

Mardi 13 octobre 2015

18h - 20h

AgroParisTech



Luc Ria, Magdalena Solabarrieta

Professeur des universités, IFÉ de l'ENS de Lyon
Principale du collège Garcia Lorca à Saint-Denis

Comment développer une organisation apprenante ?

Collectif, management et recherche dans un établissement scolaire

Dossier Documentaire

- 151 pages -

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment développer une organisation apprenante ?
Collectif, management et recherche dans un établissement scolaire

- Sommaire -

- **Le collège Garcia Lorca, la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle ».....** pp. 03-06

 - Présentation du collège Federico Garcia Lorca
Chaire Unesco (<http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr>), 1 p.
 - Présentation de la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle »
Chaire Unesco (<http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr>), 2 p.

- **La place du collectif et du management dans un établissement scolaire.....** pp. 07-102

 - L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants
Annie Feyfant, *Dossier de veille de l'IFÉ n° 87* (<http://ife.ens-lyon.fr>), novembre 2013, 18 p.
 - Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre
R. Malet et E. Brisard, *IFÉ* (<http://ife.ens-lyon.fr>), 2005, 17p.
 - Le leadership pédagogique des chefs d'établissement
Françoise Lorcerie, *HAL* (www.archives-ouvertes.fr), 2013, 4 p.
 - Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires
L. Progin et M. Gather Thurler, *Archive ouverte Unige* (<http://archive-ouverte.unige.ch>), 2011, 12 p.
 - La communauté en éducation : usages, sens et contre-sens
Philippe Maubant, *Université de Rouen* (<http://shs-app.univ-rouen.fr>), 2004, 14 p.
 - Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ?
L. Progin et M. Gather Thurler, *Recherches en éducation* (<http://www.recherches-en-education.net>), 2010, 10 p.
 - La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français
François Baluteau, *Socio-Logos* (<https://socio-logos.revues.org>), 2009, 20 p.

- **Pratiques vives de formation des enseignants.....** pp. 103-151

 - « Établissements formateurs » : Luc Ria (IFÉ) plaide pour « une culture plus transversale et solidaire » entre enseignants
Emilie Legendre, *AEF* (www.aef.info), septembre 2015, 3 p.
 - Colloque de l'Ifé « Former les enseignants au XXI^e Siècle » : Les enjeux de la recherche et de la formation
Isabelle Lardon, *Le Café Pédagogique* (www.cafepedagogique.net), janvier 2013, 4 p.
 - Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée
Frédéric Yvon et Roseline Garon, *Recherches Qualitatives* (www.recherche-qualitative.qc.ca), 2006, 30 p.
 - La Chaire Unesco-ENS Lyon questionne la vidéoformation
V. Lussi Borer et L. Ria, *Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative* (<http://observatoire-reussite-educative.fr>), 3 p.
 - Luc Ria : « La vidéo ne remplace pas l'expérience réelle mais elle est un outil puissant »
La Lettre de l'Éducation (www.lalettrededeleducation.fr), mars 2015, 2 p.
 - Collège : culture d'établissement et de pratiques enseignantes au cœur de la réforme
Luc Ria, *Le Café Pédagogique* (www.cafepedagogique.net), octobre 2015, 2 p.
 - Philippe Meirieu : Former les enseignants en établissement : un impératif
François Jarraud, *Le Café Pédagogique* (www.cafepedagogique.net), avril 2015, 3 p.
 - Un chercheur aux côtés des jeunes « profs ». Luc Ria
Denis Peiron, *La Croix* (www.la-croix.com), janvier 2014, 1 p.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment développer une organisation apprenante ?
Collectif, management et recherche dans un établissement scolaire

- Partie I -

- **Le collège Garcia Lorca, la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXIe siècle »..... pp. 03-06**
 - Présentation du collège Federico Garcia Lorca
Chaire Unesco (<http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr>), 1 p.
 - Présentation de la Chaire Unesco « Former les enseignants au XXIe siècle »
Chaire Unesco (<http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr>), 2 p.



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

unitwin



ENS DE LYON

UNESCO Chair
"Training teachers for the 21st century"
École normale supérieure de Lyon

Chaire Unesco "Former les enseignants au XXI^e siècle"

Collège Federico Garcia Lorca

St-Denis, académie de Créteil

Le collège Garcia Lorca est un collège ECLAIR de l'académie de Créteil associé au LÉA et à la Chaire Unesco.

Il accueille un peu plus de 500 élèves encadrés par un peu moins de 60 enseignants. Ce collège ECLAIR est caractérisé par un turn-over des équipes important et par la jeunesse de sa salle des professeurs. En effet, de nombreux enseignants sont débutants ou ont quelques années d'expérience. Le collège est associé aux travaux de recherche de l'Ifé (ex-INRP) depuis plusieurs années et a contribué, entre autres, au travail de Néopass. La combinaison des caractéristiques de l'établissement et cette tradition de lien avec la recherche ont conduit l'établissement à devenir un LÉA cette année 2013.

