LE PROJET INTERDISCIPLINAIRE – APPROCHE PSYCHOSOCIALE PAR LA QUESTION DE L'INFLUENCE ENTRE ENSEIGNANTS

BONCOMPAIN Lucile
LACES EA 4140
UNIVERSITÉ DE BORDEAUX
ISFEC AQUITAINE
bcp.lucile@gmail.com

RÉSUMÉ

Le travail présenté s'intéresse aux phénomènes d'influences sociales qui pourraient exister à partir des pratiques de classes en matière de projets pédagogiques. L'étude s'appuie sur la théorie de l'influence sociale, influence minoritaire et conflit (Moscovici, 1979, 2007 ; Perez et Mugny, 1993). Ce sujet n'ayant pas fait l'objet de travaux antérieurs, la méthodologie est mixte autour de 166 questionnaires et de 28 entretiens d'enseignants. Les résultats mettent en lumière des phénomènes d'influences sociales dans les écoles quant à la pratique de projets dont l'utilisation langagière est précisée au regard des travaux sur le projet (Perrenoud, 1996 ; Meirieu, 2000 ; Garnier, 2003 ; Tilman, 2004 ; Bordalo et Ginestet, 2006 ; Tassin, 2010). L'influence s'avère en outre sensible à des qualités professionnelles telles que les valeurs ou l'engagement de l'enseignant.

MOTS CLÉS

École primaire ; Projet de classe ; Influences sociales ; Engagement ; Créativité.

QUESTION DE DÉPART ET APPUIS THÉORIQUES

Le projet interdisciplinaire a fait l'objet de travaux sous l'angle des apprentissages, des démarches pédagogiques. Il a donné lieu à des textes officiels encadrés par la loi d'orientation de 1989 sur le projet d'école. Le travail que nous proposons ne relève ni d'un questionnement sur les apprentissages des élèves, ni du projet d'école. Il s'agissait de porter l'intérêt sur le travail des enseignants pour leur classe et de se demander si celui-ci pouvait s'étendre aux

collègues. Autrement dit, cette étude s'est intéressée à ce qui peut se passer au sein d'une équipe enseignante d'école primaire quand les enseignants pratiquent pour leur classe des projets interdisciplinaires. Ces projets de classe peuvent-ils se propager à d'autres classes, voire à l'école entière ? Si oui, que pouvons-nous connaître de ces mécanismes ?

À travers cette question, nous voulions tenter d'étudier les mécanismes innovants dans les équipes pédagogiques en partant de la pratique des classes et non pas des textes officiels. En effet, les textes officiels imposent que toutes les écoles primaires écrivent et mènent un projet d'école. Or, les recherches (Garnier, 2003 ; Pair *et al*., 1998 ; Rich, 1998, 2010) ont montré que ce projet d'école avait du mal à s'avérer réalité. Nous nous sommes demandé s'il ne valait pas mieux aller chercher du côté de ce que font les enseignants pour leur classe plutôt que de rester au plan des instructions officielles. L'une de nos hypothèses était qu'une minorité d'enseignants élaborent des projets de classe et que cette minorité influence d'autres enseignants de l'école, voire l'école entière de manière à réaliser un projet d'école qui part de la base, des pratiques professionnelles. Notre démarche s'intéresse aux actions du bas vers le haut et non l'inverse, du haut vers le bas, incarné par le respect des textes.

