

Marie Claude GALLET-VALIN

## QUAND UN GROUPE DEMANDE À SE FORMER POUR ACCÉDER À UN FONCTIONNEMENT DE GROUPE-SUJET, ET RÉALISER EN ÉQUIPE SON PROJET D'ÉCOLE

**Résumé :** La façon dont un groupe de six enseignantes de maternelle se représente le projet d'école pourrait être en partie contenue dans la manière que ce groupe a de gérer sa réalité sur le terrain et sa demande de formation à travailler en équipe. Les représentations peuvent évoluer avec le savoir que le groupe détient sur lui-même au fil des réunions. Plus le groupe se mobilise autour de son projet et plus il est *armé* pour la réalisation quotidienne en équipe, et en actes. Pendant le stage d'école, moment fondateur pour ce groupe d'enseignantes, les représentations circulent comme des *connaissances* dès lors que celles qui les échangent ont la conviction intime d'avoir perçu et compris une partie de *la réalité* et de pouvoir aussi agir, au sortir du stage, en *connaissance de cause*. Être compétent en équipe, ce serait d'abord savoir se mobiliser pendant une formation et savoir tenir compte de cette culture de formation.

**Mots-clés :** Projet – représentation – groupe-objet – groupe-sujet – système de référence – équipe – système de représentation – institution.

### INTRODUCTION

Comment un groupe de six enseignantes vit-il son projet d'école en maternelle ? Le propos de cet article vise à prendre essentiellement en compte ce qui peut se dire au niveau du groupe formé par une directrice et ses cinq adjointes. Le groupe tient des réunions régulièrement durant les trois années de son projet d'école. Les représentations que ce groupe d'enseignantes se fait de la réforme, mais aussi de lui-même abordant la réforme, constituent la parole originale<sup>1</sup> de ce groupe. Alors que cette parole

---

<sup>1</sup>- Nous utilisons la notion de "parole du groupe" de SALLABERRY employée dans un groupe de formation : "toute parole énoncée constitue à ce moment là la parole du groupe".

évolue au fil des mois, les valeurs auxquelles le groupe se réfère restent stables. Le fait de croire à la réussite du projet, dès le stage de formation, participe à la conduite de celui-ci jusqu'à son terme.

**"Le projet d'école est une obligation de service",  
mais ne se décrète pas**

L'ensemble des textes de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 — dite "Loi JOSPIN" — modifie le rôle des enseignants dans l'école primaire. Le professionnalisme de ces derniers comporte désormais deux faces indissociables : "rôle de professionnel de l'éducation, doublé de surcroît d'un engagement personnel en faveur de l'enfant"<sup>2</sup>.

Depuis 1991, date à laquelle quelques académies pilotes appliquaient déjà la nouvelle politique éducative, nous recueillons sous forme d'entretiens les propos de nos collègues<sup>3</sup>. Ceux-ci nous parlent de leur inquiétude face au changement de pratique imposé, et nous confient avoir demandé (souvent sans succès) leur participation à des stages de formation au travail en équipe. Nul ne s'en étonnerait puisque les nouvelles structures de fonctionnement de l'école primaire accordent aux équipes pédagogiques des responsabilités importantes. "Il faut, en effet, concevoir la structuration sociale des situations pédagogiques, mettant en relation des groupes d'individus, sur des bases coopératives. La gestion des collectifs doit laisser place aux confrontations, mais celles-ci seront d'autant plus positives qu'elles seront finalisées par une tâche requérant une nécessaire interdépendance des sujets impliqués<sup>4</sup>.

### **UN PROJET D'ÉCOLE AU QUOTIDIEN : LE SUJET DE NOTRE RECHERCHE**

Parce que nous étions nous-même enseignante, et présente sur le terrain, nous avons été à même par notre observation participante de mieux comprendre comment nos collègues, dans un souci de continuité éducative,

---

<sup>2</sup>- J. FEROLE - J. RIOULT - D. ROURE. *Le projet d'école* Paris-Hachette 1991, p. 161.

<sup>3</sup>- M.C. GALLET-VALIN *Dynamique des représentations et perspectives de changement dans un contexte de réforme* DEA-Tours 1994.