Description de l'action

Le collège, comme nombre de collèges ECLAIR, accueille des enseignants débutants, le plus souvent formés dans une autre académie que celle de Créteil, et chaque année, environ un tiers des personnels est renouvelé. Les difficultés de débiter dans le métier ou tout simplement d'exercer le métier d'enseignant sont exacerbées dans un établissement comme Garcia Lorca dont le comportement des élèves est souvent éloigné des exigences de la "forme scolaire". Quasiment à chaque heure de cours, il est nécessaire de transformer les enfants en élèves. De nombreuses stratégies pour placer les élèves dans les apprentissages sont mises en oeuvre dans les différentes classes, par les différents enseignants, mais elles restent clandestines car elles ne sont pas partagées. Alors qu'il semble assez évident que les élèves, et ceux de Garcia Lorca particulièrement, peuvent avoir besoin d'une organisation cohérente et structurée, ils sont en fait soumis à des façons d'organiser la classe très variables et pas toujours très efficaces qui peuvent être très coûteuse en énergie pour les enseignants.

L'action du LÉA consiste donc à transformer le collège en un lieu de formation sur site qui permettrait aux enseignants de réfléchir à leur activité professionnelle par les méthodes d'analyse de l'activité :

- à un niveau personnel permettant à chaque enseignant de prendre du recul sur ses pratiques et d'analyser son activité
- au niveau de l'établissement, permettant la mutualisation et la controverse des pratiques en oeuvre

Les anciennes collaborations avec les chercheurs ont montré que la confrontation entre le travailleur et son activité peut permettre des transformations personnelles à plus ou moins long terme et plus ou moins profonde du rapport au métier. Cependant, ces transformations ou simplement ces prises de conscience semblent n'avoir été provoquées qu'en présence des chercheurs. Le pari du LÉA est de rendre les équipes enseignantes moins dépendantes de la présence des chercheurs en créant un collectif enseignant capable de mettre en oeuvre des dispositifs permettant ces transformations personnelles et collectives.

Ce souci de formation professionnelle a un objectif ultime : toucher le coeur de la classe pour permettre la réussite de tous les élèves.

Membres de l'équipe

Luc Ria, PU Ifé/ENS Lyon

Valérie Lussi Borer, enseignante chercheuse de l'université de Genève

Marion van Brederode, professeure du collège SVT, correspondante LÉA

Zouhir El Amri, professeur du collège Mathématiques

Mariam Izi, professeure du collège Histoire-Géographie

Delphine Caules, professeure du collège Anglais

Hervé Collierie, professeur du collège Physique

Chaire UNESCO

Penser la formation des enseignants aujourd'hui, c'est améliorer la formation de tous pour demain

"Former les enseignants au XXIe siècle" est une Chaire Unesco de l'ENS de Lyon.

Portée par l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) au sein de l'ENS de Lyon, elle a pour ambition de favoriser le dialogue aux plans national et international entre chercheurs, décideurs politiques, formateurs et personnels de l'éducation sur les questions de la transformation contemporaine du travail enseignant et de la formation des enseignants tout au long de la vie.

Elle inscrit bien sûr son action au coeur des préoccupations de l'Unesco. Elle s'attachera, en synergie avec les autres chaires Unesco francophones et le réseau des écoles associées à l'Unesco, à effectuer des recherches visant à améliorer l'accès, la qualité et l'équité de l'éducation à travers une formation accrue du corps enseignant. Cette chaire a pour ambition de développer des politiques communes de formation au sein de la francophonie en faisant des spécificités des systèmes éducatifs des ressources potentielles pour l'ensemble des pays partenaires.

> Conseil scientifique

Ses missions

- ▶ créer un réservoir d'idées innovantes dans le domaine de la formation des enseignants,
- ▶ impulser et structurer une réflexion internationale sur l'évolution du travail enseignant grâce à ses nombreux partenaires scientifiques,
- ▶ développer des politiques, capacités et outils en vue d'une éducation de qualité pour tous.

Son projet

Le programme de la chaire Unesco vise deux objectifs :

- ▶ produire des connaissances scientifiques sur le travail des enseignants,
- ▶ concevoir des situations de formation initiale ou continue des enseignants.

Son équipe

Luc RIA, Titulaire de la Chaire Unesco, Professeur des Universités, ENS de Lyon, EA ACTÉ.

Claire LUCARELLI, suivi du projet-webmestre, ingénieur d'études, IFÉ-ENS de Lyon.

Sabine COSTE, chargé d'études à l'IFÉ-ENS de Lyon, professeur certifié du 2nd degré, UMR ECP.

Céline BLANES-MASTRE, doctorante, ENS de Lyon.

Perrine MARIEL, suivi comptable, IFÉ-ENS de Lyon.

avec la participation essentielle d'autres professionnels de notre établissement : Cécile KELOUMGIAN (ENS média), Benjamin ABRIAL (DSI)...

Ses activités

* Recherche internationale : programme scientifique sur l'évolution des métiers de l'éducation au niveau

international et le développement professionnel des enseignants.

- * Ressources sur l'évolution du métier : site web dédié ; biennale internationale sur le travail enseignant.
- * Formations innovantes : master Travail enseignant dans la francophonie ; développement international de la plateforme de formation en ligne NéoPass@ction ; conception de dispositifs innovants de formation.
- * Échanges universitaires : collaboration entre chercheurs, praticiens, formateurs et politiques ; partage de ressources et d'outils conçus par la recherche pour la formation.

