

Quels enjeux interactionnels au sein des réunions de conseil des maîtres ? Premiers résultats

Les recherches portant sur les pratiques enseignantes se sont pour la plupart intéressées à ce qui se passe en classe. Elles s'appuient sur un paradigme interactionniste qui permet de comprendre le fonctionnement du couple « enseignement-apprentissage » dans toute la complexité de ses tensions (Altet, Bru & Blanchard-Laville, 2012). Pourtant, le travail des enseignants ne se limite pas à transmettre des enseignements aux élèves. Leurs interactions se poursuivent aussi avec leurs collègues et les parents au sein des différentes réunions instituées à l'école élémentaire en France : conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, etc.

Mais 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. Nous proposons dans cet article quelques indicateurs qui nous semblent significatifs de cette activité collective dans le cadre de réunions de conseil des maîtres dans

Youssef Khalfaoui

Isabelle Vinatier

Samira Hadji

Grégory Munoz

deux écoles qui donnent une place importante à cette forme d'activité.

Dans cette note, nous nous interrogeons sur les variables qui influencent les interactions verbales entre enseignants et directeurs au sein de ces réunions institutionnelles et sur les tensions de différentes natures qui traversent ces échanges.

Pour répondre à ce questionnement, nous proposons, à la suite de Vinatier (2013) un croisement théorique entre la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et la linguistique interactionniste. En ce qui nous concerne il s'agit de la pragmatique argumentative (Plantin, 1996). La didactique professionnelle ouvre un champ de recherches ayant pour objet l'analyse de l'activité réelle des professionnels en situation de travail en vue de comprendre son sens profond et de concevoir des outils de formation. L'analyse linguistique argumentative de

Plantin permet de caractériser les thèses et contre-suggestions en discussion dans chaque thème abordé.

Si, lors de ces réunions, on pouvait s'attendre à ce que l'ancienneté à l'école, l'engagement pédagogique, le type de direction soient des variables significatives dans la prise de parole, on ne soupçonnait pas - ce que notre étude a permis de repérer - que des enjeux relationnels, qui renvoient au système de places (rapports de pouvoir entre interlocuteurs), percutent des enjeux axiologiques (valeurs du métier), pragmatiques (conduite de la réunion) ou épistémiques (savoirs professionnels mobilisés) contenus dans les thèmes abordés.

Quel est le volume de parole consacré à chacun des thèmes ? Comment peut-on le comprendre ? Qui prend la parole et dans quel but ? En quoi la relation entre les interlocuteurs influence-t-elle le déroulement des réunions ? Et comment le directeur se positionne-t-il dans les échanges ?

Ce travail de recherche, plus généralement, pourra étayer la conception de ressources au service de la formation des directeurs des écoles et des collectifs d'enseignants.

REPÈRES THEORIQUES :

Notre analyse, s'appuie sur les trois pôles du modèle É-P-R (Épistémique, Pragmatique, Relationnel) développé par Vinatier (2013).

- Le pôle épistémique concerne le cheminement du savoir dans les réunions. Ce dernier peut être spécifié selon trois catégories : savoirs professionnels sur les apprentissages, les comportements des élèves, la gestion matérielle et organisationnelle de l'école, savoirs sur le fonctionnement du collectif.

- Le pôle pragmatique renvoie à la conduite de la réunion. Ce registre est repéré par les marqueurs d'enchaînement, les ouvreurs et les clôtureurs (il s'agit de tous les connecteurs logiques comme par exemple à propos, au fait mais, par contre, etc.). Il est aussi repéré par l'interlocuteur qui initie un thème et qui le clôt.