<sup>4</sup>- J. M. MONTEIL *Eduquer et former - perspectives psychosociales* PUG - 1989, p. 109.

intégraient la réforme et vivaient au quotidien une double demande de la part de leur institution.

A savoir : être acteur de l'école dans son cycle, et co-responsable de ce qui se passe au sein de l'équipe dans son école. L'enseignant devient un apprenant pendant cette réforme. "L'apprenant est un acteur et non le produit passif de ses déterminants biologiques ou sociaux<sup>5</sup>". Ainsi, son comportement est aussi le résultat de la perception qu'il a de son environnement et de la façon dont il l'organise.

Ainsi, nous avons voulu vivre le projet d'école triennal de six enseignantes, anciennes et confirmées — la directrice et ses cinq adjointes — en cycle 1 et cycle 2 (école maternelle) projet dont le thème final sera le chant choral.

Notre suivi de leur projet a pu se réaliser grâce à l'acceptation de leur part de notre présence régulière à leurs réunions : conseil de cycle, conseil de maîtres de cycle et conseil d'école, respectivement "*instance de réflexion, proposition d'action et d'organisation, instance de concertation*"<sup>6</sup>. Ces protocoles de réunion — notre corpus de thèse — constituent un éclairage pour tenter de cerner la manière dont le groupe de six enseignantes vit "son" projet. Les propos échangés au cours des réunions traduisent la façon dont les membres de ce groupe construisent aussi du sens — leur sens — sur cette réforme, à partir de leur réalité<sup>7</sup> professionnelle.

Nous entendons le sens dans les deux acceptions du terme : sens/signification et sens/direction.

### **LES REPRÉSENTATIONS QUI CIRCULENT CONVOIENT DU SENS À L'INTÉRIEUR DU GROUPE...**

L'analyse de contenu du corpus a porté sur les représentations que le groupe se faisait de la réforme et de son projet, mais en même temps sur la représentation que le groupe se faisait de lui-même, vivant "son" projet. Nous établirons, à plusieurs reprises des portraits-chinois pour essayer de

---

<sup>5</sup>- J. M. MONTEIL, op. cité, p. 111.

<sup>6</sup>- J. FEROLE - J. RIOULT - D. ROURE, op. cité, p. 20.

<sup>7</sup>- J.C. SALLABERRY : "*Les représentations ont une efficacité - autre que celle strictement liée à la fonction de désignation et de communication, une efficacité dans le réel...J... Cette efficacité est liée au fait d'y croire*". *Dynamique des représentations dans la formation* Paris-l'Harmatan 1996, p. 135.

cerner l'idée que le groupe se fait de lui-même. Notre analyse s'appuie principalement sur les travaux de SALLABERRY portant sur la dynamique de représentations de sujets engagés dans une situation de formation. Celui-ci souligne à ce sujet l'inscription de la représentation dans une "dynamique — intérieur/extérieur — au sujet ou au groupe". Rappelons également que la représentation est "*cette capacité détenue par chacun, de pouvoir (se) construire une image, à propos d'un objet, de pouvoir penser un objet*".

Elle est une notion complexe qui possède deux aspects, l'un processus et l'autre produit. "*Processus* au sens où chaque sujet mais aussi chaque groupe élabore et modifie sans cesse ses représentations de la réalité environnante. *Produit*, quand à un instant donné, les contours d'une représentation peuvent être tracés à partir de sa description"<sup>8</sup>. Notre observation participante peut elle-même être entendue comme la représentation que nous nous faisons du groupe vivant la réforme. Ce que nous écrivons, pendant et après cette observation — représentation processus-produit — est sans cesse remodelé par le terrain lui-même, mais aussi par notre perçu de ce terrain. La relecture a posteriori de nos notes prises pendant les réunions, et l'écoute des enregistrements marquent notre volonté de prendre en compte la complexité de notre représentation<sup>9</sup>. "Toute représentation est en travail, en ré-élaboration permanente. L'essentiel est que cette activité incessante produit ou reproduit, à chaque instant, le système de représentation du sujet".

