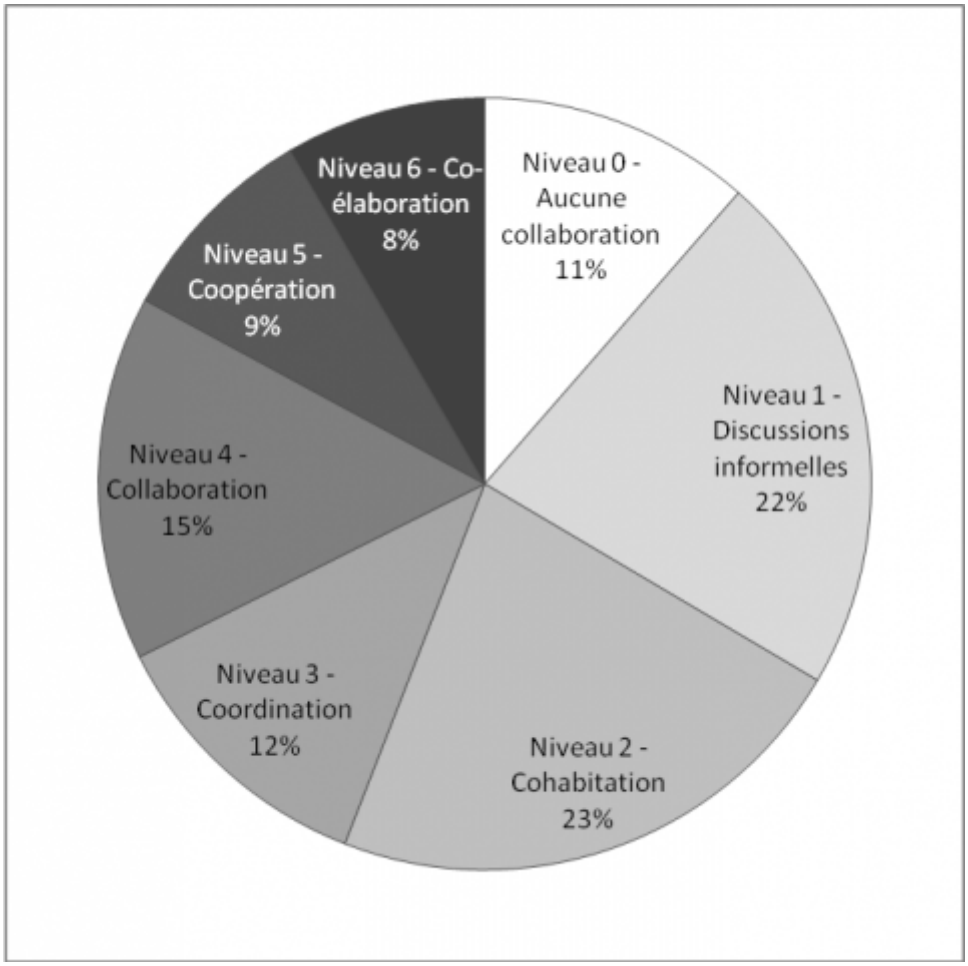
Équipe	Niveau	Filière	Nombre d'enseignants dans l'équipe	Nombre d'enseignants répondants
A	Terminale	Travaux paysagers	10	9
B	Première	Forêt	12	12
C	Seconde	Alimentation Bio-Industries Laboratoire	11	8

23 Dans chaque équipe, un enseignant est coordonnateur ; il est souvent également professeur principal. Un questionnaire spécifique est adressé à ces coordonnateurs d'équipes afin de déterminer leur style de coordination (nous l'utiliserons comme première variable que nous croiserons avec les indices élaborés, cf. tableau 5).

2.2. Un panorama des collaborations

24 Si nous ne prenons en compte que trois équipes (qui présentent un taux de réponse suffisamment élevé) pour présenter notre proposition méthodologique, nous présentons brièvement l'ensemble des réponses obtenues dans le cadre du dispositif général (146 enseignants répondants sur 384 de 30 équipes de l'enseignement agricole technique public) :

Figure 1 : Niveaux de collaborations au sein des équipes, tous enseignants confondus



Lecture de la figure : en moyenne, les enseignants disent « cohabiter » avec 23 % des enseignants de leur équipe pédagogique.

25 Nous notons ainsi qu'en moyenne :

- les enseignants disent collaborer à un degré important (≥4) avec un tiers des enseignants de leur équipe ;
- au mieux, ils « cohabitent » simplement avec plus de la moitié de leurs collègues.

