

LES ÉQUIPES DANS L'INSTITUTION

Jean-François HALTÉ

1 — L'ÉQUIPE DE FAIT.

Pourquoi proposer un numéro sur le travail en équipe? (1) Comme si c'était une nouveauté! L'équipe existe! « Les équipes », même, existent, au pluriel! Tous les enseignants, qu'ils le sachent ou non sont censés travailler en équipe. Et de fait, ils travaillent, ils sont même payés (mal!) pour cela. Indemnisés, plus exactement, et d'autant plus qu'ils appartiennent à beaucoup d'équipes ou qu'ils tiennent des rôles particuliers.

Peut-être faut-il voir là, dans le passage du pluriel au singulier, un indice du problème. On est dans *des équipes*, ou souhaite travailler *en équipe*. Et cela semble contradictoire. Généralement, « à la base », la revendication de l'équipe se fait à côté, dans l'oblitération quasi totale des équipes de fait. Les équipes restreintes ou élargies, « pédagogique » ou « éducative » comme disait le projet Haby n'entraînent pas l'adhésion, comme si elles n'avaient, de l'équipe, que le nom.

De nombreux textes en ont stigmatisé les défauts. — *Un conseil de classe très ordinaire* — par exemple; récemment, à la télévision, B. Dumont dans un film intitulé *Le professeur jouait du saxo* en a fait en quelques minutes une satire impitoyable.

Pourtant, encore une fois, ces équipes existent et ce sont pour l'instant les seules à jouir d'un statut institutionnel. Il faut en faire la critique: dans une réflexion conséquente sur l'équipe-autre, celle dont on rêve, oublier celles-là exposerait à de dangereuses illusions.

(1) Le cadre de référence de l'article est le CES, bien que sans doute, nombre d'analyses puissent demeurer pertinentes au-delà (2^e cycle).

2 — L'ÉQUIPE DE FAIT EST MAL VECUE.

Un PEGC LHG peut appartenir à six équipes différentes, un certifié de sciences naturelles ou de dessin à plus encore. Comme la loi impose un minimum de cinq conseils par session et par enseignant, la règle concrète est que l'équipe n'est jamais complète. Les présents, dans ce cas, se satisfont de petits papiers, voire d'évocations sommaires et orales faites par le défailant au professeur principal qui transmet... Qu'à cela ne tienne ! Bien qu'amputée, l'équipe fonctionne et remplit son mandat. Qu'est-ce à dire, sinon que l'absent n'est pas indispensable, sinon que la tâche ne le requiert pas expressément ? Comment, dès lors, être solidaire, se sentir impliqué ? Imagine-t-on un « onze » de football pénétrant à six sur le terrain ?

Au bout d'une année scolaire, constat classique, certains enseignants dont l'horaire par classe est mince, ne parviennent pas à mettre un nom sur tous les visages de leurs élèves. Connaissent-ils mieux leurs coéquipiers ? Sauraient-ils en faire la liste ? Imagine-t-on une équipe chirurgicale organisant la présentation de ses membres au moment de pénétrer dans le bloc opératoire ? On ne travaille pas « ensemble », dans ces conditions : tout au plus coexiste-t-on dans une commune référence à la classe dont il est question.

Je viens de faire deux constats, fort minces. Et pourtant... Chacun déjà se trouve réduit au statut étroit de spécialiste disciplinaire. Chacun déjà se trouve catalogué dans une hiérarchie de dignité implicite : les profs de français et de maths sont là, toujours, ceux d'EPS ou d'Histoire-Géo, parfois. L'équipe de fait comprend un noyau essentiel autour duquel gravitent des figurants aléatoires. Pour ainsi dire, l'équipe de fait ne « tient » pas de l'intérieur : elle ne naît que de l'obligation.

Mais, s'est-elle enfin, tant bien que mal, réunie ? Arrive la paperasse : on est là pour remplir des dossiers. On est là pour dire un mot, si possible rapide, de *UNTEL*. On n'a pas le temps de s'étendre, le temps presse, d'autres équipes attendent. La parole devient laconique, dérisoire, inutile. D'autant que la prudence est de rigueur puisque le numéro s'accomplit sous l'autorité d'un chef d'établissement ou de son second.

Voilà, c'est terminé : les petites cases sont remplies. Rendez-vous au prochain trimestre, pour de nouvelles petites cases. On dira la même chose, c'est certain, pour « les cas difficiles » qui se trouveront, c'est certain, dans la même situation : après tout, après un trimestre, ne sait-on pas déjà qui suit et qui ne suivra pas ?

Ennui, impuissance, stérilité, ressassement. A chaque fois, le même professeur, pour les mêmes raisons, a élevé la voix. A chaque fois la même réponse lui a été faite, par exemple « on n'est pas là pour faire de la politique », ou « ce n'est pas le moment de refaire la pédagogie ». Alors à quoi bon...

3 — DE QUELQUES CAUSES DU MAL VIVRE.