Pour ce faire, nous avons convoqué la psychologie sociale et les travaux sur l'influence minoritaire de Moscovici (1979, 2007) ainsi que ceux de Perez et Mugny (1993) et de Mugny (2008) sur la Théorie de l'Élaboration du Conflit. Les phénomènes d'influence qui avaient été étudiés jusque-là sous l'angle de la majorité, du respect des normes (Sherif, 1935), de la recherche de consensus (Asch, 1951 ; Hollander, 1964) et de la soumission à l'autorité (Milgram, 1961), sont abordés dès 1979 par Moscovici du point de vue des minorités qui, si elles sont actives, peuvent entraîner dans le groupe social une dissonance, un conflit qui déstabilisera d'abord les majorités pour ensuite les amener à de nouveaux comportements, jugements, nouvelles opinions. Selon cette théorie, le conflit est l'incontournable passage dans le processus minoritaire lui-même clé de progrès et d'innovation (Moscovici, 1979, 2007 ; Perez et Mugny, 1993)

MÉTHODOLOGIE

Dans la mesure où il n'existait pas à notre connaissance d'autre recherche similaire, nous avons choisi d'investir ce sujet d'étude pas à pas en commençant par un travail préliminaire puis une phase quantitative et une phase qualitative de recherche. Nous avons entamé ce travail par 8 entretiens semi-directifs afin de vérifier l'intérêt du sujet. Est-ce que le rapprochement entre l'élaboration de projets pédagogiques et des mécanismes d'influences sociales entre enseignants pouvait être pertinent ? Cela pouvait-il faire l'objet d'un sujet

d'étude ?

Les huit entretiens ayant conduit à la description par les enseignants de mécanismes d'influences sociales, nous avons poursuivi notre recherche en mettant en place une étude quantitative puis qualitative. Nous avons tout d'abord fait le choix d'une phase quantitative par questionnaires afin de mesurer l'importance des phénomènes détectés et de les analyser en leur accordant la relativité des tendances majoritaires ou minoritaires. Nous abordions le travail par des questions autour de l'élaboration des projets de classe. Aussi, compte tenu de la mixité des types de projets à l'école, il nous semblait indispensable de classifier les mécanismes de relations entre enseignants au regard des types de projets élaborés afin de ne pas nous méprendre sur les phénomènes, ne pas confondre les processus appartenant aux projets d'école induits par les textes officiels et les processus d'influences sociales entre classes provenant de la pratique des enseignants libres de toute instruction. Le passage de 166 questionnaires pouvait clarifier les mécanismes si nous en décryptions.

Pour finir nous sommes passés à une phase qualitative de travail en faisant passer 20 entretiens auprès d'enseignants issus des 166 questionnaires et différents des 8 premiers. Ces entretiens semi-directifs pouvaient permettre d'affiner l'analyse des résultats des questionnaires puisqu'ils pouvaient être l'occasion de demander aux enseignants d'expliquer les mécanismes suggérés dans les questionnaires. D'autre part, les entretiens ont été passés le plus possible au sein de mêmes équipes enseignantes. Ceci a permis d'isoler des cas particuliers d'écoles, des fonctionnements propres à certaines équipes pédagogiques. Pourquoi les entretiens allaient-ils préciser les questionnaires ? En réalité, le projet pédagogique était un prétexte, une porte d'entrée vers le fonctionnement des équipes afin de tenter d'y trouver des phénomènes d'influences sociales. Ces phénomènes existent-ils ou pas ? Pour obtenir une réponse sans biais, nous avons choisi de ne pas parler d' « influence » ou le plus tard possible. Nous souhaitions que le terme ou la description des mécanismes apparaissent spontanément dans les réponses des enseignants si elles devaient apparaître. Nous nous positionnions dans une démarche de recherche sensible, dans le sensible du social. Nous attendions des enseignants qu'ils expliquent au chercheur naïf ce qu'il y a à expliquer. C'est la raison pour laquelle les questionnaires seuls ne pouvaient suffire.

Ce qui a complexifié la méthodologie de notre travail est le fait que nous cherchions de l'influence sociale si elle existait sans dire aux enseignants que nous la recherchions. Nous avions réellement à l'esprit de faire parler les enseignants sur l'élaboration de leurs projets pédagogiques et de laisser parler de leurs collègues ou pas. Les questionnaires ont apporté des résultats et les entretiens ont fourni des réponses précises sur les mécanismes. Certaines données du questionnaire résultent de questions ouvertes, d'autres pas. Nous avons exprimé

les résultats des questionnaires en tendances. Nous avons ensuite croisé les données issues des questionnaires avec celles issues des entretiens. Cela a permis de renforcer les tendances, d'expliquer la cohérence de certaines données et de préciser l'analyse des phénomènes notamment en croisant les réponses de plusieurs enseignants d'une seule école. En faisant cela, nous avons obtenu des cas d'écoles qui ne feront pas l'objet de cette présentation centrée sur les activités de l'enseignant débutant.