Cette dynamique pourrait aussi se comprendre comme la traduction de la position d'un groupe contraint, en début de projet, durant la première année. Nous le nommons alors groupe-objet<sup>10</sup>, parce que mis en demeure d'appliquer une réforme de l'institution dont il dépend, et qu'il n'a pas encore fait "sienne". Injonction paradoxale pour le groupe, qui n'est que l'objet de l'institution. A ce titre, il vivra très difficilement la première année de son projet ("année d'errance"\*). Le groupe assujetti subit, méconnaît et imagine ces "réalités" (âge, sexe, etc...) qu'évoquait la définition du contre-transfert institutionnel. Le groupe-sujet, au contraire, s'en dégage en les

---

<sup>8</sup>- J. C. SALLABERRY, op. cité, p. 20.

<sup>9</sup>- J. C. SALLABERRY, op. cité, p. 89.

<sup>10</sup>- L'opposition groupe-sujet/groupe-objet nous semble pertinente pour observer le fonctionnement du groupe. Rappelons que le groupe-objet est assujetti aux normes. Il invente, il crée, et à certains moments on peut parler de l'accession du groupe au fonctionnement du groupe-sujet. R. LOURAU : "*On pourrait dire du groupe-sujet qu'il énonce quelque chose tandis que, pour le groupe assujetti, sa cause est entendue*". *L'analyse institutionnelle* - Paris Minuit 1970, p. 188.

analysant comme supports, symboles et limites de son "être-du-groupe", c'est-à-dire composante du principe de réalité. La dimension institutionnelle des groupes, loin de rejeter le groupe dans l'insignifiance, fait de lui le champ d'intervention privilégié de la thérapie<sup>11</sup>. Il ne construit que des représentations normées. Il sera comme métamorphosé à l'issue du stage d'école qui fut demandé à l'autorité hiérarchique, et accordé en décembre, durant la deuxième année.

Nous avançons l'hypothèse que ce stage représente un moment fort, un moment clé pour ce groupe d'enseignantes, celui pendant lequel *"toute vérité générale cesse de l'être pleinement dès qu'elle s'incarne s'applique dans des conditions circonstancielles"* <sup>12</sup>.

Tandis que le groupe-objet n'a de cesse de se contenir durant la première année dans sa mission initiale de groupe d'enseignantes en maternelle, il s'autorise après le stage de formation à innover. Le projet écrit, puis déposé auprès des instances hiérarchiques avait pour thème : "le sensoriel". Durant toute la première année, ce projet écrit aura fait autorité pour les membres du groupe-objet dans le sens où il aura pu s'apparenter à une langue de bois. Ce groupe-objet est alors plus soucieux d'auto-justification défensive que de participation directe et immédiate à la réforme. Travailler chacune dans sa classe sur "le sensoriel" est de l'ordre du symbolique pour le groupe. A défaut de pouvoir attribuer de suite un sens (direction) au projet d'école, le groupe centre sa recherche, dans un premier temps, sur les cinq sens... "Voilà pourquoi la science de l'intervention sociale, ce que j'appelle ici la socioanalyse, doit inventer cette institution neuve ; le bureau de l'imaginaire. Il faut inventer les nouvelles techniques, construire des analyseurs déliants, libérateurs de l'imaginaire et du symbolique<sup>13</sup>".

Faute d'avoir pu assister au stage de formation, nous recueillons les commentaires de la formatrice en éducation musicale qui nous confie avoir éprouvé beaucoup de difficultés à conduire le groupe (*" tout le monde veut être Calife à la place du Calife...!"*\*). Cette période est vécue comme une crise de cohésion par ses membres : il faut choisir, *"se déterminer"*\*, sortir de la défensive.

---

<sup>11</sup>- R. LOURAU, op. cité, p. 189.

<sup>12</sup>- R. LOURAU, op. cité, p. 10.

<sup>13</sup>- LAPASSADE - *L'arpenteur* Paris-Epi 1967, p. 59.

Anzieu qualifie l'état d'esprit du groupe : "*l'analogon d'un rêve : réalisation imaginaire d'un désir, lieu privilégié de l'accomplissement du désir inconscient de ses membres, mobilisant chez eux des mécanismes de défense du moi*"<sup>14</sup>. Plus question, m'avouent les collègues, après cette formation, de se "*complaire*"\* dans le "groupe protecteur"\* (elles utiliseront à plusieurs reprises cette expression). Il est à noter que durant toute la première année, les adjointes s'en remettent à *leur* directrice.