Je ne prétends pas avoir épuisé la symptomatologie du mal vivre. Loin de là. Je souhaitais seulement attirer l'attention sur lui, parce que c'est à son

niveau que se construisent des représentations, que se forge une **idéologie** propre, que se façonnent les schèmes structurant le comportement concret de chacun. Bien ou mal vivre une situation dit quelque chose sur la situation elle-même, au delà des individus qui participent à cette situation. Ainsi l'équipe de fait n'est-elle pas mal ressentie parce que « ses membres ne s'entendent pas entre eux », bien que la mauvaise entente puisse exister, voire dominer étant alors la forme sous laquelle le dysfonctionnement se manifeste. A l'échelon d'une institution comme celle-là, le psychologique apparaît comme induit par la base institutionnelle elle-même. Il faut donc aller plus loin, remonter des effets aux causes.

Ainsi, du sentiment d'impuissance dont il a été question : comment se fait-il qu'il s'éprouve alors que l'équipe est en droit et en fait un lieu de pouvoir essentiel ? Quelles qu'aient été les impressions de X ou de Y, des décisions ont bel et bien été prises, le sort des élèves a été noué. L'équipe, dans l'inconscience (peut-être), dans le malaise, a fonctionné et fourni ses résultats. La responsabilité de ses membres est engagée : les mots rapides, les petites cases remplies, aboutissent à l'orientation en CPPN ou en vie active, achalandent les filières courtes, organisent la **reproduction**. Comment se fait-il que la part de chacun se trouve noyée, la décision non assumée ? Par quels mécanismes concrets, des résultats qui ne sont pas souhaités par la majorité des enseignants, sont-ils obtenus par le travail de l'institution dont ils font partie ?

Entre les textes légaux, fondateurs, et les pratiques s'installent des hiatus. On le sait bien : le code de la route est le même pour tous et l'on ne roule pas de la même façon à Paris qu'à Metz ou à Nantes. Toutes différences par ailleurs gardées, il en va de même entre les textes institutionnels et les modalités sous lesquelles ils sont appliqués. Le passage de la lettre à l'esprit ressortit aux micro-mentalités, celui de l'esprit à la mise en place concrète aux contraintes spécifiques. Enfin, telle disposition institutionnelle n'a guère de sens en elle-même : elle se trouve surdéterminée par le jeu complet des institutions dans lequel elle s'insère. Mais prenons un exemple. La *mission* dévolue à l'ensemble du système éducatif repose sur la visée d'une **égalité des chances**. Ce thème a constitué la base la plus forte du matraquage publicitaire auquel le pays a eu droit lors de la mise en place de la réforme Haby. En principe, c'est en fonction de cette mission que le système est organisé. Or, le *résultat* objectif atteint par la mise en application de la loi est l'**échec scolaire**, massif et ségrégatif. Entre mission et production, la contradiction est flagrante. Une analyse superficielle pourrait conclure facilement, puisqu'après tout les textes définissent comme tâches de l'équipe « **d'établir les propositions qui découlent de l'examen** (du cas de chaque élève), **et notamment des propositions d'orientation** », que ce sont les enseignants qui sont immédiatement responsables de la distorsion mission/résultats. S'il est vrai qu'ils prennent la décision, ils le font dans un cadre dont ils ne sont nullement maîtres. C'est le pouvoir, en effet, qui a bâti la structure scolaire dans le sens d'une adéquation étroite de sa production aux besoins à court terme de l'économie capitaliste en crise. C'est lui qui met en place, horaires, programmes, palliers d'orientation, carte scolaire. Le travail de l'équipe, quel qu'il soit, est pris dans ces réseaux : institution dans l'Institution, — parmi d'autres —, elle est solidaire du « jeu » des différentes pièces et travaillée de l'extérieur par elles. La mission

assignée à l'école, déléguée à l'équipe a beau être juste dans son principe, actuelle, nécessaire, elle se subordonne à des impératifs qui lui sont contradictoires. Le pouvoir de l'équipe, réel, est battu en brèche par le structurel.

On pourrait construire des démonstrations similaires à propos de tous les points régissant les équipes. Je n'en traiterai que quelques-uns.

Les textes posent la fonction d'orientation comme primordiale et ils prévoient que le conseil des professeurs établisse une « **synthèse trimestrielle** ». Je n'ai pas trouvé, dans les textes officiels, aux chapitres concernant les conseils, de recommandations précises quant à la facture de cette synthèse. Autant que je sache, les dossiers, bulletins, formulaires, carnets scolaires dépendent des compétences des conseils d'établissement. En fait, tous ces matériels se ressemblent : « habitudes », « attentes », consensus (?) ont fini par promouvoir une sorte de modèle standard, commun à la plupart des établissements. Ce sont, en principe, des *outils* d'enregistrement : indispensables, ils constituent une mémoire écrite des travaux de l'équipe. Puisque la synthèse doit être individuelle, ils sont bâtis pour suivre un individu. Jusque là, tout va bien. Les choses se gâtent lorsqu'on réalise qu'ils sont totalement prescriptifs : leur présentation, leurs rubriques fournissent une théorie de l'élève, de l'école, de la pédagogie, de l'évaluation, de la relation enseignant/élève/parent/administration. Ils dessinent un ordre du pertinent et du légitime : il est pertinent de mettre une note, une petite remarque à tendance psychologisante qui la tempère. Légitime d'évaluer l'élève en additionnant ses résultats, légitime de saucissonner sa personnalité selon les tranches du programme scolaire. Peu choquant, partant, de le trouver « logique » en français et pourvu de « difficultés de raisonnement » en maths ou en sciences. A l'inverse, et bien qu'il soit stipulé dans les textes que « **le cas échéant, le conseil des professeurs donne son avis sur les mesures pédagogiques à mettre en œuvre** », comme il n'y a pas de petite case, rien de ce qui sera éventuellement dit ne sera retenu. La mémoire de l'équipe de fait est percée, lacunaire. L'instrument est devenu carcan. C'est une véritable inversion : de proche en proche, au lieu que la fonction crée l'organe et le modifie en fonction de sa propre évolution, c'est l'organe qui bloque et stérilise la fonction. Et de fait, les dossiers mobilisent toutes les énergies : ils deviennent la finalité même de la réunion qui s'ouvre avec eux et se termine quand ils sont remplis. L'équipe de fait est une équipe administrative : une chambre d'enregistrement.