2.3. Indice 1 : la mobilisation de l'équipe

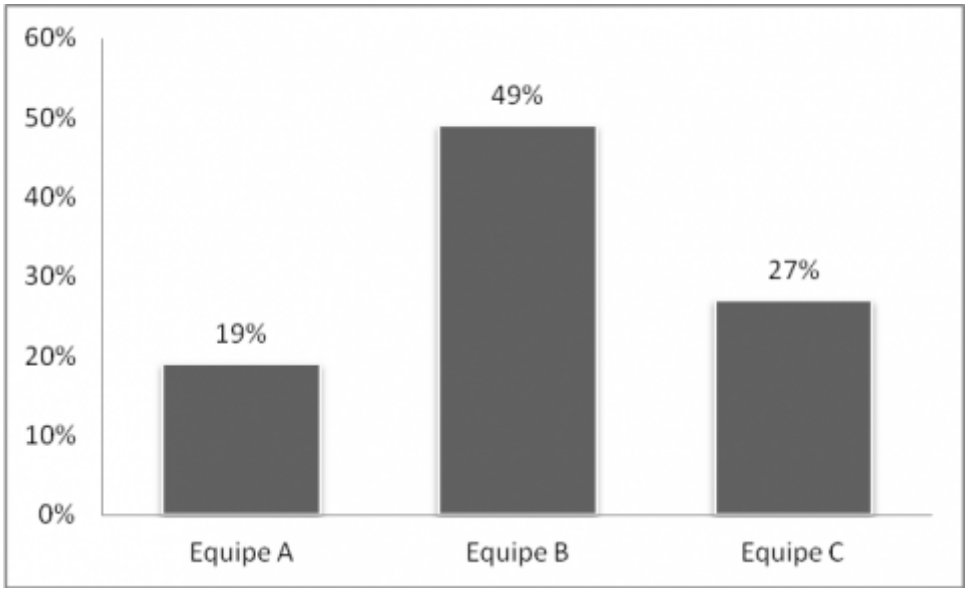
26 Au niveau de chacune des trois équipes de notre enquête, nous obtenons une matrice comme présentée en suivant : chaque case indique le niveau de collaboration apprécié par l'enseignant « en ligne », avec l'enseignant « en colonne ». La matrice ci-après est obtenue, par exemple, avec les réponses des enseignants de l'équipe C : l'enseignant 4 a indiqué collaborer au niveau 3 avec l'enseignant 5, et l'enseignant 5 a dit collaborer au niveau 6 avec l'enseignant 4.

Tableau 3 : Matrice des niveaux de collaboration au sein de l'équipe C

Niveaux de collaboration	Ens1	Ens2	Ens3	Ens4	Ens5	Ens6	Ens7	Ens8
Ens1		5	5	5	6	4	6	0
Ens2	1		6	5	5	1	1	1
Ens3	1	6		6	6	0	0	0
Ens4	1	1	3		3	0	1	1
Ens5	2	4	4	6		2	1	2
Ens6	1	1	1	1	3		0	0
Ens7	2	1	1	1	2	1		1
Ens8	1	1	1	3	3	1	1	

27 Le premier indice élaboré à partir de la matrice est l'indice de mobilisation de l'équipe. Nous déterminons que les collaborations importantes sont celles d'un niveau supérieur ou égal à 4 ; elles représentent 32 % des collaborations pour l'ensemble des enseignants répondants (moyenne calculée sur la base des indices par équipe). Pour une matrice donnée, l'indice de mobilisation de l'équipe est égal au taux d'appréciations de collaborations supérieures ou égal à 4.

Figure 2 : Indices de mobilisation de chacune des trois équipes



28 Nous constatons des écarts importants : l'équipe la plus mobilisée, selon l'appréciation de ses membres bien sûr, est l'équipe B dont l'indice de mobilisation est quasiment le double de celui de l'équipe C et plus du double de celui de l'équipe A.

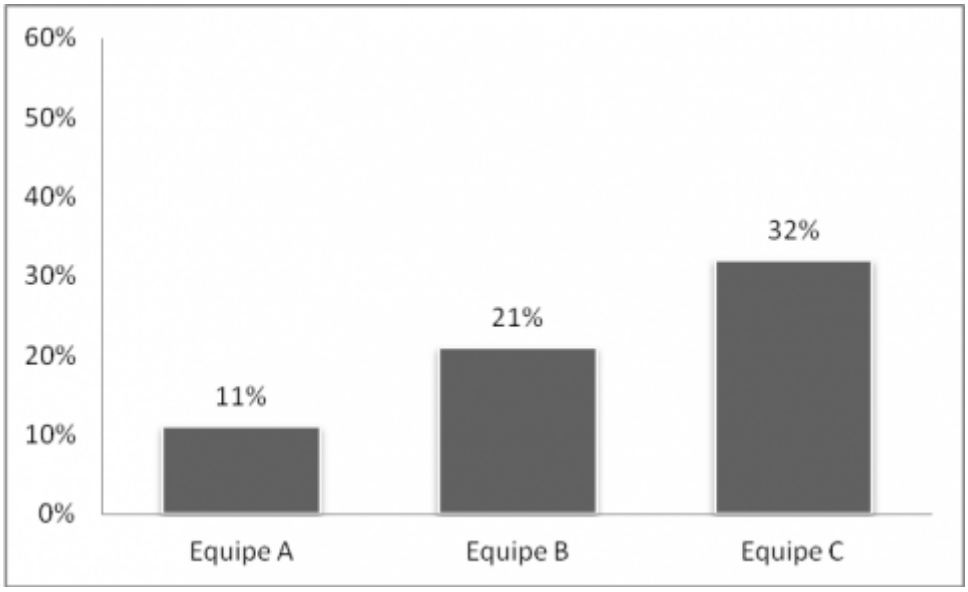
2.4. Indice 2 : les divergences d'appréciations dans la collaboration