▶ 2015 : Colloque international sur les nouveaux espaces de formation. [vidéos](#)

▶ 2013/2014 : Cycle de conférences de consensus/dissensus. [vidéos](#)

▶ 2012 : Colloque annuel sur la question des établissements formateurs. [vidéos](#)

[Télécharger la synthèse de la réunion du 25 janvier 2013](#)

Distinction

- ▶ Prix interministériel du manager public de l'année 2013 : catégorie Innovation participative
- ▶ Lauréats : Luc RIA (Chaire Unesco « Former les enseignants au XXIe siècle ») , Catherine PEROTIN (Agence Qualité Education), Patrick PICARD (centre Alain Savary) pour la plateforme [NéoPass@action](#).

Luc Ria

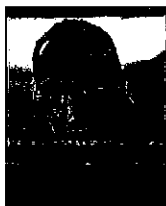
Titulaire de la chaire UNESCO



Professeur des universités à l'[Institut français de l'Éducation](#) de l'ENS de Lyon, membre du [laboratoire Acté](#) à l'Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand.

Directeur scientifique de la plateforme de formation en ligne [NéoPass@ction](#). Ses travaux de recherche s'attachent à étudier et concevoir les processus de professionnalisation des enseignants et à concevoir des dispositifs innovants pour leur formation initiale ou continue. [Visiter](#) sa page de recherche.

Bernard Lahire



Professeur de sociologie à l'[École normale supérieure de Lyon](#).

Directeur-adjoint du [Centre Max Weber](#) (UMR 5283 CNRS).

Responsable de l'équipe « [Dispositions, Pouvoirs, Cultures, Socialisations](#) ».

Sociologue de l'éducation et de la culture, ses travaux développent une théorie de l'action dispositionnaliste et contextualiste. [Visiter](#) sa page de recherche.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment développer une organisation apprenante ?
Collectif, management et recherche dans un établissement scolaire

- Partie II -

- **La place du collectif et du management dans un établissement scolaire..... pp. 07-102**
 - L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants
Annie Feyfant, *Dossier de veille de l'IFÉ n° 87* (<http://ife.ens-lyon.fr>), novembre 2013, 18 p.
 - Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre
R. Malet et E. Brisard, *IFÉ* (<http://ife.ens-lyon.fr>), 2005, 17p.
 - Le leadership pédagogique des chefs d'établissement
Françoise Lorcerie, *HAL* (www.archives-ouvertes.fr), 2013, 4 p.
 - Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires
L. Progin et M. Gather Thurler, *Archive ouverte Unige* (<http://archive-ouverte.unige.ch>), 2011, 12 p.
 - La communauté en éducation : usages, sens et contre-sens
Philippe Maubant, *Université de Rouen* (<http://shs-app.univ-rouen.fr>), 2004, 14 p.
 - Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ?
L. Progin et M. Gather Thurler, *Recherches en éducation* (<http://www.recherches-en-education.net>), 2010, 10 p.
 - La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français
François Baluteau, *Socio-Logos* (<https://socio-logos.revues.org>), 2009, 20 p.

● Page 2 : L'établissement, un contexte favorable à la professionnalisation ? ● Page 8 : L'activité enseignante comme ressource pour la formation ? ● Page 14 : En forme de conclusion ● Page 15 : Bibliographie.

L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE, ESPACE DE TRAVAIL ET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Cet état de l'art a été réalisé à l'occasion d'une conférence de consensus/ dis-sensus organisée par la chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle » : « Former au sein des établissements scolaires », Lyon, 5 novembre 2013.

Remerciements à Vincent Dupriez, Frédéric Saussez et Luc Ria pour leurs commentaires et suggestions.

Nul ne conteste désormais le fait que les enseignants exercent un métier qui s'apprend, et ce, quel que soit le pays concerné. Les savoirs à transmettre, les publics scolaires et les attentes de la société évoluent, transformant le travail enseignant (Feyfant, 2007) ●. Comment se préoccuper des apprentissages des élèves, en améliorant sa pratique professionnelle ? Comment envisager le prolongement de la formation initiale et l'adaptation à un contexte spécifique ?

Quel que soit le secteur professionnel, le développement professionnel s'envisage au premier chef dans le lieu d'exercice de ce métier. Le concept de « développement professionnel » recouvre une multitude d'expressions équivalentes : formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, croissance professionnelle, etc. Peut-on considérer, dans une perspective plus globale, à long terme, que l'établissement scolaire est une organisation apprenante, au même



Par Annie Feyfant

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)

titre que d'autres espaces collectifs où s'accomplit une activité professionnelle (entreprise, hôpital, association, etc.) ?

Cette revue de littérature recense des travaux susceptibles d'expliquer les transformations opérées au sein des établissements scolaires (conduisant à des transformations plus ou moins visibles du métier d'enseignant). Elle présente également les nouvelles perspectives qu'offrent les approches de l'analyse de l'activité (enseignante) à des fins de formation, en situation de travail.

De nombreux travaux de recherches utilisent l'analyse de l'activité comme étayage des problématiques liées à la professionnalisation des enseignants. Selon le milieu professionnel, le terme de professionnalisation peut s'entendre de diverses manières. Pour les enseignants, elle est le moyen de se constituer comme profession ; pour les

● Toutes les références bibliographiques citées dans ce dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

organisations, c'est un moyen de développer de la flexibilité et de l'efficacité ; pour les milieux de la formation, la professionnalisation est un moyen de développer des savoirs et des compétences (Wittorski, 2012).