Le dossier et la tendance à l'*administrativisme* — si l'on me permet ce terme peu élégant — sont solidaires d'un autre défaut majeur : la *bureaucratie*. Que l'on songe à la composition *statutaire* de l'équipe : elle est présidée par un administrateur qui marque son pouvoir en paraphant toutes les décisions qu'il contribue à prendre. En tant que supérieur hiérarchique, il dirige toutes les discussions et règle donc leur niveau ; en tant qu'administrateur, il gère les dossiers, les conserve et les met à disposition, décidant du calendrier, c'est-à-dire de l'emploi du temps légal de l'équipe et de la quantité de temps impartie à chacune d'elle. Il suffit de totaliser le temps de présence obligatoire de l'administrateur pour imaginer quelle « pente naturelle » vont prendre nécessairement les conseils. Le statut contractuel du professeur principal va dans le même sens bureaucratique : il est octroyé non tant en vertu de compétences particulières au plan pédagogique, qu'en raison des nécessités du ser-

vice (décidées par le chef d'établissement) et en fonction des vœux émis par les intéressés. Dans la pratique, le statut de professeur principal donne droit à indemnité plus importante et devoirs de « sous »-gestion des dossiers. Qui-conque a eu à « traiter » l'orientation en troisième cette année peut apprécier la charge réelle de travail administratif. En fin de compte, et c'est à peine caricatural, pour peu que l'ensemble des enseignants aient rempli en temps utile leurs bulletins, l'équipe ultraréduite, celle qui a la responsabilité des dossiers, peut siéger efficacement.

Enfin, nous en resterons là sans avoir épuisé le sujet, notons ce fait très symptomatique : les équipes, rouage essentiel du système, lieu de pouvoir et de décision, fonctionnent en dehors de l'emploi du temps des maîtres et sont rétribués en dehors de leurs salaires. Comme un temps supplémentaire. Comme s'il s'agissait d'une tâche sans rapport avec l'autre, celle pour laquelle ils sont normalement payés. Comme s'ils n'avaient à connaître que par surcroît ce que font « leurs » élèves chez les « autres ». Comme si après tout, cette dernière question n'avait pas grand sens. Comme l'indiquent les textes, au fond : « **le conseil tient ses attributions spécifiques de la compétence spécialisée (je souligne) de ses membres** ». Comme s'il n'y avait pas de compétence générale en pédagogie...

4 — LE BESOIN DE TRAVAILLER EN EQUIPE.

Repartons du vécu : la tâche d'enseigner est confiée à des individus spécialistes d'une discipline. Ils sont distribués au hasard à l'intérieur des niveaux qu'ils ont choisi par leurs vœux. Ils ne se connaissent pas nécessairement, rien ne les réunit hormis l'équipe institutionnelle, dans laquelle nul ne saurait parler à son aise. La salle des professeurs est un lieu labile, où l'on passe, où l'on échange ou non, selon l'humeur, des propos concernant le métier. La communication est informelle, « sauvage », ou au contraire, formelle, voire formaliste. Les établissements scolaires sont des lieux de silence et de bruit où des enseignants tiennent des discours à des élèves et ne sont pas entendus parce que les relations qui devraient supporter ces discours sont rigides et sclérosées. L'échec scolaire est devenu transparent, tant il est massif. Les classes hétérogènes Haby mises en place dans les conditions que l'on sait sont déroutantes et difficiles à mener. Très souvent, — et selon l'idéologie « spontanée » de la pédagogie-affaire-d'autorité-tempérament-trucs personnels — les maîtres intériorisent l'échec de ces classes comme le leur propre, avec parfois, des conséquences dramatiques. On entend de plus en plus ce mot d'ordre de certains militants de l'ICEM : « survivre » et il faut reconnaître que dans nombre de cas, le problème se pose avec cette acuité. Dans de telles situations, rompre l'isolement, trouver un lieu où parler, s'assurer d'une écoute de soutien et/ou de renforcement devient primordial.