- Le pôle relationnel examine la place et le rôle occupés par les enseignants : le volume de parole, la position haute ou basse, le climat agressif ou irénique des échanges, la prise de parole par un enseignant en son nom ou au nom d'un collectif et surtout le jeu des Face Threatening Act (FTA), d'une part, ou agression de l'image de l'interlocuteur comme par exemple la remise en question de ce qu'il dit, un jugement négatif porté sur la parole de l'autre, une attitude d'opposition, etc. et le jeu des Face Flattering Act (FFA) d'autre part, ou soutien de l'image de l'autre avec des encouragements, des ralliements, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Enfin, à ces trois pôles, nous ajoutons le pôle axiologique. Ce dernier se rapporte aux valeurs professionnelles des enseignants qui peuvent avoir des conceptions différentes liées à l'exercice de leur métier et à la manière de le mettre en œuvre avec les élèves.

1. Les thèmes abordés lors des réunions de conseil des maîtres

Les données analysées dans cette étude sont tirées de six réunions de conseil des maîtres. Deux d'entre-elles ont été enregistrées dans une « École à Aire Ouverte », (école 1) dont le principe a vu le jour 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) : cours sans barrière, salles de classe s'ouvrant les unes sur les autres avec une pédagogie portée par un projet : travail en équipe, décroisement des classes par cycle et par niveau, autonomie donnée aux élèves, partenariat avec les associations du quartier, etc. Les quatre autres réunions ont été enregistrées dans une École à Aire Ouverte type Freinet (École 2). Le travail en équipe occupe également une place centrale dans le fonctionnement de cette école, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Cette approche se fonde pédagogiquement sur l'expression libre, la coopération, la participation démocratique, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental. Nous avons également mené, enregistré et retranscrit des entretiens avec les deux directeurs et des enseignants volontaires des deux écoles pour mettre en discussion avec eux les résultats de nos analyses en vue de les étayer et de les enrichir.

Dans l'école 1, la direction est unique, avec un poids important du collectif. L'équipe pédagogique est constituée du directeur, de deux enseignantes expérimentées (E1, E2) et de sept enseignantes novices (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7). En ce qui concerne, la première réunion de cette école, les membres de l'équipe ont invité le directeur de l'école ouverte maternelle (DM) appartenant au mouvement Freinet, pour qu'il partage 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.

Dans l'école 2, la direction est collégiale. Les tâches relatives à son fonctionnement, y compris celles de la direction, sont réparties entre les enseignants. Un ou deux enseignants sont désignés comme référents d'une tâche donnée. L'équipe est constituée d'une directrice, de deux enseignants expérimentés (E1, E2) et de deux enseignantes novices (N1, N2).

École	École 1				École 2				
Enseignants	D1	E1	E2	N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7	D2	E1	E2	N1	N2
Ancienneté dans l'école	- Directeur à partir de 2011	10 ans	20 ans	Leur première année à l'école ouverte Soit 70 % de l'effectif enseignant	10 ans	8 ans	7 ans	4 ans	3 ans
	- Ancien élève de l'école 10 ans d'ancienneté							Soit 40 % de l'effectif enseignant	

Tableau 1 : Ancienneté dans l'école

On constate d'après le tableau 1 la présence de sept enseignantes novices à l'école 1 (70 % de l'effectif d'enseignants de l'école). Ce qui révèle une instabilité de l'équipe pédagogique. Cette instabilité de l'équipe pédagogique est également notoire dans l'école 2 avec 40 % de débutants.

Par ailleurs, la durée moyenne des réunions dans l'école 1 (1h 53 mn) est beaucoup plus importante que dans l'école 2 (48 mn). Cependant, l'équipe de cette dernière se réunit plus souvent.

L'analyse thématique des réunions enregistrées dans ces deux écoles nous a permis de formaliser une typologie des points abordés dans les échanges verbaux entre enseignants. Nous les avons classés en cinq catégories : apprentissage et discipline, gestion du matériel, fonctionnement des conseils des enseignants et des élèves, conception d'outils matériels et psychiques et organisation d'activités parascolaires.