Après son stage de formation, correspondant à une situation d'apprentissage, le groupe opère un changement et une nouvelle prise de conscience : "il s'équipe moralement" pour adopter un autre type de démarche pour la conduite de son projet et aller jusqu'au bout de son entreprise. Le stage aura constitué un temps et un lieu de décisions collectives avec l'intention de remplacer un fonctionnement de groupe insatisfaisant, face à l'adoption du projet.

Nous remarquons également que pendant les deux premières années du projet, la directrice ne joue plus le même rôle à l'intérieur de ce groupe d'enseignantes. Son changement de rôle lui vient d'une volonté de réduire ses anxiétés dues principalement à des contradictions entre sa forte personnalité et son nouveau rôle-conseil à tenir pour apaiser les tensions lors de réunions. Alors qu'elle avait pu inspirer le respect (elle avait de l'autorité sur le groupe-objet) dès lors elle agit en expert-conseil (son avis fait autorité sur le groupe-sujet).

Dans un premier temps, la directrice exerce un commandement sur le groupe-objet à se former : elle a la capacité à se faire obéir avec confiance. En outre, cette autorité est voulue par la directrice comme une augmentation de la capacité d'action du groupe-objet qui lui obéit.

Dans un second temps, la directrice coopère, elle est le porte-parole de l'équipe qui organise. D'un rôle de leadership, elle passe à un rôle d'animateur, de leader pédagogique au sein de l'équipe : son rôle va vers plus de complexité. "Enseigner, c'est faire partie d'un système et travailler à plusieurs niveaux. La culture individualiste des enseignants les a longtemps incités à considérer que leur environnement commençait à la porte de leur classe. La prise en compte de la complexité oblige aujourd'hui à les traiter comme membres d'un acteur collectif et à questionner leur *habitus* et leurs

---

<sup>14</sup>- D. ANZIEU cité par R. KAËS *Le groupe est le sujet du groupe*. Paris-Dunod 1993, p. 197.

compétences dans l'espace de l'équipe, de l'établissement et de la collectivité locale autant que dans l'espace proprement pédagogique et didactique<sup>15</sup>.

D'un premier rôle autoritaire et protecteur de mère, elle passe à un rôle de coéquipière. Alors que le "groupe protecteur"\* était cet ensemble de forces qui maintenaient associées les maîtresses du même corps, la maternelle, avec un même état d'esprit ("*rester soudées — ne pas perdre l'identité — mais chacune en recherche dans sa classe*"\*), la formation va renvoyer à un processus unificateur de mise ensemble, de mise en sens de ces éléments séparés et moments fragmentés. Les projets séparés sur le sensoriel laissent la place à un projet réunifié, fruit d'une communauté qui s'oriente vers un but : le nouveau projet écrit maintenant sien réécrit par le groupe lui-même, le chant choral. Le groupe-sujet construit "sa" réalité de la réforme et dépasse les conflits du groupe-objet. En se formant, il a modifié son cadre de référence. Cela d'autant plus fortement pour les collègues, qu'avec l'accord de leur supérieur hiérarchique, elles *s'autorisaient*<sup>16</sup> à se former, en toute légitimité, sur leurs lieux d'exercice professionnel. La formation réalise la finalisation interne pour le groupe-sujet. Les enseignantes parlent alors beaucoup du besoin de "se comprendre". Cette finalisation interne correspond à une période nécessaire que le groupe-sujet se donne pour pouvoir, par la suite, réaliser dans les faits son projet en équipe. Durant la troisième année, l'équipe ne se donnera pas de nouvelle règle de conduite, elle conservera l'éthique adoptée pendant sa formation. Les valeurs partagées par les membres du groupe pendant le stage de formation peuvent co-exister avec la valeur que chaque membre de l'équipe accorde au projet vécu.