Cette fonction régulatoire, socialisante, de la parole est nécessaire, mais insuffisante : il ne s'agit pas seulement de partager l'échec, de « déculpabiliser », de mieux vivre la situation scolaire. Pour intervenir efficacement il faut être en mesure de savoir et de pouvoir agir. Or, la formation initiale des maîtres est défailante et au plan des contenus disciplinaires — on peut pratiquement contester en bloc certaines de ces formations, en particulier en français, et, dans tous les cas les didactiques spécifiques sont délaissées — et au plan de la

pédagogie dont on dit de toutes façons peu de choses et de moins en moins quand on s'élève dans la hiérarchie des corps. Cet état de fait aboutit à la formation sur le tas, sur le terrain commun des pratiques. L'équipe souhaitée fonctionne comme un analyseur des carences de chacun et comme un stimulateur puissant de l'effort individuel : construire des hypothèses, élaborer des stratégies, confronter ses modèles au réel et pour cela faire appel à des savoirs disponibles dans la collectivité, c'est se former.

Mais il y a plus dans la concertation et le travail en équipe que le simple palliatif, d'ailleurs très imparfait, aux insuffisances de base : la classe n'est pas une réalité inerte, elle est toujours singulière et évolutive. On ne fait jamais, c'est bien connu, deux fois le même travail dans deux groupes parallèles. Chaque groupe-classe possède son identité propre qui se construit et évolue dans le temps. Le rôle des enseignants est déterminant dans ce processus. Selon les rapports relationnels qu'ils installeront dans leurs séquences professorales, ils participeront en l'orientant au développement du groupe ou auront à subir les effets immaîtrisables de la dynamique courante des groupes. **La classe n'est pas défaite** lorsque « mes » élèves entendent sonner la cloche : contrairement à l'impression spontanée, ce sont eux qui « m'ont eu » de 9 à 10, et non l'inverse. Eux qui « auront » tel autre de 10 à 11. Au lieu que le conseil régulier des professeurs s'interroge avec stupeur sur la curieuse transformation de la classe de 6^e, — au premier trimestre, joyeux bambins sympathiques et pleins de fougue, au troisième, ramassis d'impertinents paresseux — avant de prendre « **le cas échéant, une mesure pédagogique** »... pour l'année suivante, c'est une véritable gestion de la classe, au quotidien, qui se met en place.

Elle seule est à même d'assurer la *cohérence pédagogique* indispensable. Il ne se joue pas, dans la prestation pédagogique, que des différences de tempérament, de sensibilité, de subjectivité : les démarches pédagogiques suivies, les pratiques concrètes mises en place, les structures relationnelles construites constituent aussi des contenus de formation des personnalités et drainent avec elles, qu'on en soit conscient ou non, des finalités éducatives. Une technique aussi banale que le travail en groupe présuppose, par exemple, que l'accent est mis sur la socialisation du savoir et non sur sa capitalisation individuelle, sur la coopération et la communication entre toutes les personnes (élèves et maîtres) et non sur la course concurrentielle au classement et le silence disciplinaire. Qu'arrive-t-il à l'élève (puis au groupe) dans sa propre structuration par rapport aux activités scolaires, lorsqu'il sort d'une heure où il lui était intimé de « travailler à trois » et qu'il entre dans une autre où il sera accusé de copiage pour la même action ?

La cohérence pédagogique est une nécessité cruciale. D'autant plus grande que les situations scolaires sont difficiles. On sait les facilités d'adaptation des enfants dont les pratiques socioculturelles sont souples et diversifiées. On sait aussi, à l'inverse, les rigidités psychologiques construites dans des milieux moins stimulants. Eventuellement bénéfique (je n'en suis pas du tout convaincu) dans les ex-classes de type 1, la diversité ou plutôt la contradiction entre les pratiques pédagogiques est une indubitable source d'échecs dans les classes Haby. La classe devient le champ d'une lutte idéologique souterraine, immaîtrisable, paralysante, gouvernée par un rapport de force larvaire, dom-

mageable à tous. Quiconque, et je songe particulièrement aux lecteurs de *Pratiques*, a tenté de travailler seul dans une classe, selon les hypothèses du « mode de travail agentif » (M. Lesne) (2) a dû faire la pénible expérience de voir son travail — positif en lui-même — converti inéluctablement en négatif (du contrat négocier, par exemple, à l'anarchie, dans l'opposition de surface professeur laxiste/professeur sévère-mais-juste). L'équipe permet d'atténuer profondément les distorsions en donnant à chacun la conscience qu'à côté de la pluridisciplinarité — collection de savoirs spécifiques — il existe le domaine commun, surdéterminant, de la pédagogie.