Quelles sont les modalités facilitant le développement professionnel des enseignants, en situation de travail ? Peut-on considérer l'établissement comme une organisation favorisant l'apprentissage du métier ? Quels sont les effets de l'organisation et/ou des formations *in situ* sur la transformation des métiers ?

L'ÉTABLISSEMENT, UN CONTEXTE FAVORABLE À LA PROFESSIONNALISATION ?

Se situer au niveau de l'établissement, en tant qu'espace de travail, c'est se décentrer de l'individu pour considérer le contexte dans lequel s'exerce l'activité et les facteurs favorisant un apprentissage du et au travail. Quelles sont les caractéristiques communément admises de cette activité « analysée », au regard de la formation professionnelle des enseignants ?

- une activité professionnelle est contrainte par une culture environnante (normes, valeurs, instruments, outils, concrets ou symboliques), par l'état de l'acteur, par la tâche à accomplir (prescrite par l'organisation ou les consignes de la hiérarchie, par exemple, voir Bourgeois & Durand, 2012). « *L'activité exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute [...]. Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs* » (Leplat, 1997 ; cité par Champy-Remoussenard, 2005) ;
- l'activité est finalisée, par rapport à un résultat escompté, en termes de production, de transformation, mais aussi de manière endogène (motivation, volonté, libre arbitre) ;
- l'activité est organisée, selon un certain ordre, une régularité, une articulation entre les éléments qui la composent ;
- elle est dynamique, se transformant en

fonction de l'environnement et selon le point de vue du sujet ;

- elle est à la fois singulière, c'est-à-dire qu'elle n'est pas reproductible à l'identique (et on imagine là la difficulté de travailler sur les pratiques enseignantes pour construire des dispositifs de formation) et généralisable, partagée (activités typiques, habitus, schèmes) ;
- enfin, le caractère contextualisé de l'activité est un élément décisif dans le processus de transformation de l'individu par l'activité (et inversement).

C'est ainsi que Piot (2009), dans son travail sur la professionnalisation des métiers adressés à autrui, détermine trois éléments à prendre en compte : le collectif de travail, l'environnement institutionnel et le contexte organisationnel.

Après une présentation de quelques travaux sur le contexte organisationnel et institutionnel de l'activité enseignante, nous proposerons un panorama des recherches portant sur le collectif de travail.

DÉBAT AUTOUR DE LA NOTION D'« ORGANISATION APPRENANTE »

Introduite dans les années 1970 par Argyris et Schön, puis Senge, influencée ensuite par les travaux portant sur le management des organisations, la notion d'organisation apprenante repose sur l'idée qu'une organisation apprend de son expérience et de l'acquisition de compétences. Quels peuvent être les apports de cette vision de l'établissement pour la professionnalisation des enseignants ?

Un modèle managérial et innovant ?

Un rapport de l'OCDE (2003) portant sur la construction d'une « *learning society* » préconise que les écoles deviennent des « organisations apprenantes », le modèle d'organisation apprenante étant associé à la notion d'innovation, impliquant des projets collectifs, pour lesquels les enseignants seraient les acteurs du

changement, et des « transformations de professionnalités ». Le modèle nécessite de former « des enseignants capables d'analyser leur pratique, de "réajuster", d'innover et de produire individuellement et surtout collectivement des réponses originales aux problèmes quotidiens » (Paquay, 2005).

Le concept d'organisation apprenante est souvent associé à un modèle libéral d'autonomie des établissements. Les politiques éducatives se définissent en termes d'*output* (socle de compétences, référentiels de compétences) et de régulations basées sur des évaluations externes, voir de reddition des comptes. Les personnels enseignants perçoivent souvent ce modèle d'organisation comme une atteinte à leur autonomie pédagogique. Cette vision, caractéristique de la politique anglaise, favorise l'émergence d'une « culture communautaire professionnelle en phase avec le fonctionnement de type organisation apprenante », alors que le modèle français privilégie le caractère quasi-privatif de la pratique en classe (Malet & Brisard, 2005).

Dupriez (2003) insiste sur ce point, en évoquant le « modèle normatif de l'établissement mobilisé », appréhendé dans une approche sur la performance des établissements (calcul de corrélations entre les variables *output* et les variables processus), dans une perspective managériale et une logique de marché. D'autres travaux évoquent autonomie, coopération et participation de et entre enseignants. Une vision moins prescriptive et évaluative permet d'envisager l'existence d'un « management cognitif et participatif » (Bouvier, 2004).

La panoplie de bonnes pratiques associées à l'organisation apprenante

Faut-il considérer que l'organisation n'est rien d'autre qu'un mode d'organisation descendant, associant performance, management et évaluation, facilitant les *professional learning communities* (communautés d'apprentissage professionnel,

composées d'individus faisant preuve de compétences interpersonnelles, de leadership, étant flexibles, aptes au changement) ? Les recherches (anglo-saxonnes) relatives aux communautés d'apprentissage professionnel se placent effectivement sous l'angle du leadership et d'une plus grande performance de l'établissement scolaire, et témoignent d'une préoccupation du « comment les élèves apprennent-ils ? » plutôt que du « que voulons-nous enseigner ? » (DuFour, 2004).