29 La matrice présentée ci-avant donne à voir, pour chaque binôme d'enseignants, l'appréciation de la collaboration telle qu'elle est perçue par chacun des deux enseignants. Nous nous attendons à ce que les deux appréciations soient relativement proches, mais des divergences peuvent également exister. Une matrice des écarts d'appréciation pour chaque paire d'enseignants (en valeurs absolues) est obtenue à partir de la matrice précédente. Elle permet de calculer l'indice des divergences d'appréciations dans la collaboration, que nous définissons comme le taux d'écarts supérieurs ou égaux à 2 (0 ou 1 étant des écarts nuls ou minimes). Pour illustration, la matrice suivante est obtenue pour l'équipe C.

Tableau 4 : Matrice des écarts entre appréciations de collaboration au sein de l'équipe C

	Ens2	Ens3	Ens4	Ens5	Ens6	Ens7	Ens8
Ens1	4	4	4	4	3	4	1
Ens2		0	4	1	0	0	0
Ens3			3	2	1	1	1
Ens4				3	1	0	2
Ens5					1	1	1
Ens6						1	1
Ens7							0

Figure 3 : Indices des divergences d'appréciations dans la collaboration pour chacune des trois équipes



30 Là encore, les écarts entre équipes ne sont pas négligeables, allant du « simple » (équipe A), au double (équipe B) voire au triple (équipe C). Notons que les deux indices (de mobilisation et de divergences d'appréciation) ne sont pas corrélés pour cette équipe. Leur indépendance est intéressante car elle évite toute redondance et renforce l'intérêt de les envisager en complémentarité, comme nous l'avions indiqué précédemment.

3. Vers une validation des indices

31 Après avoir calculé les deux indices, et dans l'objectif d'éprouver la capacité discriminante de ces indices, nous les mettrons en relation avec 4 variables rendant compte du pilotage (par les coordinateurs des équipes), du fonctionnement du collectif, de la qualité du travail effectué et de la convivialité au sein de l'équipe. Précisons que cette enquête, visant d'abord à évaluer l'opérationnalité du dispositif, n'avait qu'une visée exploratoire ce qui limite ses potentialités dans la mise à l'épreuve des indices.

3.1. Les 4 variables convoquées

3.1.1. Les styles de coordination

32 Le questionnaire destiné spécifiquement aux coordonnateurs d'équipes porte notamment sur leur style de coordination. Dans le cadre d'une enquête plus large (Marcel, Murillo & Bouillier-Oudot, 2013), les réponses de 89 coordonnateurs ont permis de constituer trois classes par classification hiérarchique ascendante. Les trois coordonnateurs des équipes enquêtées se répartissent dans ces trois classes, dont l'élaboration est détaillée en annexes de l'article. Chacun des coordonnateurs des trois équipes perçoit son style comme décrit dans le tableau suivant.

Tableau 5 : Styles de coordination dans chaque équipe

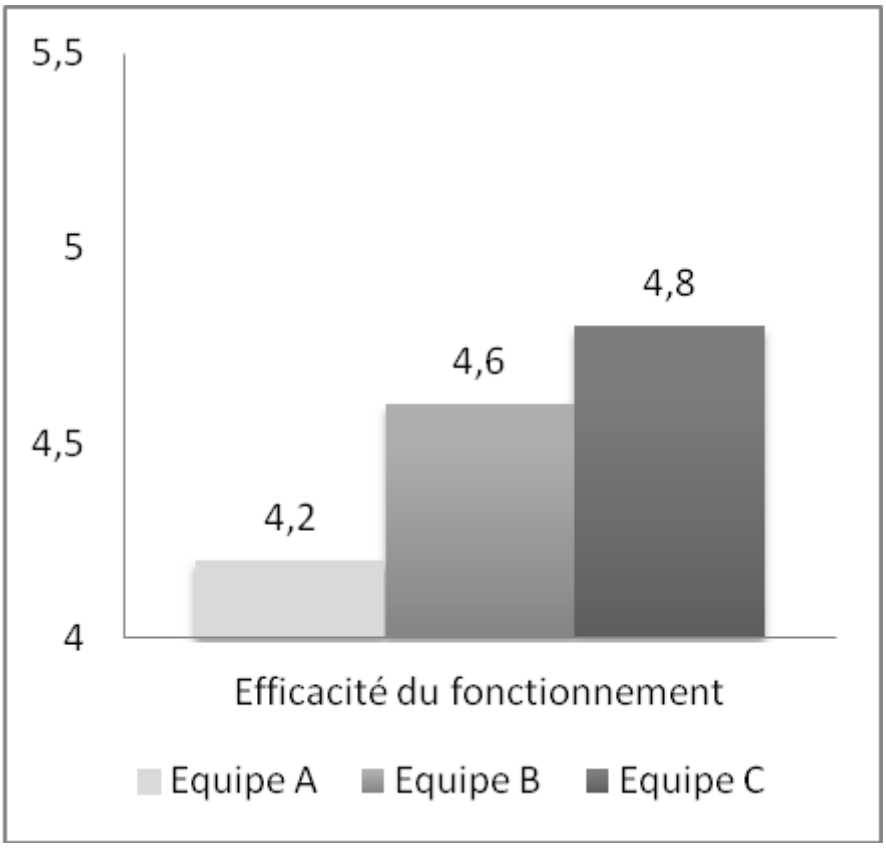
Équipe	Styles de coordination
A Style pluriel et affirmé	Le coordonnateur cherche à faire suivre les informations, se sent interlocuteur privilégié de la direction et des élèves, en surplomb par rapport aux autres enseignants, et écouté par eux.
B Style contrôleur	Le coordonnateur cherche principalement à rappeler les échéances et les directives aux membres de son équipe.
C	Le coordonnateur cherche principalement à faire suivre les informations.