Les motivations pour la constitution d'équipes ont touché déjà à l'échec scolaire, tout en les dépassant largement. Dans la conjoncture que nous traversons, il me paraît indispensable d'insister encore fortement sur la lutte contre l'échec scolaire. J'ai évoqué ce point plus haut en montrant que la responsabilité en *dernière instance* incombait à cette conception capitaliste de l'école qui la met au service d'une reproduction étroite aux plans technique et social. Il n'en reste pas moins que dans une certaine mesure, l'échec est une « production » de l'école. Les prévisions statistiques concernant la structure de l'emploi définissent les besoins en main d'œuvre : elles ne disent ni « qui » ira remplir le schéma des besoins, ni « pourquoi ». C'est là le travail spécifique de l'école : c'est là sa mission réelle, si on veut bien la relire à la lumière des résultats qu'elle obtient. C'est elle qui « trouve » une population scolaire « apte » à entrer en CPPN ou en vie active. Elle qui construit les critères, elle qui dans ses procédures d'évaluation accomplit l'acte de la sélection. Les enfants de travailleurs entrent les plus nombreux à l'école : la pyramide s'inverse au fur et à mesure que l'on monte dans les cursus. C'est bien l'école qui transforme les entrants massifs en sortants précoces : c'est bien au cours de la traversée de la boîte noire que les uns échouent et les autres non. Les théories du don ou du handicap socio-culturel n'expliquent rien, si elles tentent à l'évidence de neutraliser l'école et son rôle. Dans les faits, l'école, à tous ses niveaux de fonctionnement, universalise — pour aller vite, des données de culture, de comportement, d'attitude, de pensée typiques d'une classe sociale déterminée et refoule en contrepartie tout ce qui est étranger à ce modèle, constituant en carence toute différence. Il n'est pas possible, c'est évident, qu'un maître isolé, voire une équipe isolée dans un établissement pèse avec efficacité sur ces problèmes. L'équipe, au stade actuel, peut être l'instance où ces problèmes sont pris en compte. Parce que ses interventions vont être convergentes, parce que la cohérence pédagogique va être assurée, parce que la formation de chacun va progresser, parce que la tendance à l'abstraction du travail enseignant va diminuer, parce que la confrontation expérimentale au réel scolaire va s'intensifier, l'équipe est un moyen puissant de réussir la traversée de la boîte noire. C'est là, pourrait-on dire, une raison politique (quoique non partisane), de souhaiter l'avènement d'une autre équipe dans l'institution scolaire.

5 — L'EQUIPE GADGET ?

B. Charlot et M. Figeat dans *L'Ecole aux enchères* ne partagent pas, apparemment, l'analyse précédente. Ils rangent l'équipe dans le rayon des

(2) Voir *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF et notre réflexion sur la pédagogie du projet, p. 113 à 119 du n° 29 de *Pratiques*.

gadgets pédagogiques, générateurs d'illusions voire de mystification. Pour eux, dans le meilleur des cas, la pédagogie relèverait du réformisme, non de la lutte politique révolutionnaire contre « l'école capitaliste ». Cette lutte se mènerait, toujours selon eux, de la manière suivante : « *lutter contre l'échec scolaire et la sélection, c'est, concrètement : refuser d'envoyer les élèves en classe de perfectionnement..., en apprentissage à 14 ans ; donner la priorité à toute orientation dans une filière longue... lutter pied à pied partout où s'opère l'orientation* » (p. 301). Au lieu de mener ces batailles, « *à l'école capitaliste, les enseignants opposent alors, non la lutte des classes, mais la classe coopérative ou l'équipe pédagogique* » (p. 298). Et ceci, parce que « *la masse des enseignants n'est pas prête à mener la lutte de classes à l'école* » (p.299). Ajoutons, pour ne pas travestir leur pensée, qu'ils prennent soin d'ajouter p. 302 que « *la lutte contre l'échec scolaire implique la prise en compte du rapport social au savoir des enfants d'origine populaire (...), la lutte pour la transformation des contenus (...) et des méthodes* ».

L'orientation générale des thèses soutenues n'est guère criticable. Mettre en garde contre toutes les formes d'illusion pédagogique est sans conteste une bonne chose. Il n'est pas douteux non plus que c'est le caractère capitaliste de l'école et de l'organisation sociale qui est responsable de tous les maux dont elle souffre. Mais il n'est pas évident que l'articulation des luttes qu'ils proposent soient satisfaisants. Ils donnent fortement l'impression de penser que des préalables politiques au sens restreint sont nécessaires et que la pédagogie n'est qu'un point secondaire, éminemment suspect s'ils n'est pas sous-tendu par une prise de parti en politique. Il faudrait d'abord changer les mentalités des enseignants (chacun sait qu'ils votent à gauche, voire à gauche !) et intervenir avec des arguments politiques sur le terrain de l'école. C'est oublier que si les structures mettent les enfants de travailleurs en situation d'échouer, elles le font par l'intermédiaire de pédagogies. C'est oublier aussi que la conscience politique n'a jamais garanti la compétence pédagogique, qu'entre les opinions et les pratiques politiques d'une part, et les pratiques pédagogiques de l'autre il n'y a nulle loi d'isomorphie, que tel qui pense et vote à gauche peut enseigner à droite, et vice et versa (bien que cela soit peut-être plus rare !). « *Il faut, disent-ils, non pas politiser l'éducation, car elle l'est déjà, mais choisir clairement son camp* » (p. 303). Ça n'est pas si simple : le système éducatif dans son ensemble sert les intérêts d'une classe dominante, les enseignants ne le font pas (ou parfois, ne savent pas qu'ils le font, ni comment, ou encore luttent durement pour ne pas le faire). Et puis : qu'est-ce que militer politiquement sur le terrain de l'école ? Recruter pour un parti ou pour une idéologie de parti ou s'appropriier le terrain, donner un autre contenu à son travail, produire autre chose, lutter contre les formes concrètes de l'aliénation des maîtres et des élèves ? (Dieu sait que l'enseignant qui vit le malaise, qui se trouve dépossédé de son activité, bureaucratisé, vit une aliénation qui pour être différente de celle de l'OS sur sa chaîne n'en existe pas moins !). Et puis peut-on croire même que les consensus politiques sont plus faciles à réaliser que les consensus de terrain ? N'est-on pas au contraire en droit (en devoir !) de penser que les problèmes politiques se posent dans l'école sous des *formes spécifiques* et que c'est de ces formes qu'il faut partir ?