De ce fait, ces travaux n'abordent qu'accessoirement les effets de ces pratiques collaboratives sur le développement professionnel des enseignants, ils mentionnent une plus grande ouverture au changement (pour atteindre les objectifs), un intérêt pour les travaux de recherches (permettant d'améliorer leur pratique), l'utilisation des idées émises par la communauté pour résoudre des dilemmes professionnels.

Plus globalement, si « la coopération entre enseignants et une "vision partagée" de l'école sont statistiquement corrélées avec un gain d'efficacité » (ce qui permettrait de les qualifier de bonnes pratiques) et sont valorisées dans les discours, le caractère prescriptif ne suffit pas à démultiplier ces pratiques, notamment si l'on garde un cadre institutionnel marqué par une « division bureaucratique du travail et une faible coordination interpersonnelle dans les écoles » (Dupriez, 2003).

L'ESPACE DE TRAVAIL COMME LIEU DE FORMATION

Comprendre le processus de professionnalisation ne peut faire l'économie de la prise en compte de l'espace dans lequel s'effectue le travail enseignant. Cette approche a suscité une littérature abondante, essentiellement anglo-saxonne. Elle envisage les mécanismes d'apprentissage dans le contexte particulier de l'espace de travail, d'où son appellation de *workplace learning* ou « apprentissage sur le lieu de travail ».

Cette dernière approche sous-tend certains travaux sur le leadership (partagé), évoqué dans un précédent Dossier de la Veille (Endrizzi & Thibert, 2012).

Cf. deux revues de la littérature anglo-saxonne sur la notion de communauté d'apprentissage professionnel, proposées par Vescio et al. (2008) et Stoll et al. (2006).



L'apprentissage en situation de travail

Les recherches sur le *workplace learning* considèrent que l'apprentissage professionnel n'est pas un processus uniquement dû à des sessions de formation formelle, mais se réalise aussi au quotidien (Bound, 2011). L'apprentissage est envisagé comme un processus d'ordre cognitif (construction de savoirs et savoir-faire à partir de connaissances actuelles). Bourgeois et Mornata (2012) associent les travaux de Billett (2001b, 2010), Tynjälä (2008), Malloch *et al.* (2011) et les travaux sur le praticien réflexif d'Argyris et Schön ou d'apprentissage transformatif de Mezirow pour envisager trois niveaux d'analyse de l'apprentissage en situation de travail : l'individu, le collectif de travail, l'organisation.

Les travaux sur le *workplace learning* considèrent que « les transformations qui s'opèrent chez l'apprenant vont bien au-delà des savoirs et savoir-faire » (Bourgeois & Mornata, 2012). On y croise l'analyse de l'activité avec une dimension psychologique (image de soi, identité) mais aussi une dimension sociale de l'apprentissage (interactions sociales, communautés de pratiques), dimensions présentes pour répondre à la problématique de formation continue (et en établissement scolaire).

Il s'agit donc d'envisager l'activité en situation de travail comme moyen d'approfondir ces compétences, en faisant le lien entre des connaissances d'ordre théorique ou méthodologique et des connaissances expérientielles personnelles ou partagées avec les collègues. Dans le cadre du métier d'enseignant, on retrouve ici l'approche du praticien réflexif et l'idée de communauté de pratiques.

Le développement de compétences et connaissances en situation de travail

On ne peut considérer la situation de travail comme environnement d'apprentissage (ou de développement d'un curriculum ou de conception de pédagogies propres au lieu de travail) si on ne prend pas en compte des facteurs

personnels et situationnels et leurs relations. Les individus contribuent à la construction de savoirs en appliquant des constructions personnelles de pensée et de pratique développées dans un contexte biographique, historique propre, ce que Billett appelle des *social geneses*.

La contribution individuelle est socialement influencée par la demande organisationnelle ; les tâches individuelles doivent s'adapter (*deal*) à la situation de travail. En entreprise, il s'agira de s'adapter à une nouvelle organisation du travail, une nouvelle machine mais aussi une volonté de perfectionner ses savoirs et compétences. L'individu et le monde social sont co-constitutifs : les processus de « penser », « agir » et « apprendre » au travail coïncident. Ainsi l'apprentissage est un processus d'engagement dans l'activité, d'interactions avec les connaissances expérientielles de l'individu et de développement (*changes*) des connaissances.

Il est intéressant de retenir cette idée de transformation des situations de travail, que l'on retrouve dans d'autres approches de l'analyse de l'activité, et qui conduit les chercheurs ayant travaillé sur l'apprentissage en milieu de travail à inciter les individus à participer à la transformation des pratiques.

Les travaux sur l'apprentissage en situation de travail ont listé les facteurs facilitant cet apprentissage en situation : l'organisation du travail (ex. hiérarchie) ; l'aménagement spatio-temporel du travail ; l'environnement matériel et technique ; l'environnement symbolique (code vestimentaire, rituels), etc.

Bourgeois et Mornata (2012) parlent du façonnage de l'apprentissage du métier, qui s'opère au fil de l'eau, dans un environnement de travail qui n'est pas si informel qu'il n'y paraît, car structuré par un ensemble de codes, de pratiques, de verbalisation. Ces dispositifs d'accompagnement et de formation constituent autant d'opportunités (*affordances*) pour l'apprentissage (Billett, 2001a).