Le thème		Apprentissage et discipline	Gestion du matériel	Fonctionnement des conseils des enseignants et des élèves	Conception d'outils matériels et psychiques	Organisation d'activités parascolaires	
École 1	Réunion 1	% du Volume de parole	0	1.17 %	7.60 %	90.60 %	0
	Réunion 2	% du Volume de parole	16.64 %	19.48 %	9.02 %	52.67 %	2.17 %
École 2	Réunion 1	% du Volume de parole	0	6.77 %	0	69.62 %	23.60 %
	Réunion 2	% du Volume de parole	45.36 %	4.11 %	45.59 %	0	4.93 %
	Réunion 3	% du Volume de parole	100 %	0	0	0	0
	Réunion 4	% du Volume de parole	19.97 %	6.96	60.45 %	0	12.60 %

Légende :

- **Apprentissage et discipline** : les difficultés rencontrées par les élèves dans leur apprentissage, sont associées à des problèmes de comportement chez certains élèves.
- **Gestion du matériel** : commande du matériel scolaire, usage de ce matériel et son entretien.
- **Fonctionnement de différents conseils** : règles de fonctionnement des conseils d'enseignants et d'élèves, décisions prises, pouvoir décisionnel de chaque conseil.
- **Conception d'outils matériels et psychiques** : l'outil est conçu par l'homme pour rendre son action efficace. On distingue deux types d'outils : l'outil matériel qui facilite la coordination entre plusieurs acteurs ou vise à transformer des objets ; l'outil psychique vise à réguler les manières de penser des hommes vis-à-vis d'eux-mêmes ou entre eux, voire à les assister dans leurs apprentissages.
- **Organisation d'activité parascolaire** : sorties scolaires, organisation d'un spectacle ou d'une journée/semaine thématique en arts ou en sport, etc.

Tableau 2 : Les thématiques abordées dans les réunions – école 1 et 2

Dans l'école 1, 90.60 % du volume de parole (calculé en nombre de mots) de la première réunion et 52.67 % de celui de la seconde sont consacrés uniquement à la conception « d'outils matériels et psychiques » (outils permettant la lutte contre les infractions aux règles de vie à l'école ou assurant la coordination entre enseignants et personnel de la cantine ou du préscolaire). L'intérêt accordé à la conception d'outils à l'école 1 s'explique par la volonté des enseignantes novices de revisiter les outils dont se servent les enseignants expérimentés pour réguler les comportements des élèves (règlement intérieur). La forte dominance des discussions à propos du règlement lors de la première réunion (90.60 %) s'explique par le poids de la parole du directeur de l'école maternelle Freinet (DM).

Dans l'école 2, le poids important des apprentissages et de la discipline (45.59 % pour la seconde réunion et 100 % pour la troisième) traduit la volonté des enseignants Freinet d'assurer une continuité du parcours scolaire de l'élève (préparation des élèves de CE2 au cycle 3, par exemple) et leur intention de régler les conflits entre élèves avec une discussion au sein de conseil des maîtres mais aussi au sein de conseil de classe pour que leur résolution ne repose pas sur l'autorité de l'adulte mais sur celle du règlement intérieur et sur celle du collectif institué entre enseignants et élèves. L'équipe enseignante consacre également une part importante du temps de la première réunion (69,62%) à la conception d'outils (outils de coordination du comité de rédaction du journal de l'école).

Le poids important de ces thématiques peut s'expliquer par l'implication importante des membres des équipes enseignantes qui ouvrent un débat à leur propos. Ce dernier se traduit par l'exposé de points de vue (thèses), l'expression de désaccords ou contre-suggestions qui prennent du temps. Certains désaccords persistent et « se cristallisent » (Traverso, 2004). Dans ce cas, l'ordre du jour n'est pas toujours respecté ou certains points prévus (plus quotidiens) échappent à la discussion entre les membres de l'équipe. Le statut de ceux qui prennent la parole peut aussi expliquer le poids important d'une thématique dans une réunion. Nous abordons cette question dans le point suivant.

Par ailleurs, lorsqu'un enseignant avance une proposition pour résoudre un problème ou s'opposer à celle énoncée par un collègue, il peut mettre en danger le territoire et la face (image de soi) de son collègue voire les siens propres. Le désaccord peut être en effet coûteux du point de vue cognitif et subjectif et trouver une résolution à ce cas de figure est délicat et prend du temps. Dans un troisième point, nous compléterons donc notre analyse thématique de l'activité collective des enseignants au sein des réunions par le repérage des enjeux relationnels qui contraignent le traitement des thèmes abordés par les enseignants.