La bataille, me semble-t-il doit se mener sur le terrain *surdéterminé* de

la pédagogie : c'est de ce lieu que s'appréhendera le *politique déterminant*, non l'inverse.

L'équipe est un des moyens, très important, de mener la bataille contre l'échec scolaire. Charlot et Figeat précisent p. 301 que les moyens de lutte qu'ils préconisent sont efficaces « *quand un accord entre les enseignants s'établit* ». Où ? En quelle instance ? A quelles meilleures occasions un tel accord aurait-il des chances de s'établir que quand il existe un groupe de travail directement concerné par les problèmes concrets, dont l'existence même est conditionnée par leur ampleur ? Et comment « *mener la lutte plus profonde contre l'échec* », dont ils parlent, celle qui implique précisément une intervention pédagogique concertée en dehors de quelque chose qui ressemble à l'équipe autre ?

« *Une équipe pédagogique, oui, mais pourquoi faire ? Certainement pas pour sélectionner collectivement les enfants ou transmettre collectivement l'idéologie bourgeoise* ». (p. 304). La réponse est simple : pour promouvoir une autre école, non sélective, non soumise aux intérêts de la classe dominante, une école qui vise au développement des personnalités et non à leur sériation.

Peut-être, après tout, que Charlot et Figeat font la critique d'un certain type d'équipes — pas celle que nous souhaitons — et dont nous allons dire maintenant quelques mots.

6 — EQUIPE INSTITUTIONNELLE, AUTRES EQUIPES.

Parvenus en ce point, il nous faut enfin poser la distinction entre équipe institutionnelle et équipe autre. J'appelle « *institutionnelle* », par commodité, l'équipe de fait : celle qui répond au contrat de l'institution dans son ensemble. Elle est organisée selon les textes, fonctionne selon le rythme qu'ils imposent, exécute les tâches imposées... J'ai longuement parlé de ses insuffisances. J'ai également souligné son pouvoir réel quel que soit le vécu qu'il recouvre. J'attire maintenant l'attention sur le fait que rien d'efficace, de durable, ne se fera qui ne soit, d'une manière ou d'une autre, pris en compte par elle. Elle seule dispose de la légitimité, de l'autorité. Elle seule est impérative et contraignante. Elle seule est à même d'obtenir et de garantir, par exemple, la cohérence dont il a été question.

Les autres équipes, non institutionnelles (ne tenant pas leur existence de l'institution) sont nécessairement précaires et fragiles. Elles présupposent l'établissement d'un consensus préalable, — politique, pédagogique, affectif... difficile à réaliser, ou soumis au hasard des nominations et des rencontres. Elles impliquent le sacrifice de temps, d'énergie, le surtravail, la militance. Elles sont soumises au risque de disparition en fin d'année, que ce soit par le fait d'un administrateur, ou par le départ volontaire de ses membres. Elles ont à mettre au point les modalités de leur fonctionnement : mission, tâches, organisation/composition, mémoire, calendrier. Elles se heurteront (comme les autres d'ailleurs, mais avec la différence que dans les autres, la bureaucratie résout les problèmes) aux difficultés de la dynamique des groupes et ce, d'autant plus rapidement que les consensus de départ, que l'on aura cru pouvoir penser comme séparés (le politique, le pédagogique, l'affectif) s'intriqueront

nécessairement. Elles recevront enfin de plein fouet les effets du travail de l'équipe de fait. (Voir les articles de **Lise Demailly** et **André Petitjean** dans ce numéro).

C'est pourquoi je pose comme *thèse* de départ que **toute équipe autre, non institutionnelle doit inscrire immédiatement à son projet, la transformation de l'équipe de fait et doit viser d'emblée à se confondre avec elle.** Elle encourt sans cela le risque de marginalisation, et plus, d'invalidation. Dans le meilleur des cas, elle peut, sans cela, réussir le « mieux vivre dans l'école », la transformation partielle, sectorielle, de certaines activités, la création de « zones de réussite » dans le territoire, resté majoritaire, de l'échec. Cela n'est pas rien, bien entendu, c'est même très important, dans la grisaille actuelle. Mais, et là, je rejoins Charlot et Figeat car je crois bien que c'est de cette équipe-là qu'ils font la critique, c'est rester dans le réformisme et maintenir intacts les fondements de l'école capitaliste, c'est-à-dire, en fin de compte, accommoder le système, non pas pour qu'il change, mais pour que ses effets les plus néfastes ne soient plus (ou soient moins) insupportables.

7 — QUE FAIRE ?