Dans sa théorie de l'apprentissage transformatif, Mezirow considère que l'apprenant (adulte) devient critique et conscient de ses propres stratégies d'apprentissage et de ses processus cognitifs (phases de réflexion critique, de discours réfléchi, d'action).

« This process is both shaped by, and in turn shapes, individual identities, which directs intentional conscious thought, monitors existing learnt processes and mediates how individuals engage with social suggestion they encounter in and about work » (Billett & Somerville, 2004, p. 310).

« Chaque environnement a sa grammaire propre et peut être vu comme un curriculum à part entière » (Bourgeois & Mornata, 2012).

LE TRAVAIL COLLECTIF DU POINT DE VUE DE L'ORGANISATION

Depuis une trentaine d'années (un peu moins en France), les transformations des formes de pilotage des systèmes éducatifs promeuvent le travail en commun des enseignants (pour un meilleur accompagnement des élèves, pour encadrer ou monter des projets interdisciplinaires, etc.).

« L'encouragement à la dimension coopérative entre enseignants revient souvent comme une question-clé de la formation pour diminuer la prégnance du modèle "un enseignant-une classe". Gather Thurler et Perrenoud (2005) conseillent d'amener les futurs enseignants à déconstruire toute représentation "romantique" de la coopération professionnelle, et de comprendre que "coopérer" n'est pas une valeur en soi, ni même toujours nécessaire, mais une façon de mieux faire le travail » (Jamet, 2013).

Il s'agit le plus souvent d'adopter une vision de résolution de problèmes pédagogiques, le travail collectif se traduisant par un travail en petit groupe, sur un projet ponctuel. Dans la réalité, la collaboration relève plus d'intentions affichées que d'une pratique effective pour les enseignants du secondaire (Borges & Lessard, 2007).

Travail collectif, communauté de pratique ou communauté d'apprentissage ?

Si l'on considère que l'établissement scolaire permet un apprentissage organisationnel, peut-on en déduire qu'il puisse favoriser l'existence d'une communauté de pratique en son sein ? Partant du principe, en psychologie culturelle, qu'un bon apprentissage (ici en situation de travail) « a pour enjeu la participation du sujet appre-

nant dans une communauté de pratique » (Bourgeois & Mornata, 2012), on prend en compte l'apprentissage de savoirs, savoir-faire mais aussi « des valeurs, langage, codes culturels dont la maîtrise conditionnera la place et le rôle » du sujet dans l'organisation (Billett, 2001b).

La notion de communauté d'apprentissage utilisée ici peut être associée aux concepts de communauté d'intérêts, communauté stratégique et communauté de pratique. Cette dernière notion, sans doute la plus ancienne de cet ensemble, correspond à un groupe de « professionnels qui interagissent pour approfondir leurs connaissances, résoudre des problèmes et développer leurs pratiques en situations réelles ou virtuelles » (Lave & Wenger, 1991 ; cités par Beaumont *et al.*, 2010).

Une communauté d'apprentissage est constituée d'espaces de collaboration et d'enrichissement entre enseignants. Le regard réflexif de la communauté engendre une zone d'expressions qui permet le partage des expériences, l'échange de savoirs, de croyances et de valeurs ; qui permet aux enseignants de collaborer entre eux, tout en s'appropriant les contenus des réformes. Ce type de regroupement leur permet de construire un savoir individuel et collectif, « grâce au partage collectif d'enseignants concernant leur pratique pédagogique » (Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; citées par Dionne *et al.*, 2010).

Dès lors qu'est posé l'enjeu commun « d'accroître l'apprentissage des élèves », il est « nécessaire de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les assister dans leur développement professionnel » (Dionne *et al.*, 2010). Il s'agit ensuite d'ancrer le dispositif de formation dans la pratique quotidienne des enseignants, pour les amener à effectuer les ajustements nécessaires. Enfin, pour que le dispositif soit plus efficace, il faut favoriser des ajustements quant aux pratiques collectives, toujours en contexte quotidien (*job-embedded-learning*). De plus, si le développement pédagogique collectif entrepris par les enseignants est articulé avec la tâche d'enseignement, alors il permet de relier curriculum et processus d'évaluation.



Pour le monde anglo-saxon, il est important « d'offrir aux praticiens de multiples occasions d'explorer et de prendre conscience de leurs propres conceptions, valeurs et pratiques, et de celles de leurs collègues, en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage » (Dionne et al., 2010).

Aux États-Unis, plusieurs travaux rendent compte des effets favorables des communautés d'apprentissage sur la réussite des élèves et le travail enseignant. Ces communautés se caractérisent par le développement du leadership enseignant (Endrizzi & Thibert, 2012), l'implantation de programmes d'études basés sur les standards, une prise de décision basée sur les évaluations formatives ou obligatoires, la recherche d'une équité pédagogique, une observation axée sur la collaboration et un projet d'établissement co-construit. Au niveau des élèves, les résultats en anglais et en mathématiques se sont améliorés, dans plusieurs écoles « non performantes ». Au niveau des enseignants, le développement professionnel induit par ces pratiques collaboratives fixe la focale non pas sur l'acte d'enseigner mais bien sur l'acte d'apprendre à enseigner, pour améliorer les apprentissages des élèves. Selon Roberts et Pruitt (2010), les travaux de recherche et les résultats observés (notamment à New-York) permettent de lister quelques-unes des stratégies gagnantes :

- conception des plans de formation continue à court et long terme axés sur l'évolution des pratiques enseignantes, avec comme priorité la réussite des élèves ;
- orientation des plans de développement professionnel sur des thèmes unificateurs (et non morcelés) ;
- construction de nouvelles situations d'apprentissage complétant les actions déjà réalisées ;
- évaluation annuelle des progrès par rapport aux objectifs (y compris pluriannuels) ;

- incitation des enseignants à envisager et évaluer leur développement professionnel sur le long terme.