2. Qui prend la parole et pourquoi ?

Le calcul du volume de parole occupé par les interlocuteurs n'est pas en soi significatif d'une position haute ou basse dans les échanges mais il constitue un indicateur qui, conjugué à d'autres, le devient. Ainsi le statut qu'occupe le locuteur peut le placer d'emblée en position haute. Pour paraphraser Kerbrat-Orecchionni (1992), se met en position haute celui qui impose au collectif le thème de l'échange. Mais aussi, celui qui ouvre et clôt les thèmes abordés et celui dont la proposition pour résoudre un problème a été retenue.

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

Dans l'école 1, les enseignants expérimentés et le directeur (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 expérimentées (E1 et E2) défendent les règles qui régissent le fonctionnement de l'école car ils veulent préserver ses caractéristiques (Tenailleau, 2016). 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'Ecole) lui confèrent une autorité vis-à-vis de ses collègues de l'élémentaire. De fait, ils le laissent s'exprimer.

	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 4 : Récapitulatif du volume de parole dans quatre 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 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.

	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 4 : 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.

Dans les deux écoles, les directeurs et les enseignants expérimentés sont garants d'une organisation de l'école à laquelle les novices se trouvent confrontés. Dans l'école 1, même si une novice 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 enseignants expérimentés et le directeur de l'école défendent leur propre conception du règlement qu'ils ont mis en place. Dans l'école 2, les novices ont de lourdes tâches collectives à gérer. En conseil des maîtres ils mobilisent leur temps de parole pour obtenir que les enseignants expérimentés prennent leur part dans la résolution de ce qui les préoccupe. Dans l'école 1, les expérimentés défendent leur territoire d'action alors que dans l'école 2 ils étendent leur territoire par l'influence qu'ils ont sur les novices. La question du territoire est donc centrale dans la gestion des relations interpersonnelles ou de l'« intersubjectivité ».

3. Le poids de l'intersubjectivité dans le déroulement des réunions

Dans ces réunions, les enjeux intersubjectifs sont particulièrement repérables lorsque des enseignants soutiennent des thèses auxquelles d'autres s'opposent mais aussi lorsque des enseignants se trouvent en difficulté comme c'est le cas des novices dans l'école 2. Il y a un écart important entre les deux écoles en termes de nombre de thèses faisant l'objet de débats pour une durée à peu près équivalente dans chaque école (soit 3h50 de réunion pour l'école 1 et 3 h 12 pour l'école 2) : 30 thèses dans l'école 1 contre seulement 10 dans l'école 2 pour une durée globale de réunion équivalente.

Pour rendre compte du poids du pôle relationnel dans le déroulement des échanges lors de ces conseils des maîtres nous nous contentons d'aborder un exemple se rapportant à l'élaboration du règlement intérieur de l'école 1 suite à la demande des enseignantes novices.

Les thèses en discussion		Proposants			Opposants		
		Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté	Direction	Enseignant Novice	Enseignant Expérimenté
Réunion 1	Le règlement intérieur que propose les enseignants Freinet peut être appliqué à l'école 1.	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
	Le règlement actuel de l'école 1 est incompréhensible pour les élèves de cycle 2.		N3				E1
	Les enseignants peuvent instaurer des règles de classe.	DM	N3				E1
	Le règlement intérieur doit être graduel et homogène.	DM					E1, E2
Réunion 2	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
	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
	Le règlement actuel de l'école EAO 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

Tableau 5 : Thèses en débat à propos du règlement intérieur-école 1

Les termes du débat sur le règlement intérieur dans l'école 1 sont ainsi posés :

- pour la plupart des enseignants de l'école 1, l'exercice direct de l'autorité de l'adulte qui sanctionne l'élève dont le comportement déroge aux règles est une réponse claire pour tous les élèves car immédiate et directe. Inversement, la gestion en différé de ce même comportement dans des conseils d'élèves et entre élèves est inadaptée si l'on veut que les élèves suivent le règlement intérieur de l'école ;
- pour les deux enseignants Freinet (N3 et DM) la sanction en direct par l'adulte empêche une régulation des comportements au sein de collectifs d'élèves spécifiques à la pédagogie Freinet et dont la structuration permet aux élèves d'apprendre à vivre en collectivité et à maîtriser leurs comportements.