Viser à transformer l'équipe institutionnelle revient à considérer comme fondamentales les interventions dans le champ des institutions existantes. Il faut partir des conseils dans les formes actuelles et particulières selon lesquelles ils se déroulent. En faire la critique en s'appuyant sur les textes légaux : les « tirer » vers des interprétations non administratives, non bureaucratiques. C'est une bataille, limitée, mais essentielle au cours de laquelle se reconquièrent les institutions et le pouvoir qu'elles donnent. La « synthèse trimestrielle » — le bulletin — est obligatoire ; de même l'évaluation individuelle : les conseils d'enseignement sont destinés à prévoir les modalités de l'évaluation, le conseil d'établissement est apte à décider de son codage. Utiliser ce droit. Les avis concernant des mesures pédagogiques se donnent « le cas échéant » : le cas peut échoir à chaque fois, sous forme d'une discussion pédagogique de clôture où se décide une intervention effective concernée. Dès lors, il faut créer une autre mémoire de l'équipe : ne plus seulement parapher les fiches de présence grâce auxquelles on percevra l'indemnité, mais créer un cahier d'équipe où se collationnent les procès-verbaux des réunions, délibérations et décisions... (3).

Cela provoquera la foire d'empoigne dira-t-on. Certes : qui dit que l'équipe est nécessairement un havre de paix ? Il ne faut pas s'y tromper : les équipes de fait actuelles fonctionnent à l'implication des conflits latents jusqu'à explosions violentes et destructrices. La bureaucratie autoritaire apaise les conflits, les transforme en querelles personnelles, les gère en somme dans l'affectivité. Il est préférable de créer un rapport de force n'impliquant pas des personnes, mais opposant des thèses : une thèse est juste ou fautive en fonc-

(3) Le cahier de textes pourrait être un des documents de base de la mémoire, à condition d'en changer la finalité, la présentation. Il permettrait par exemple une meilleure connaissance des programmes de tous, la construction d'articulations entre eux, la recherche de moyens pédagogiques convergents dans telle ou telle période, etc.

tion des résultats qu'elle produit ; à l'inverse, un conflit affectif ne se règle pas selon les modalités du vrai ou du faux, il évolue en fonction de paramètres non contrôlables.

« Beaucoup plus facile à dire qu'à faire » diront certains, avec raison. Oui, certainement. D'autant plus que cette stratégie visant la transformation de l'équipe implique que soient reconquises d'autres institutions comme le Conseil d'Établissement. Et d'autant plus encore que se profile la revendication de changements structurels profonds, visant en particulier la redéfinition de la mission et de la fonction sociale de l'école.

« C'est ce que nous faisons déjà » diront d'autres, à juste titre. Oui, da, en partie sans doute. Et je pense aux professeurs qui ont « refusé collectivement » comme disent Charlot et Figeat les procédures légales d'orientation. Mais je crains que leur refus exemplaire reste sans portée réelle : si je refuse ici, dans mon établissement, d'orienter négativement, c'est l'établissement d'en face qui le fera... A moins que les résultats atteints par l'équipe soient tels que les élèves soient en situation de faire face ailleurs aux procédures en vigueur. La sélection est ségrégative, certes. Mais elle ne se fait pas sur des critères immédiatement sociaux : elle opère à partir de différences de niveaux produites, réalisées, existant réellement. L'école privée ancienne fonctionnait directement sous le pouvoir de l'argent et la sélection se faisait donc à l'entrée. L'école « démocratique » capitaliste met en place de l'intérieur des moyens d'évincer les indésirables.

« Cela n'est pas possible » ou « cela est insuffisant » diront d'autres encore sans doute. Et l'on se fondera sur la différence des fonctions et des tâches. Ce dont on rêve, dans l'équipe autre, c'est de faire autre chose, un autre travail, non plus bureaucratique et administratif mais opérationnel sur le terrain de l'enseignement. A tâches différentes, équipes différentes. Ce point de vue, dans une certaine mesure, est acceptable : d'autres tâches sont nécessaires et partant d'autres moyens. Je vais y venir. Mais en aucun cas, il n'est envisageable de travailler à côté, dans les conditions difficiles que j'ai énoncées plus haut, en abandonnant purement et simplement le pouvoir institutionnel. En faire cadeau à l'Institution, c'est se leurrer gravement sur l'efficacité du « vrai » travail que l'on prétendra mener par ailleurs : position idéaliste.

Ce que je propose, en somme, est une espèce de *contrat de travail minimum* qui pourrait se réaliser très concrètement de la manière suivante, dans le contexte actuel : 1) utiliser les vœux de fin d'année pour composer des équipes aussi homogènes que possible, au plan des consensus pédagogiques à priori, du désir, du besoin. 2) définir à l'intérieur du groupe des protocoles précis concernant la tenue de réunions institutionnelles : tour de table obligatoire sur le groupe-classe, énoncé des problèmes collectifs, analyse cas par cas, temps de concertation finale pour les mesures pédagogiques à prendre, mémoire (procès-verbaux) des réunions débouchant sur l'évaluation personnelle et collective, lors du tour de table inaugural, des résultats des actions envisagées.