Les pratiques collaboratives induisent des échanges sur des problèmes complexes, facilitant une communication interprofessionnelle mais aussi et surtout un soutien mutuel. Ces pratiques empêchent la démission des enseignants novices en ralentissant le déclin du sentiment d'auto-efficacité, à la fin de la première année. On peut ajouter que les études sur le travail collaboratif des enseignants observent une corrélation avec le développement d'attitudes positives des élèves envers l'école, un rendement scolaire amélioré, etc. (Beaumont et al., 2010).

Le travail contraint dans le cadre d'une communauté d'apprentissage

Bien que l'idée de communauté d'apprentissage soit *a priori* motivée par les apprentissages des élèves (curriculum, évaluation, adaptation aux changements), elle est souvent reçue comme un moyen de faire passer les réformes curriculaires ou d'adapter les pratiques pédagogiques aux réformes (Dionne et al., 2010). Les critiques les plus virulentes invoquent des valeurs liées à une idéologie néolibérale et au courant d'école efficace ●.

Le décret de 1998 sur l'organisation de l'enseignement fondamental en Belgique francophone est un bon exemple des nouvelles orientations institutionnelles. Les enseignants sont tenus de se concerter 60 heures par an, les chefs d'établissement en assurant la programmation et l'information à l'inspection. Associée à toute une panoplie de dispositifs pour « la promotion d'une école de la réussite » (cycles, différenciation pédagogique, non-redoublement), la concertation « est considérée comme un vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages au sein des établissements » (Lator et al., 2005). Le travail en équipe fait partie des compétences à acquérir en formation : aptitude collective, prise en charge collective des apprentissages des élèves, mais aussi gestion participative des établissements (Lator et al., 2007).

● Cf. Barrère (2002) ; Lessard (2005).

L'un des paradoxes de la reconfiguration des systèmes de gouvernance est de faire passer le travail collectif d'une forme d'engagement personnel des enseignants (ex. des courants pédagogiques) à un outil de gestion « *visant notamment à responsabiliser les équipes éducatives face aux objectifs qui leur sont assignés* » (Dupriez, 2010) ; d'une logique externe aux individus (injonction descendante) à une nécessité interne de s'appuyer sur les pairs (Letor & Périsset Bagnoud, 2010).

Un des freins à un apprentissage collectif réside dans cette norme professionnelle qui veut que les pratiques pédagogiques de l'enseignant ont un caractère privé, l'enseignant étant autonome quant aux choix relatifs aux supports de cours, aux méthodes employées et à la gestion de la classe. Dès lors, tout dispositif n'entrant pas dans des critères individuels ou affinitaires est « *considéré comme une surcharge de travail* » (Malet & Brisard, 2005) ou, au mieux, comme l'acceptation de compromis.

Malet et Brisard (2005) montrent qu'en Angleterre « *l'injonction au travail collectif* » vient en résonance d'idées de communauté et de professionnalisme ancrées dans l'imaginaire professionnel et pédagogique « *pour développer une rhétorique d'accompagnement autour de l'idée de "collective professionalism"* ». Cette culture professionnelle, quelque peu différente de celle du secondaire français, trouve d'autant plus sa place du fait de « *l'émergence d'un ethos de département* » se traduisant par un espace physique dédié.

Le collectif au service des apprentissages

On peut considérer que les espaces de co-construction des connaissances sont des dispositifs de développement professionnel, dès lors qu'il y a émergence de groupes d'enseignants qui ressentent le besoin de se lancer dans un projet collaboratif. Ces formes de développement, collectivement situées, de partage pédagogique véritable, per-

mettent à chaque enseignant d'ajuster sa pratique et de valoriser un savoir construit à partir de la pratique (Dionne *et al.*, 2010). Cela reprend l'un des quatre objectifs du modèle de développement professionnel proposé par Gather Thurler, celui de « *coopération continue dans le cadre d'une organisation apprenante* » (Bronckart & Gather Thurler, 2004).

Le concept de communauté d'apprentissage se décline selon trois dimensions : cognitive (apprentissage individuel, construction d'un savoir collectif, développement de la pratique, construction de sens), affective (partage, soutien) et idéologique (enseignants ouverts à la communauté éducative, producteurs de savoirs et d'objets produits par la communauté d'apprentissage, meilleure cohésion de l'école, voir Dionne *et al.*, 2010).

La collaboration entre enseignants suppose confiance partagée, sentiment de compétence élevé et recherche « *d'une amélioration de son travail pédagogique* » qui ne peuvent s'entendre que s'il y a articulation entre travail dans l'établissement et travail dans la classe (Dupriez, 2010). Le changement d'échelle de cette articulation entre l'activité individuelle et l'activité collective, entre un travail d'équipe informel, d'opportunité, et un travail collectif formalisé, conduit à un processus d'apprentissage « organisationnel ». L'établissement scolaire devient un milieu de professionnalisation où il devient possible de créer des conditions et un contexte favorables aux pratiques collaboratives. Ce processus n'est en aucune manière uniforme d'une école à l'autre, d'une équipe à l'autre et semble tenir par la seule bonne volonté des acteurs, enseignants, chefs d'établissement et pilotes.