Nous entendons ici ces valeurs partagées, non seulement comme principe de jugement mais aussi comme principe d'action, pour que *cela en vaille la peine*. Ce sont alors des valeurs qui mobilisent pour le projet et qui engagent : valeur-idée et en même temps valeur-force. L'exemple le plus marquant est sans doute l'assiduité au travail (l'absentéisme pouvant être une cause d'éviction du groupe). De même la tenue des comptes de coopérative de l'école est considérée comme un don de soi que l'on fait à la communauté. Enfin, la valeur la plus forte réside dans la manière de travailler avec les enfants dans les classes — l'esprit de la maternelle doit y présider

---

<sup>15</sup>- P. PERRENOUD *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* - Paris-ESF 1996, p. 51.

<sup>16</sup>- J. ARDOINO "L'implication" in *Se former* + Lyon, Mars 1992, p. 3.

— (Ainsi, organiser le travail des enfants de telle sorte que l'on puisse "se saisir de l'occasionnel avec discernement \*").

### **DU GROUPE-SUJET QUI S'AUTORISE VERS L'ÉQUIPE EN ACTES QUI S'IMPLIQUE**

La définition de l'institution donnée par LOURAU, institution-continuum, qui se définit alors comme "*le mouvement par lequel des forces sociales se matérialisent dans des formes sociales*"<sup>17</sup>, illustre alors ces passages de fonctionnement de groupe-objet, au fonctionnement de groupe-sujet, jusqu'à l'équipe en acte. Le groupe-objet, cohésif (au sens physique de résistance d'une pellicule à l'écrasement), le groupe est alors peu différent de l'image d'une enveloppe protectrice : le groupe, face à la réforme, se contient, il se retient en quelque sorte. Le stage d'école révèle au groupe pendant sa formation la potentialité d'un autre fonctionnement.

Nous formulons l'hypothèse qu'il devient groupe-sujet, pour s'engager et agir en équipe. Ce n'est qu'à ce prix qu'il peut effectuer la traversée des deux dernières années du projet en cours. Équipée nouvelle (image donnée par les enseignantes, évoquant les compétitions nautiques de Cambridge-Oxford), perpétuelle re-création de l'institution, jamais directement saisissable. Rappelons que l'institution "siège" dans nos têtes : c'est en ce sens que l'on peut dire que l'institution ne peut se confondre avec l'organisation — L'institution permet à l'organisation de subsister. Notons encore que le système de représentation des membres de cette équipe ne pourrait être indépendant de la culture du groupe géniteur, du groupe-sujet qui fut à la base de l'énonciation d'une formation originale — originelle.

L'équipe s'organise dans une incessante mise en cohérence, les membres se rallient, tendent vers l'harmonie, sont en liaison d'un marqueur à l'autre, d'une représentation à l'autre, du groupe originel à l'équipe originale vers ce qui ne se donnera à voir et à entendre, qu'une seule fois, devant les parents d'élèves : "*la chorale*" qui clôture le projet triennal, œuvre unique et ultime, orchestrée à tour de rôle par chacune des six enseignantes. L'équipe s'accorde une pédagogie non directive. L'équipe se réalise dans

---

<sup>17</sup>- R. LOURAU *L'illusion pédagogique*. Paris-Epi 1969, p. 37.



## RÉALISATION EN ÉQUIPE D'UN PROJET D'ÉCOLE

"une pédagogie de l'unique contre une pédagogie de l'identique, l'identique étant une réduction à du connu, à l'antérieur, à du catégoriel<sup>18</sup>"

"L'Equipe se donne un nouvel enseignement, un processus continu, une nouvelle manière de percevoir, l'instauration d'un mode de fonctionnement qui tend à évoluer et à corriger la perception en consultant l'expérience personnelle". Ainsi, se réalise l'adhésion des membres de l'équipe sur le projet final, terminant ce contrat<sup>19</sup> "à durée déterminée". Durant les trois années ce qui relie le groupe originel à l'équipe originale, c'est le sens accordé à la réforme par chacun des membres du groupe. Cette vie du projet n'aura pas été accordé sans heurts, sans fou-rires, bref sans déchaîner les passions, au sein du groupe. L'une des adjointes, par ailleurs, très affaiblie par le travail que demandent les répétitions, quittera l'équipe, à l'issue du projet, avec l'idée même de ne pas "pouvoir être à la hauteur une prochaine fois\*", équipe/lieu pathogène ou ressenti comme tel.