Ce contrat d'équipe minimum est envisageable tout de suite, dans le cadre actuel légal et il produit des changements immédiats. Sa portée est

cependant limitée, en particulier parce que jusqu'ici le travail collectif ne se fait qu'en dehors de la classe, en conservant à chacun une grande « liberté » d'action à l'intérieur de ses propres cours. Les réunions restent des assemblées de spécialistes disciplinaires et la pédagogie concrète n'avance pas assez. Manquent les « autres tâches ». C'est pourquoi il faut que se créent aussi des équipes autres, parallèles, intra ou pluridisciplinaires (4). **J. Deswarte** et **H. Tomacek** donnent ici l'exemple d'une mini-équipe de français. **A. Petitjean** propose le travail et les difficultés d'une équipe « pluri » restreinte à quelques professeurs. La base de ces équipes est la mise au point et la conduite d'un projet : un PACTE « journal » dans le CES de Petitjean, un PACTE « histoire » dans le mien, un plan de réorganisation de l'enseignement de l'orthographe inspiré du numéro 25 de **Pratiques** dans un CES de la région thionvilloise (5).

Plus ces équipes et ces projets seront intriqués dans la vie institutionnelle, plus vite tout avancera, plus vite seront induites des transformations dans l'équipe de fait. Plus vite aussi, la convergence créera des solidarités productrices de besoins nouveaux et d'exigences nouvelles. Il y a en effet une dynamique du travail et de la réussite. A ce niveau, les enseignants se comportent comme leurs élèves : stimulés, ils s'activent, profondément impliqués, ils deviennent « créatifs ». Le temps, donnée irréductible de toute activité, n'est pas vécu de la même façon selon qu'il est « abstraitement » ou « concrètement » vécu (6). La réunionniste insupportable des conseils de classe devient autre chose dès lors que chacun y trouve son compte, c'est-à-dire dès lors qu'un véritable « profit » psychologique — une possibilité nouvelle de développement — est produit. C'est pourquoi le militantisme requis pour mener à bien ces nouvelles tâches ne se confond nullement avec un quelconque sacerdoce ou bénévolat condescendant entaché d'esprit de sacrifice. Au bout du compte, c'est une lutte contre l'aliénation dans le métier qui se mène à travers la construction de l'équipe. Naturellement, les bénéfices dont il vient d'être question ne sauraient le moins du monde inviter à un quelconque attentisme en matière de revendication : le militantisme ne peut être exigé

(4) Le terme « interdisciplinaire » est le plus répandu, mais sans doute, le moins justifié : on ne voit pas bien ce que serait une « interdiscipline ». Elle devrait avoir un objet nouveau à moitié issu d'un ancien premier objet et d'un ancien second. Il n'y a guère d'exemples de tels objets : la biochimie n'est pas moitié bio, moitié chimie : c'est une discipline à part entière, ayant ses propres concepts. Ou bien des « spécialistes » mettent leur compétence spécifique au service d'un même but et on a alors affaire à une équipe pluridisciplinaire, ou bien ils relèvent de la même : dans l'équipe institutionnelle il y a à la fois pluridisciplinarité (assemblée de spécialistes) et intradisciplinarité (tous sont des spécialistes de pédagogie).

(5) Les PACTE sont fondamentalement sujets à caution : on se souvient que leur mise en place repose sur une nouvelle répartition des crédits anciennement alloués aux foyers socio-éducatifs. Un pouvoir extérieur ayant vocation de distribuer ces crédits, la porte a été ouverte à un incontestable arbitraire où le prestige des établissements est plus souvent en jeu qu'un intérêt pédagogique réel. Outre que nombre d'entre eux connaissent désormais des difficultés de survie, le fait qu'un pouvoir extérieur distribue des crédits comptés selon des critères qu'il ne discute pas ouvre la porte à tous les arbitraires et l'on n'est pas certain que l'intérêt pédagogique y trouve toujours son compte. En dépit de cette critique majeure, il faut se servir de la possibilité offerte quitte à en reconverter les finalités sur le terrain. De même que jadis, la banalisation de 10 % de l'emploi du temps signifiait d'abord le maintien de 90 % du même, les PACTE permettent le projet et ne touchent pas au reste. Il revient aux enseignants conscients des enjeux de faire en sorte que la « pédagogie pacte » fasse exemple, tache d'huile.

(6) Travail « abstrait » et « concret » au sens de Lucien Sève, voir ici même les pages 47-49 de l'article d'**A. Petitjean**.

de chacun, ce serait démagogique, aléatoire, inefficace en fin de compte. Indispensable pour lancer la machine, il doit aboutir à ce que des cadres légaux nouveaux prennent le relais. Ne citons, faute de davantage de place, qu'un exemple : celui du statut des maîtres. Il est indispensable que le corps unique des maîtres soit enfin constitué sur la base d'une formation initiale commune. Indispensable que le temps de travail soit le même pour tous et reconsidéré dans sa composition. L'équipe en effet exige des temps de concertation importants qui doivent être inclus dans le service. Il est concevable que la durée globale de celui-ci augmente et que le temps d'enseignement diminue. Il faut dans l'immédiat, dans le court terme, que les équipes qui se mettent en place avant qu'un cadre légal adapté existe, fassent des demandes de décharges et proposent leur projet à l'administration.

Un dernier mot, pour finir : nous militons à **Pratiques** pour la transformation démocratique de l'école. L'équipe, aujourd'hui, sans illusions ni démagogie, logée au cœur de l'institution et la transformant en se transformant, nous paraît l'un des leviers essentiels du **changement**.