RÉSULTATS

Les données recueillies au cours de l'étude sont nombreuses et ont fait l'objet d'une thèse (Boncompain, 2014). Dans le cadre des Journées Scientifiques de l'Université de Nantes sur les « Activités de l'enseignant débutant et activités pour débuter », nous choisissons de présenter des résultats qui parmi d'autres interrogent la formation des jeunes enseignants.

1. Une pratique avérée du projet, plus encore des « projets »

Les enseignants pratiquent le projet pour la quasi-totalité d'entre eux, au moins un par an, plusieurs pour la majorité. Les données recueillies montrent que les écoles sont animées de projets de l'intérieur. Sur 166 enseignants questionnés, 125 mènent plusieurs projets par an, 33 un seul. 7 d'entre eux déclarent avoir une pratique rare du projet soit un tous les deux ans ou moins. Un seul enseignant sur 166 répond spontanément ne pas mener de projet.

Même si comme le dit un enseignant : « *c'est compliqué l'histoire du projet parce que c'est tellement vaste, on n'a pas de cadre établi* », les enseignants font la différence entre projet d'école et projet de classe dans leurs propos. Sur 166 questionnaires, 73 enseignants sont capables de citer 1 à 3 projets réalisés pour leur classe, 59 en citent 4 à 5, 33 plus de 6 et un seul ne cite aucun projet vécu. À partir des descriptions qu'ils en font, nous avons relevé les dominantes disciplinaires des projets cités :

Dominante des projets cités	Nombre Total
Projet français	221
Projet arts	155
Projet sciences	131
Sorties scolaires	80
Projet citoyenneté	73

Projet EPS	64
Projet histoire	27
Projet maths	25
TOTAL	776
Dont projets interdisciplinaires	87 (11.2%)

Tableau 1 Nature des projets cités par les enseignants

Sur les 776 projets cités, seuls 87 sont des projets interdisciplinaires. Il existe dans la plupart des cas une confusion entre projet pédagogique et activité disciplinaire différente des pratiques scolaires transmissives. Les enseignants utilisent le terme pour désigner des activités qui ne sont pas toujours de « vrais » projets interdisciplinaires au sens défini par Perrenoud (1996), Meirieu (2000), Garnier (2003), Tilman (2004), Bordalo et Ginestet (2006), Tassin (2010). Un enseignant confie d'ailleurs : « *dans le sens du projet, peut-être que je fais une méprise sur le mot…* ».

Cette première partie tente de clarifier la face floue du projet mise en évidence par les chercheurs (Morandi, 1997 ; Meirieu, 2000 ; Perrenoud, 2002 ; Garnier, 2003 ; Tilman, 2004 ; Bordalo et Ginestet, 2006 ; Tassin, 2010), sorte de « nébuleuse » (Boutinet, 1990, 1992*a*, 1992*b*) et de vérifier qu'il s'agit quoi qu'il en soit d'une pratique fréquente des enseignants pour leur classe. Au fur et à mesure de cette recherche, nous sommes entrés dans l'aspect sensible des relations sociales qui se jouent au sein d'une équipe pédagogique à partir du projet. « *Le projet est plus lié à une communauté de personnes qu'à des choses écrites très précisément où chacun trouve sa place, c'est pas si évident* » selon un enseignant de l'échantillon interrogé.