Style effacé	

3.1.2. L'efficacité du fonctionnement de l'équipe

33 Pour cette variable, les enseignants des trois équipes enquêtées ont eu à se prononcer, par questionnaire (échelles de Likert de 1 à 6), sur l'efficacité du fonctionnement de leur équipe. Les moyennes obtenues pour chacune des trois équipes sont les suivantes.

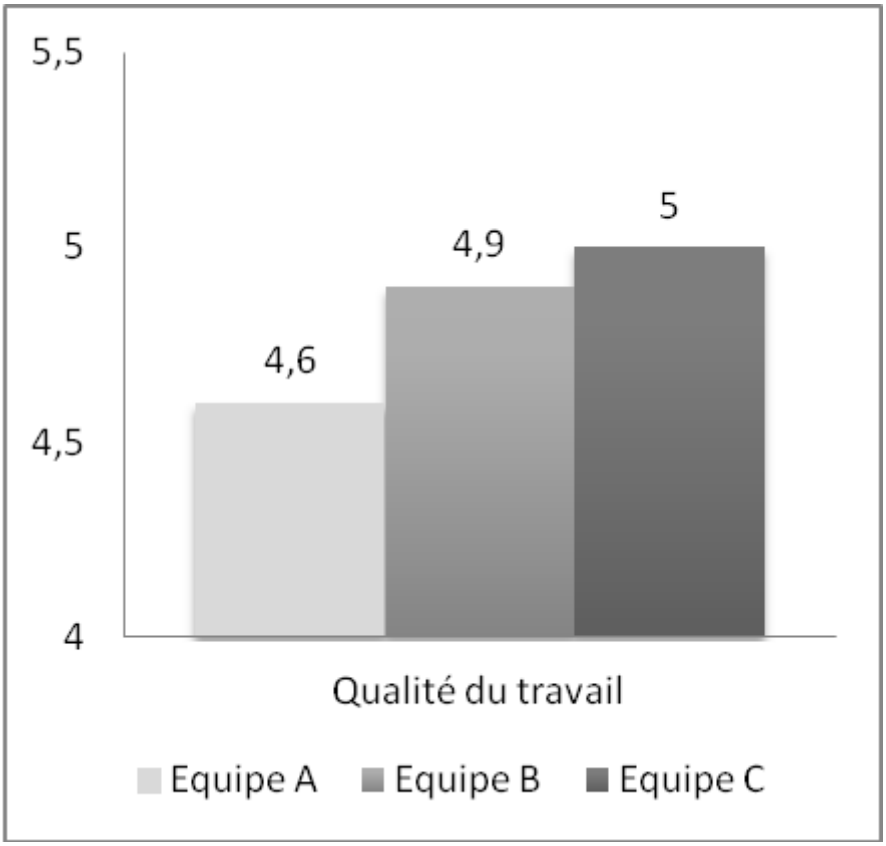
Figure 4 : Efficacité perçue pour chaque équipe



3.1.3. La qualité du travail de l'équipe

34 Pour cette variable également, les enseignants des trois équipes enquêtées ont eu à apprécier, par questionnaire (échelles de Likert de 1 à 6), la qualité du travail fourni par leur équipe. Les moyennes obtenues pour chacune des trois équipes sont les suivantes.