Ce conflit de normes ou de valeurs propre à ce débat est intéressant. Cependant, les conflits interpersonnels peuvent prendre le pas sur l'avancée du débat. Les échanges sur le règlement s'inscrivent initialement dans un débat de finalités (favoriser l'autonomie des élèves, assurer leur protection, etc.). Mais les rivalités interpersonnelles percutent les discussions d'ordre axiologique. C'est ce qui explique une massive occupation du rôle d'opposant (en gris foncé) dans le tableau 5 par les deux enseignantes expérimentées (E1 et E2). La « cristallisation » du désaccord (Traverso, 2004) à propos du règlement empêche la clôture du thème (pôle pragmatique) et chahute les questions de nature axiologique qui ne sont pas explicitement clarifiées. Le peu de place laissé aux nouveaux enseignants peut expliquer l'instabilité de l'équipe.

Dans l'école 2, une direction collégiale censée être « efficace » suppose moins de concertation et davantage de délégation. Les membres de l'équipe, notamment les expérimentés, ont opté pragmatiquement pour une répartition des tâches entre tous les collègues de l'école, nous l'avons dit. Inversement, les novices veulent comprendre pour agir (pôle épistémique). Ces deux conceptions génèrent des tensions relationnelles entre les novices et les expérimentés (pôle relationnel) dans la mesure où les premiers se trouvent surchargés par le mode de fonctionnement de l'école ce qui peut expliquer le *turn over* de l'équipe d'enseignants. Une novice s'exprime à ce propos :

N1 : J'ai souvent l'impression que je dois gérer énormément de choses, je dirais, dans l'événementiel ou dans le fonctionnement-école. Et que finalement pour préparer ma classe, j'ai très peu de temps et du coup j'ai pris un temps spécial le week-end, je viens tous les week-ends, une matinée dans le week-end pour travailler pour ma classe parce que je passe mon temps à m'occuper de l'équipe, voilà [...].

Développer un style d'animation de réunion qui éviterait au débat sur le règlement ainsi que sur la délégation des tâches de sombrer dans la rivalité interpersonnelle, ne se décrète pas et l'expérience dans ce domaine n'est pas non plus suffisante. Une formation dans ce domaine s'avère nécessaire. D'où l'intérêt que nous accordons à la place et au rôle des directeurs dans les collectifs d'enseignants. C'est le dernier point que nous abordons.

4. Les types de direction et le fonctionnement du collectif

Le directeur de l'école 1 partage avec les enseignantes des informations liées à sa fonction de direction car c'est lui qui, notamment, coordonne les relations de l'équipe enseignante avec le personnel de la mairie et les autres acteurs éducatifs (pôle pragmatique de sa fonction). À propos du débat sur le règlement, il tente d'orienter les échanges vers le consensus et la prise de décision (pôle pragmatique).

D1 : Donc du coup, je suis d'accord. On a peut-être ça à discuter avant de parler des messages clairs [...]; 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 se situe également sur le pôle Relationnel pour préserver le territoire d'action de ses enseignantes :

D1 : Après, il ne faut pas que les outils deviennent intellectuellement trop contraignants pour l'enseignant.

Les propos du directeur lors de l'entretien confirment l'analyse que nous lui avons transmise de la réunion.