2. La conduite de projet, foyer d'influences sociales

Les enseignants déclarent évoluer dans leur pratique du projet de classe pour plus d'un quart de la population enquêtée, 45 sur 166. Au fil des années, ils ont tendance à élaborer plus de projets dans le but de favoriser la motivation et les acquisitions des élèves. « *Je fais beaucoup plus de projets. C'est beaucoup plus structuré. Les élèves participent plus parce qu'au début c'était que moi qui donnait les projets et, de plus en plus, parce que j'ai évolué dans ma pratique, et parce que j'évolue vers une classe coopérative, je m'oriente vers les élèves, et c'est vraiment eux qui sont à l'origine des projets ou en tous cas c'est vraiment eux qui les mènent au bout. Alors qu'au début de ma carrière ce n'était pas ça, c'était moi qui disait « on va faire tel projet », donc tel groupe fait ça, tel groupe fait ça.* »

Sur 166 enseignants questionnés, 27 ne mènent que des projets pour leur classe, 37 élaborent des projets en lien avec d'autres classes et 102 ont un fonctionnement double : réaliser des projets à la fois seul pour leur classe et en association avec des collègues. Ces données montrent que pour une large majorité les enseignants fonctionnent avec leurs collègues sur la pratique du projet. Ils disent en outre évoluer dans cette pratique. L'étude menée aboutie à la mise en évidence de phénomènes d'influences le plus souvent majoritaires et réciproques entre collègues. Il s'avère qu'il existe d'autres mécanismes indirects et latents provenant de sources innovantes minoritaires qui peuvent aller jusqu'à influencer l'école entière. Ce phénomène a été observé si cette minorité ne montre pas le désir d'influencer les autres. C'est là la différence avec l'influence sociale jusqu'alors montrée par Moscovici (1979), issue de minorités qui sont actives quant à elles. Ces mécanismes de groupes ont été développés plus amplement dans la thèse (Boncompain, 2014) à l'appui de cas d'écoles qui montrent que la propagation des projets est alors soumise au contexte école et qu'elle interroge des questions de leadership. Nous n'aborderons pas ces points dans cette communication, ils concernent le cadre des activités du directeur d'école plus que celles du jeune enseignant. Toutefois nous notons que, s'agissant des enseignants débutants, en matière de projets pédagogiques ils pourraient apprendre des collègues ou propager leurs innovations à la condition d'un contexte propice où le directeur d'école joue un rôle selon son style de leadership. Les écoles dans lesquelles le directeur est ouvert à des formes de « leadership distribué » (Spillane, 2008, 2009 ; Spillane & Parise, 2010 ; Spillane & Pitts, 2009 ; Spillane, Hallett & Diamond, 2003 ; Spillane *et al.*, 2008, 2009) sont des écoles plus favorables que celles sous leadership autoritaire.

3. Qualités du collègue idéal

Nous nous sommes alors intéressés aux raisons qui pousseraient les enseignants à travailler avec d'autres sur des projets, à entrer dans le jeu d'influences réciproques. Ces derniers évoquent spontanément en priorité les échanges et la mutualisation des idées que cela apporte (à 41%). C'est en travaillant avec d'autres en amont du projet qu'ils sont plus créatifs et arrivent à élaborer un projet selon des idées auxquelles ils n'auraient pas pensé seuls. Les enseignants interrogés le confient souvent : « *les idées ne viennent pas toutes seules.* », « *il faut avoir l'idée… Dans notre formation, on n'a peut-être pas assez été formé à être inventif. […] Le défaut de la maîtresse c'est qu'on est un peu enfermé dans sa classe et ce n'est pas naturel d'avoir des idées de projet, j'ai l'impression.* » La formation initiale est interrogée par les enseignants eux-mêmes. La créativité qu'ils vont chercher auprès de leurs collègues ne serait pas naturelle. Les enseignants mentionnent le besoin d'apprendre à développer leur inventivité dès l'entrée dans le métier. C'est pour eux l'une des qualités qu'ils

voudraient pour eux-mêmes et qu'ils vont chercher dans les phénomènes d'influence. Or les interactions et influences sociales dans le groupe pédagogique pourraient être modifiées si les enseignants ne se trouvaient pas en adéquation avec leurs collègues. Les propos de l'un d'eux en entretien illustrent cela : « *je serais très malheureuse si je tombais dans une école où je ne trouve pas une collègue avec qui travailler. Alors, ça m'est arrivé de travailler de manière plus isolée parce que la personne ne correspondait pas…* ».