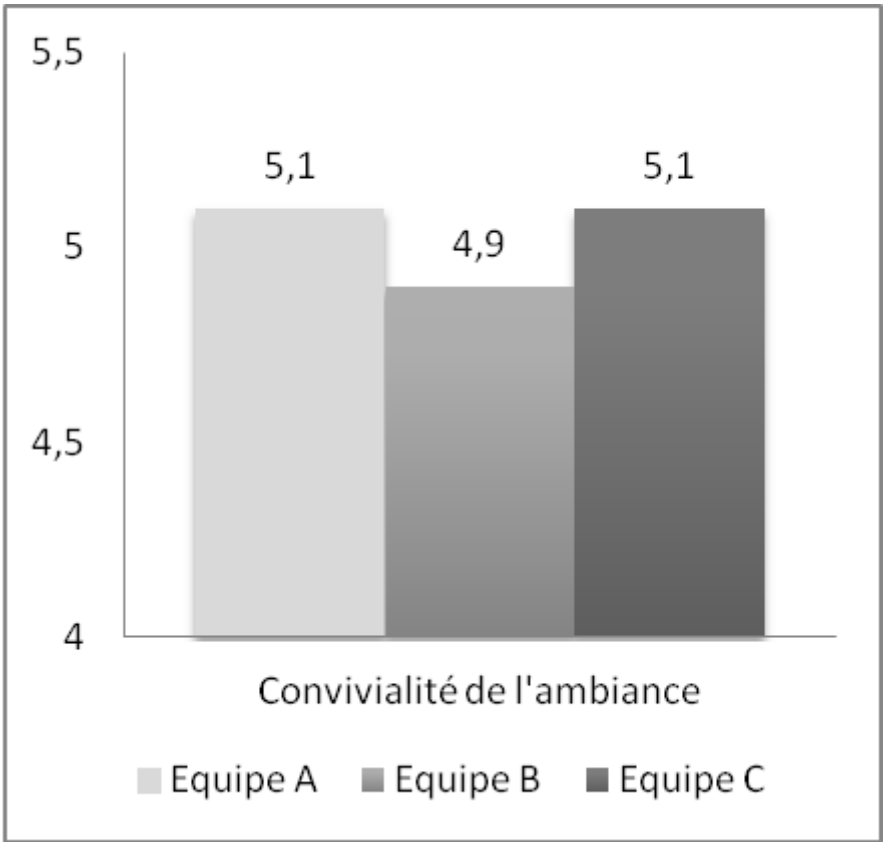
Figure 5 : Qualité du travail perçue pour chaque équipe



3.1.4. La convivialité au sein de l'équipe

35 Pour cette variable enfin, les enseignants des trois équipes enquêtées ont eu à porter un jugement, par questionnaire (échelles de Likert de 1 à 6), sur la convivialité et l'ambiance de travail régnant au sein de leur équipe. Les moyennes obtenues pour chacune des trois équipes sont les suivantes.

Figure 6 : Convivialité perçue pour chaque équipe



3.2. Du caractère discriminant des indices

36 Les valeurs des deux indices élaborés (mobilisation de l'équipe et divergences d'appréciations dans la collaboration) diffèrent pour les trois équipes investiguées. Ce premier niveau de discrimination (non négligeable d'autant que les deux indices sont indépendants et complémentaires) peut être renforcé en les croisant avec les 4 variables présentées. Le tableau récapitulatif ci-après met en relation les indices et variables, avec les limites inhérentes à la dimension de la population étudiée. Les signes -, = et + correspondent aux valeurs minimales, centrales et maximales obtenues pour un même indice ou variable.

Tableau 6 : Mise en relation des indices et variables

	Indice de mobilisation de l'équipe	Indice des malentendus de la collaboration	Style de coordination d'équipe	Efficacité du fonctionnement de l'équipe	Qualité du travail de l'équipe	Convivialité de l'ambiance de l'équipe
Equipe A	-	-	Pluriel et marqué	-	-	+
Equipe B	+	=	Contrôleur	=	=	=
Équipe C	=	+	Effacé	+	+	+

37 Les relations mises au jour s'inscrivent dans le cadre d'une démarche exploratoire et s'appuient sur un faible nombre d'équipes, elles sont donc davantage potentielles qu'avérées. Ces précautions prises, nous notons que :

- Il n'existe pas de relation entre la mobilisation de l'équipe et l'efficacité du fonctionnement, la qualité du travail ou la convivialité perçue au sein de l'équipe ;
- La mobilisation de l'équipe est faible lorsque le style de coordination est pluriel et affirmé (équipe A) ;
- Plus les divergences d'appréciations dans la collaboration sont importantes, plus l'efficacité du fonctionnement et la qualité perçus du travail le sont aussi.

38 Au vu de ce dernier point, et avec la réitération des réserves relatives à la dimension de la population enquêtée, l'indice relatif aux divergences d'appréciations dans la collaboration semble davantage discriminant du fonctionnement des équipes que l'indice de mobilisation de l'équipe.

4. Discussion conclusive

39 Le paragraphe conclusif de cet article reprend d'abord les apports principaux de cette recherche puis ouvre des perspectives (avec les précautions d'usage) en mettant les résultats obtenus au regard de plusieurs propositions théoriques.

4.1. Une méthodologie d'analyse du fonctionnement des collectifs

40 Le premier et principal apport de ce travail est la stabilisation d'une méthodologie d'analyse du fonctionnement des collectifs d'enseignants. Cette méthodologie s'ancre dans un cadre théorique fondé sur l'interdépendance des niveaux individuels et collectifs (et interindividuels) et articulant le modèle du collectif d'enseignants et le concept de sentiment d'efficacité professionnelle. Elle est opérationnalisée à l'aide d'un questionnaire permettant d'obtenir une évaluation de la collaboration du point de vue des enseignants (en s'adossant à une grille caractérisant 6 niveaux d'intensité). Les éléments empiriques sont ensuite organisés à l'aide d'une matrice qui sert de base aux

calculs de deux indices, la mobilisation du collectif et les divergences d'appréciations dans la collaboration. Ces deux indices s'avèrent indépendants et complémentaires.