D1 : On avait des différences sur certains points. [...] Je pense qu'elle (E2) en avait des plus importantes avec N3. Elle voyait son arrivée d'un mauvais œil [...]. Et en effet, il y avait un peu de résistance, un peu de réticence aussi au changement, la peur de perdre quelque chose. Je pense qu'y il avait la peur qu'on cède sur certains points qui ne lui convenaient pas [...]. On ne peut pas tout refuser d'un bloc, du coup discuter, négocier, argumenter [...]. C'est le débat qui fait aussi avancer tout le monde.

D1 vit donc une tension entre préserver le fonctionnement actuel de l'école et par là-même ses collègues expérimentées (*il ne faut pas que les outils deviennent trop contraignants*) et tente de se montrer ouvert aux conceptions nouvelles de ses collègues novices (*on ne peut pas tout refuser d'un bloc*). Pour lui, toutes les décisions doivent être prises collectivement :

D1 : Celui qui veut travailler à l'école EAO [école 1] doit faire le deuil de sa classe.

Par contre, L'équipe de l'école 2 fonctionne avec une direction collégiale. Pour gérer ce mode de direction, les enseignants partagent les tâches d'une manière formelle et rédigée. Cependant, même si D2 tente de se situer symétriquement à ses collègues, la répartition des tâches présentée comme un mode de fonctionnement auquel personne ne peut déroger (pôle axiologique) est une forme de prise de pouvoir (pôle relationnel) sur le temps de travail individuel de chaque enseignant. D2 le formalise ainsi :

D2 : 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. Et pour nous, c'est frustrant en fait. On ne fait pas le travail comme on voudrait dans la classe. On s'investit beaucoup pour l'école et on a trouvé qu'on manquait de temps pour s'investir pour notre propre classe.

Conclusion

L'analyse de ces six réunions de conseil des maîtres donne à voir quelques-uns des « jeux subtils des places occupées » (Vinatier, 2015) par les enseignants et les directeurs dans les réunions de conseil de maîtres. Le fonctionnement des deux collectifs est traversé par une tension entre novices et expérimentés. Les expérimentés attendent des novices qu'ils s'adaptent au fonctionnement actuel de l'école. Réciproquement, les 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, les rivalités interpersonnelles font sortir le débat de l'ordre du jour. Pour l'école 2, un mode de résolution pragmatique de l'ensemble des tâches engendre des tensions relationnelles. Dans les deux cas, il y a tension entre le travail pour le collectif et le travail pour la classe. Ainsi, les enjeux intersubjectifs surdéterminent le déroulement de ces réunions. Dans les deux cas il n'y a pas réellement maîtrise du cours des débats ce qui supposerait de ranger l'ordre du jour sous des finalités clairement posées.

Le modèle d'analyse des échanges verbaux que nous avons présenté s'avère un outil puissant pour examiner des situations professionnelles de communication dans lesquelles sont engagés des collectifs d'enseignants. Il pourrait être didactisé pour permettre aux collectifs d'enseignants de mieux cerner le sens de leur activité collective dans ces situations.

Youssef Khalfaoui

Doctorant en Sciences de l'Éducation

CREN, Université de Nantes

& Éducation et dynamiques sociales, Université Mohammed V de Rabat

Isabelle Vinatier

Professeur Émérite - CREN, Université de Nantes

Samira Hadji

Professeur - Éducation et dynamiques sociales, Université Mohammed V de Rabat

Grégory Munoz

Maître de Conférences - CREN, Université de Nantes

Bibliographie

- Altet, M., Bru, M. & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Le Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, t. II. Paris : A. Colin.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil.
- Tenailleau, N. (2016). *L'école ouverte de Bégon (1971-2016) : l'innovation aux prises avec le temps*. Thèse de doctorat, Université de Nantes. (Thèse non publiée).
- Traverso, V. (2004). Cristallisation des désaccords et mise en place de négociations dans l'interaction : des variations situationnelles. In M. Grosjean & L. Mondada. *La négociation au travail* (pp. 43-68). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vinatier, I. (2015). Des entretiens de conseil problématiques entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : dissémination ou congruence ? In K. Balslev ; L. Filliettaz ; S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (Eds.). *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 61-92). Paris : L'Harmattan.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck Éducation.