Nous avons questionné les enseignants sur les qualités idéales que devrait posséder l'enseignant avec lequel il pourrait envisager une collaboration. Il s'agissait d'une question ouverte par questionnaire appelant deux caractéristiques librement choisies par les enseignants questionnés. Nous avons traité les données en les regroupant par appartenance sémantique. C'est ainsi que cinq domaines ont émergé : les domaines de l'engagement, des valeurs, de l'innovation, de l'affectif et de la compétence.

Ecoles	Engagement	Compétence	Valeurs	Innovation	Affectif	TOTAL	N.R
Total	98	72	104	22	2	298	17

Tableau 2 Types de caractéristiques recherchées par les enseignants chez leurs collègues

L'étude montre que ce sont des termes du domaine de l'engagement et des valeurs qui apparaissent le plus souvent. Les qualificatifs de l'ordre de l'engagement les plus nommés sont « motivé » et « dynamique ». Sur le plan des valeurs, les enseignants recherchent le plus souvent chez leurs collègues des personnes « ouvertes » ou « à l'écoute ». Ces qualités sont encore plus attendues que « dynamique » ou « motivé ». Les enseignants ne recherchent pas une affinité personnelle dans l'échange de collaboration pour un projet pédagogique. Ils ne recherchent pas non plus de qualité d'innovation particulière. Ce n'est encore pas parce qu'un enseignant se montrera particulièrement compétent dans la démarche de projet qu'il attirera ses collègues. Ce qui prime est son ouverture d'esprit, sa capacité d'être à l'écoute de l'autre et à se montrer engagé, motivé, enthousiaste et dynamique.

CONCLUSION

Cette étude montre que les projets de classe peuvent se propager au reste de l'école primaire. Dans la plupart des cas, les enseignants cherchent la collaboration de leurs collègues afin de stimuler leur créativité, leurs idées. Ils pensent qu'ils en manquent et que la formation initiale des professeurs ne remplit pas suffisamment son rôle à ce sujet.

L'attrait d'un enseignant pour un autre dans le cadre de la réalisation de projets se fonde à partir de qualités de valeurs et d'engagement plus que de compétence ou d'innovation. Ce sont des personnes qui déclarent en majorité préférer travailler le projet avec un collègue ouvert, à l'écoute et motivé. Dans la mesure où ces conditions se trouvent dans les équipes, des interactions réciproques et phénomènes d'influences sociales animent les écoles et permettent soit que des projets pédagogiques se construisent à plusieurs classes directement, soit que des influences se fassent une fois le projet vécu.

L'étude a permis d'observer par ailleurs des mécanismes plus rares d'influences minoritaires. Ces phénomènes partent d'une classe dans laquelle l'enseignant pratique un projet seul pour sa classe. L'effet est latent et l'influence de cet enseignant, sans le vouloir, gagne ses collègues voire toute l'équipe. Comme tout phénomène minoritaire montré par les recherches de Moscovici (1979, 2007), l'influence se révèle après un conflit. En prolongement de la communication pour ces Journées Scientifiques, c'est la question du conflit engendré par l'influence minoritaire qui semble intéressant. Ce conflit prend effet dans un contexte école qui varie selon les cas. Les phénomènes psychosociaux s'expriment alors différemment en fonction du leadership et du management exercé par le directeur d'école (Boncompain, 2014). Ceci est une autre question, celle de la formation professionnelle des directeurs d'écoles primaires.