41 En ce qui concerne leur caractère discriminant, nous avons vu d'une part que les résultats étaient contrastés entre les trois collectifs étudiés et que, d'autre part, leur mise en relation avec différentes variables relatives au fonctionnement et au travail du collectif permettaient de tracer quelques pistes intéressantes. Bien sûr, ces pistes nécessiteront d'être approfondies dans une étape ultérieure en mobilisant un nombre de collectifs beaucoup plus conséquent.

4.2. Deux pistes pour prolonger la réflexion

42 Revenons pour terminer sur les relations esquissées par le croisement des indices et des quatre variables concernant le fonctionnement et le travail des collectifs.

4.2.1. La force des liens faibles

43 Si nous prenons la première d'entre elles : « il n'existe pas de relation entre la mobilisation de l'équipe et l'efficacité du fonctionnement, la qualité du travail ou la convivialité perçue au sein de l'équipe », nous pourrions penser que le premier indice est peu discriminant. Nous pourrions également repérer l'écho que ce résultat trouve dans la théorie dite de la force des liens faibles (voir à ce propos Granovetter, 1973, 1983, 2006). L'auteur étudie la force des liens interpersonnels à partir de quatre caractéristiques interdépendantes : leur durée, leur intensité émotionnelle, leur degré d'intimité (en lien avec la confiance mutuelle) et les services que se rendent, réciproquement, les deux individus concernés. Cette approche élargit bien sûr la collaboration professionnelle telle que nous l'avons appréhendée ici mais nous pouvons penser que l'appréciation de son intensité par les enseignants a mobilisé plus ou moins explicitement bien sûr, ces quatre caractéristiques. La conclusion à laquelle aboutissent les travaux de Granovetter et sur lesquels repose sa théorie est que les liens faibles sont les liens les plus intéressants et les plus productifs (ou efficaces) pour les acteurs car ils sont facilitants pour la participation à une pluralité de réseaux sociaux différents. En effet ils sont moins coûteux en temps (ils sont moins fréquents), en investissement (amical et émotionnel) et en termes d'échanges de service.

44 Si l'avantage individuel des liens faibles peut aisément être accepté, la question qui reste en suspens concerne leur intérêt et leur efficacité pour le collectif. Granovetter (2006) reconnaît d'ailleurs que « les normes – en tant qu'idées partagées concernant l'attitude correcte à adopter – sont plus claires, plus fermement respectées et plus facilement imposées lorsque les réseaux sociaux sont denses » et, dès lors,

> une implication de cette perspective est que l'action collective, qui dépend du dépassement des comportements opportunistes, est plus probable dans les groupes composant un réseau social dense et cohésif, car typiquement les acteurs de ces réseaux intériorisent les normes qui découragent l'opportunisme et mettent l'accent sur la confiance.

45 L'évaluation de l'avantage de ces liens faibles (ou d'une mobilisation réduite en ce qui concerne plus précisément nos travaux) pour le collectif reste donc à effectuer ; la diversification des formes de collectifs dans un établissement (des collectifs plus ou moins formalisés, plus ou moins institutionnalisés, etc.) pourrait être favorable à l'efficacité de chacun des collectifs. Rajoutons, en lien avec notre deuxième résultat (« La mobilisation de l'équipe est faible lorsque le style de coordination est pluriel et affirmé ») que pour que le collectif puisse fonctionner selon la modalité des liens faibles, il est sinon nécessaire tout au moins préférable que le pilotage soit « pluriel et affirmé », ce qui renvoie à une certaine maîtrise de l'exercice du leadership par le coordonnateur du collectif. Toutefois, les travaux d'Hersey et Blanchard (voir, par exemple, Hersey, Blanchard, Johnson, et al., 2012) nous invitent à mettre en lien le

leadership et la maturité de l'équipe : la coordination d'une équipe stable ne peut être celle d'une équipe touchée par un fort *turn over*.

4.2.3. De la dynamique des groupes à la sociologie des conventions

46 Examinons à présent notre troisième résultat : « Plus les divergences d'appréciations dans la collaboration sont importantes, plus l'efficacité du fonctionnement et la qualité perçues du travail le sont aussi ». Il défend l'intérêt de désaccords au sein du collectif, désaccords qui ne s'avèrent préjudiciables ni pour l'efficacité du fonctionnement de ce groupe, ni pour la qualité de son travail.