Ce sens (signification) procède du mythe. A aucun moment chaque membre du groupe ne vérifie que les autres pensent la même chose de la réforme. Le terme de mythe est entendu comme fonctionnement mythique. Lorsqu'elles parlent de leur groupe elles s'énoncent comme : "nous sommes un groupe social"\*". Cette expression veut s'entendre ici comme la composante même de leur lien social. Ce n'est sans doute pas un hasard si ces enseignantes possèdent le même cursus de début de carrière (recrutement comme suppléantes, sans formation initiale à l'École Normale). Les représentations qu'elles se font de leur métier sont d'autant partagées qu'elles se fondent sur des modalités de prises de fonctions communes. Ce groupe social possède à l'origine une culture commune.

Notre recherche permet de mettre en apparence un système de référence partagé par les membres du groupe, des valeurs communes accordées au métier. Nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, poursuivre dans les détails, sauf à préciser que le sens accordé à la réforme, par les membres du groupe, procède d'un fonctionnement paradoxal. Il est intimement partagé par tous les membres du groupe, mais chaque membre du groupe peut le

---

<sup>18</sup>- A. LHOTELLIER - "Le psycho-sociologique dans la cité" - In colloque Fondation Royaumont Paris-EPI 1967, p. 115.

<sup>19</sup>- "contrat entendu au sens de pacte social ; in J.J. ROUSSEAU *Du contrat social* - Livre I Chap. VI Paris 1762. "Trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même, et reste aussi libre qu'auparavant."

vivre dans son intimité. Ce fonctionnement paradoxal procède à la fois au niveau individuel et au niveau collectif<sup>20</sup>.

### EN CONCLUSION

De ce groupe-objet régi par l'institution — à la voie passive — sommé de se réformer, a pu naître après formation, un groupe-sujet, auteur de lui-même, s'organisant en équipe — à la voie active — sur son terrain, dans l'institution. L'implication de l'équipe, passe par la formation du groupe à un fonctionnement de groupe-sujet avec toute la dynamique des représentations qu'elle engendre. "*Le sujet a besoin de négocier une marge par rapport à la règle, elle peut être pensée comme un jeu, elle lui est nécessaire pour faire sienne la règle*"<sup>21</sup>.

La demande de formation de ce groupe constituait un enjeu majeur, une étape nécessaire pour l'émergence du sens dans le groupe et pour la réalisation de son projet d'école.

Cependant, l'appartenance initiale de ce groupe à l'esprit de travail en maternelle reste très prégnante au point même de constituer des éléments de références, des valeurs qui persistent au-delà des expériences formatrices vécues.

**Marie-Claude GALLET-VALIN**

Laboratoire des Sciences de  
l'Éducation et de la Formation TOURS

**Abstract :** The representation a group of six infant-school teachers has of its school project could, to some extent, be part of the way this group lives its own real functioning in class, and its demand for specific training to team work. These representations may evolve as the group comes to a better knowledge of itself over meetings. The more the group it involved in its project, the better equipped it is for its daily existence and actual team work. During the school training-session, a founding moment for this group of teachers, representations are exchanged as pieces of knowledge as long as the ladies who exchange them are deeply convinced that they have perceived and understood a part of actual reality and that, after the training-

---

<sup>20</sup>- J. C. SALLABERRY : "*niveau individuel et niveau collectif ne peuvent se penser séparément*". op. cit. p. 180.

<sup>21</sup>- J. C. SALLABERRY, op. cit. p. 29.

## RÉALISATION EN ÉQUIPE D'UN PROJET D'ÉCOLE

session, they will be able to act with full awareness. Thus, achieving competence as a team would first mean being able to get involved in a training process, and to take this training culture into account.

**Keywords :** Project — Representation — the Group as Object — the Group as Subject — Reference system — Team — Representation system — Institution.

### RÉFÉRENCES

- R. KAËS *Le groupe et le sujet du groupe* – Paris, Dunod 1993.  
R. LOURAU *L'analyse institutionnelle* – Paris, Minuit 1970.  
J. M. MONTEIL *Éduquer et former - perspectives psychosociales* – PUG 1989.  
J. C. SALLABERRY *Dynamique des représentations dans la formation* – Paris, L'Harmattan 1996.