BIBLIOGRAPHIE

ASCH S., 1951, Effects of group pressure on the modification and distorsion of judgements. *In* Guetzkow H. (Éd.), *Groups, leadership and men*, Pittsburgh, Carnegie.

BONCOMPAIN L., 2014, *La propagation du projet de classe au sein de l'école primaire : une question d'influences sociales entre enseignants ?* Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux.

BORDALO I., GINESTET J-P., 2006, *Pour une pédagogie du projet,* Paris, Hachette Éducation, 2ème édition.

BOUTINET J-P., 1990, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, Quadrige Manuels, 3ème édition.

BOUTINET J-P., 1992*a*, La problématique du projet. *In* Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 9-13.

BOUTINET J-P., 1992*b*, Les conduites à projet, avatars d'une préoccupation*, In* Boutinet J-P. (Dir.), *Le Projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet,* Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 91- 105.

BOUTINET J-P., 2006, *Psychologie des conduites à projet*, Paris, PUF, Que Sais-Je ? 4ème édition.

GARNIER P., 2003, *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Le Sens Social.

HOLLANDER E. P., 1964, *Leaders, groups and influence*, Oxford, Oxford University Press.

MEIRIEU P., 2000, *L'école et les parents - La grande explication*, Saint-Amand-Montrond, Plon.

MILGRAM S., 1961, Nationality and conformity, *Scientific American,* 205, 45-51.

MORANDI F., 1997, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan Université.

MOSCOVICI S., 1979, *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF, Sociologies.

MOSCOVICI S. (Dir.), 2007, *Psychologie sociale,* Paris, PUF, Quadrige Manuels, 2ème tirage.

MUGNY G., 2008, Développement social de l'intelligence, *In* Van Zanten A., *Dictionnaire de l'éducation,* Paris, PUF, 406-410.

PAIR C., GEBLER J. - M., MOISAN C., RICAUD-DUSSARGET P., SIMON J., 1998, Rénovation du service public de l'Éducation Nationale, *Rapport du Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.*

PEREZ J.A., MUGNY G., 1993, *Influences sociales. La théorie de l'élaboration du conflit,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

PERRENOUD P., 1996, Rendre l'élève actif…c'est vite dit ! *Migrants-Formation*, 104, 166-181.

PERRENOUD P., 2002, Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? L'*Éducateur*, 14, 6-11.

RICH J., 1998, *Du Projet d'école aux projets d'écoles primaires : contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*, Thèse de Doctorat de Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux 2.

RICH J., 2010, *Les nouveaux directeurs d'école : Repenser l'encadrement des établissements scolaires,* Bruxelles, De Boeck Université, Pédagogies en Développement.

SHERIF M., 1935, A study of some social factors in perception, *Archives of Psychology*, 27, 1-60.

SPILLANE J. P., 2008, Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducations et Sociétés,* 21, 121-144.

SPILLANE J. P., 2009, Managing to Lead: Reframing School Leadership and Management, *Phi Delta Kappan*, 91 (3), 70-73.

SPILLANE J. P., PARISE L. M., 2010, Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers'practice. *The Elementary School Journal*, 110 (3), 323-346.

SPILLANE J. P., PITTS V. M., 2009, Using Social Network Methods to Study School Leadership. *International Journal of Research and Method in Education*, 32 (2), 185-207.

SPILLANE J. P., HALLETT T., DIAMOND J. B., 2003, Forms of Capital and the Construction of Leadership: Instructional Leadership in Urban Elementary School. *Sociology of Education*, 76, 1-17.

SPILLANE J. P., HALVERSON R. R., DIAMOND J. B, 2008, Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.

SPILLANE J. P., HEALEY K., PARISE L. M., 2009, School leaders'opportunities to learn: a descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review*, 61 (4), 407-432.

TASSIN M., 2010, Pour une "pédagogie culturelle", *Cahiers Pédagogiques*, 479, 29-30.

TILMAN F., 2004, *Penser le projet Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Lyon, Chronique Sociale.