47 Convoquons tout d'abord les apports de la psychologie sociale et notamment les travaux d'Anzieu et Martin (1994). Ils défendent que chaque groupe possède une énergie constitutive, dont une partie est latente et l'autre utilisable. L'énergie utilisable, dont le capital reste limité, doit se répartir, se diviser même, en deux catégories, en fonction de son utilisation. Ainsi, nous avons une partie qui est investie dans de l'énergie de production qui se manifeste par des activités plutôt instrumentales et qui tendent vers un résultat tandis que le complément est utilisé comme énergie d'entretien qui se déploie dans des activités consommatoires et qui visent à maintenir la cohésion (ou la survie) du groupe. À partir de ces travaux, nous pouvons penser qu'il est nécessaire que les désaccords restent cantonnés dans l'implicite pour qu'ils ne mobilisent pas une importante énergie d'entretien et laissent disponible un réservoir important d'énergie de production. En revanche, nous pourrions considérer que ces désaccords tacites constituent une sorte d'espace de régulation, ce qui lui conférerait un caractère facilitant pour l'efficacité du groupe et pourrait expliquer notre résultat.

48 Par ailleurs, ce résultat semble s'opposer aux propositions de la théorie de la justification (Boltanski & Thévenot, 1991) qui défendent l'existence d'un principe supérieur de l'organisation du social, celui de la justice. Ce principe sert de fondement à l'argumentaire à partir duquel les acteurs vont pouvoir rendre compréhensibles leurs actions au sein de leurs collectifs d'appartenance. Les formes d'organisation sociale (qui correspondent aux collectifs) reposent donc sur les accords des membres, sur leur adhésion à un principe supérieur commun de justice que les auteurs ont caractérisé à l'aide de la figure de six cités. Notre résultat défend, à l'inverse, que les désaccords, dans certaines conditions, s'avèrent favorables pour le fonctionnement et l'efficacité des collectifs. Faut-il en déduire que, là encore, nous aurions la cohabitation d'une sphère du collectif cantonnée dans l'implicite et le tacite, celle où se cantonneraient les désaccords et une seconde sphère, celle où un accord est nécessaire, celle de l'argumentaire et de l'explicite, où l'on retrouverait sans difficulté les « normes » telles que définies précédemment par Granovetter ? Cette réflexion ouvre des perspectives de recherche intéressantes avec dans un premier temps l'exploration de ces deux sphères des collectifs (celle de l'explicite et celle de l'implicite, d'ailleurs esquissée dans le modèle du collectif d'enseignants, voir 1.1.1.) mais surtout, dans un second temps, l'analyse de l'interrelation entre ces deux sphères, interrelation qui semble marquée par une double caractéristique, celle de l'antagonisme et celle de la complémentarité.

Bibliographie

Anzieu, D., & Martin, J-Y. (1994). *La dynamique des groupes restreints*, Paris : PUF.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Galand, B., & Vandele, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation. Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* 29.
DOI : 10.3917/savo.hs01.0091

Garcia, A., & Marcel, J-F. (2011). *Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez les enseignants-documentalistes de l'enseignement agricole public français*. In Portelance, L., Borges, C., Pharand & J. (Éds.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, (pp. 125-142). Sainte-Foy (Québec) : PUQ.

Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology,* 78, 1360-1380.
DOI : 10.1086/225469

Granovetter, M. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory,* 1, 201-233.
DOI : 10.2307/202051

Granovetter, M. (2006). L'influence de la structure sociale sur les activités économiques, *Sociologies pratiques*, 2/13, 9-36.
DOI : 10.3917/sopr.013.0009

Hersey, P., Blanchard, K. H., Johnson, D. E., & al. (2012). *Management of Organizational Behavior*. Boston: Prentice Hall.

Lazarsfeld, P. (1965). Des concepts aux indices empiriques. In R. Boudon & P. Lazarsfeld (Éds), *Le vocabulaire des sciences sociales. Concepts et indices*, 27-36, Paris et La Haye : Mouton.

Marcel, J.-F. (2006). Le « collectif d'enseignants » Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, 85-100.

Marcel, J.-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des "nouveaux" professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives*, *5*(11), 161–176.

Marcel, J.-F., Murillo, A., & Bouillier-Oudot, M.-H. (2013). *Rapport d'étape n° 2. Le travail des enseignants dans les établissements de l'enseignement agricole public. Dispositif, résultats et perspectives*. Auzeville : École Nationale de Formation Agronomique.

Annexe

Annexe : les styles de coordination

La typologie des rôles des coordinateurs/professeurs principaux a été réalisée à partir des positionnements de 89 coordonnateurs d'équipes relativement aux affirmations suivantes :

Mon rôle consiste surtout à organiser puis faire suivre des informations aux membres de l'équipe	Organisateur
Mon rôle consiste surtout à gérer les différentes échéances de l'équipe	Gestionnaire
Il est de mes prérogatives de rappeler les collègues à l'ordre quand ils ne respectent pas les échéances	Contrôleur
Les collègues sont très attentifs aux informations que je diffuse	Écouté
Par rapport aux enseignants de l'équipe, j'ai une position un peu en surplomb	Surplombant
En tant que coordonnateur ou professeur principal, je suis un interlocuteur privilégié de l'équipe de direction	Interlocuteur de la direction
Par rapport aux élèves, j'ai une position différente d'un simple enseignant	Interlocuteur des élèves

Deux enseignants aux profils atypiques ne sont pas pris en compte dans la typologie. Les trois classes obtenues par Classification Ascendante Hiérarchique sont les suivantes :

	Nombre d'enseignants	Style de coordination
Classe A	23 (26 %)	Pluriel et marqué (organisateur, interlocuteur de la direction et des élèves, surplombant, écouté)
Classe B	33 (38 %)	Contrôleur
Classe C	31 (36 %)	Effacé (principalement organisateur)

Les moyennes sont obtenues à partir de l'échelle suivante :

1 : pas du tout d'accord à 4 : tout à fait d'accord.

Dans le tableau suivant, la variable grisée (gestionnaire) n'est pas en relation significative avec la classe.

		Organi-sateur	Gestion-naire	Contrô-leur	Ecouté	Surplombant	Interlocuteur de la direction	Interlocuteur des élèves	
Classe A	Moyenne	3,4	2,9	2,1	3,1	1,4	2,6	3,0
	Ecart-type	0,6	0,8	0,9	0,5	0,5	0,9	0,8
Classe B	Moyenne	3,2	3,2	3,3	2,8	2,2	3,1	3,0
	Ecart-type	0,6	0,6	0,5	0,7	0,7	0,6	0,8
Classe C	Moyenne	3,7	3,1	2,7	3,2	3,3	3,2	3,8
	Ecart-type	0,5	0,6	0,9	0,5	0,5	1,0	0,4
Total	Moyenne	3,4	3,1	2,7	3,0	2,2	3,0	3,2
	Ecart-type	0,6	0,7	0,9	0,6	1,0	0,8	0,8

Notes

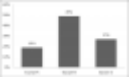
1 Nous définissons « indices » en suivant Lazarsfeld (1965). Pour lui, une démarche déductive allant de la théorie à l'empirie se déploie en trois phases : le concept est spécifié en différentes dimensions (1) qui sont traduites en indicateurs (2) ensuite combinés et synthétisés sous la forme d'indices (3).

2 Voir la définition de *mobilisation* : http://www.cnrtl.fr/definition/mobilisation.

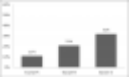
3 Voir la définition de *consistance* : http://www.cnrtl.fr/definition/consistance.

Table des illustrations

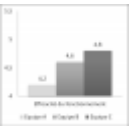
Titre	Figure 1 : Niveaux de collaborations au sein des équipes, tous enseignants confondus
Légende	Lecture de la figure : en moyenne, les enseignants disent « cohabiter » avec 23 % des enseignants de leur équipe pédagogique.
URL	http://journals.openedition.org/questionsvives/docannexe/image/1507/img-1.png
Fichier	image/png, 47k



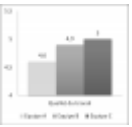
Titre	Figure 2 : Indices de mobilisation de chacune des trois équipes
URL	http://journals.openedition.org/questionsvives/docannexe/image/1507/img-2.png
Fichier	image/png, 16k



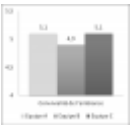
Titre	Figure 3 : Indices des divergences d'appréciations dans la collaboration pour chacune des trois équipes
URL	http://journals.openedition.org/questionsvives/docannexe/image/1507/img-3.png
Fichier	image/png, 15k



Titre	Figure 4 : Efficacité perçue pour chaque équipe
URL	http://journals.openedition.org/questionsvives/docannexe/image/1507/img-4.png
Fichier	image/png, 11k



Titre	Figure 5 : Qualité du travail perçue pour chaque équipe
URL	http://journals.openedition.org/questionsvives/docannexe/image/1507/img-5.png
	image/png, 11k

	**Fichier**	
	Titre	Figure 6 : Convivialité perçue pour chaque équipe
	URL	http://journals.openedition.org/questionsvives/docannexe/image/1507/img-6.png
	Fichier	image/png, 11k
	Titre	Tableau 6 : Mise en relation des indices et variables
	URL	http://journals.openedition.org/questionsvives/docannexe/image/1507/img-7.png
	Fichier	image/png, 10k

Pour citer cet article

Référence électronique
Jean-François Marcel et Audrey Murillo, « Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 22 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/1507 ; DOI : https://doi.org/10.4000/questionsvives.1507

Auteurs

Jean-François Marcel
UMR « Éducation, Formation, Travail, Savoirs », École Nationale de Formation Agronomique, Université de Toulouse

Articles du même auteur

L'émancipation au risque de la bienveillance [Texte intégral]
Paru dans *Questions Vives*, N° 29 | 2018

Le travail collectif des enseignants en question(s) [Texte intégral]
Paru dans *Questions Vives*, n° 21 | 2014

Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs » [Texte intégral]
Paru dans *Questions Vives*, Vol.5 n°11 | 2009

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français [Texte intégral]
Paru dans *Questions Vives*, Vol.5 n°11 | 2009

La première inspection des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole français [Texte intégral]
Paru dans *Questions Vives*, Vol.6 n°12 | 2009

Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique [Texte intégral]
Paru dans *Questions Vives*, N° 23 | 2015

Audrey Murillo
UMR « Éducation, Formation, Travail, Savoirs », École Nationale de Formation Agronomique, Université de Toulouse

Droits d'auteur

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.