L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE COMME RESSOURCE POUR LA FORMATION ?

La série de travaux étudiés en première partie et analysant le contexte de travail en général et celui de l'établissement scolaire en particulier, permet de situer l'organisation du travail, le contexte du travail individuel et la dynamique des communautés de pratiques.

Des recherches en éducation, inspirées des cadres théoriques de l'analyse du travail et de l'ergonomie, de langue française se sont récemment (à peine dix années) intéressés au travail enseignant et plus largement aux activités d'intervention *in situ*. La partie suivante décrit succinctement leurs présupposés théoriques et méthodes et la façon dont elles peuvent contribuer de manière renouvelée à la formation des enseignants au sein des établissements scolaires.

APPORTS DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ EN SITUATION DE TRAVAIL

Les éléments théoriques de l'analyse de l'activité

Analyse de l'activité, clinique de l'activité, cours d'action, cours d'expérience, autant d'approches qui sont utilisées pour analyser l'activité enseignante, en situation de travail, autrement dit dans l'établissement et en classe. Toutes ces méthodologies d'investigation de l'activité humaine en situation de travail mobilisent des traces d'activité diverses pour rendre compte de l'expérience avec des conduites d'entretiens différentes (autoconfrontation simple, croisée, etc.) et des finalités différentes (description, compréhension, transformation, etc.).

Dans l'analyse de l'activité, on s'intéresse à la tâche et aux conditions d'effectuation de cette tâche (ergonomie physique, cognitive, organisationnelle).

On observe l'écart entre le prescrit et le réalisé. Les travaux sur l'analyse de l'activité nous disent que la prescription agit comme un facteur d'inhibition, les acteurs culpabilisant s'ils ne suivent pas les prescriptions. Pour sortir du dilemme entre travail prescrit et travail réel, il faut que l'enseignant puisse trouver des espaces de réflexion sur sa pratique, « *dans une perspective de réciprocité* ». Ces situations de confrontation permettent « *d'interpeller les savoirs et les doctrines de référence à partir de l'activité* ». Il s'ensuit que le collectif des enseignants doit « *poursuivre une conception renouvelée de leur activité sur la base de savoirs nouveaux produits en commun* » (Faïta, 2007).

L'analyse de ces moments de confrontation révèle les blocages et ressentis imputés aux prescriptions, savoirs formels de référence, recommandations didactiques et pédagogiques, milieu professionnel, que les chercheurs qualifient « *d'empêchements d'agir et de penser le métier* ». Pour éviter de s'interroger sur ce qui fait son métier, et sur ces empêchements, l'enseignant va se focaliser sur les performances des élèves, pour répondre aux prescriptions externes et à une volonté d'optimisation de l'activité prescrite des élèves. Cette alternative, ce contournement, entre prescription et réalité, constitue en partie le « *genre professionnel* », c'est-à-dire ces « *obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler* », sorte de « *pré-fabrique* » établissant des formes communes de vie professionnelle (Faïta & Saujat, 2010 ; Clot & Faïta, 2000). Sans ce genre social du métier, « *on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une "chute" du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même* » (Clot & Faïta, 2000).

Ce dérèglement, cette fermeture au développement professionnel justifient de comprendre et faciliter ce qui fait l'engagement d'un sujet dans l'activité (motivation), ce qui va le conduire à transformer son environnement et aussi à anticiper des résultats, à concevoir des actions ajustées à

l'environnement, qui se transformeront en routines insérées dans de nouvelles actions. Et puisque « *l'activité réalisée n'est pas le réel de l'activité* », cette part inachevée de l'activité doit également être analysée car elle est source de ressenti chez l'acteur. L'investissement du sujet dans l'activité peut être contrarié par les conditions mêmes de l'activité, il doit arbitrer, compenser, faire des compromis. Dès lors, l'activité peut être vecteur de souffrance au travail, de blocage du processus de professionnalisation.

Les modalités d'apprentissage en situation de travail

Dans la présentation de la problématique de l'apprentissage en situation de travail, avaient été évoquées les interactions entre environnement et individus, et notamment les interactions entre individus. Dans ce contexte théorique, les dispositifs de formation envisagés s'appuient sur des situations dans lesquelles interviennent compagnonnage, accompagnement, tutorat de mentorat ou de *coaching*, adaptant au métier d'enseignant des dispositifs propres au monde de l'entreprise.

La dimension productive (l'individu transforme le monde) et la dimension constructive (l'individu se transforme et apprend) de l'activité sont interdépendantes. L'efficacité du travail enseignant (ou des enseignants au travail) est la résultante des tensions entre ces deux dimensions (Rabardel & Pastré, 2005 ; cité par Faïta & Saujat, 2010). L'apprentissage n'est pas uniquement cognitif : en situation de travail, on observe des processus de *mimesis* (observation, imitation). Il y a là une idée d'incorporation, d'appropriation : on ne peut apprendre un métier que s'il y a transmission de connaissances et de pratiques.

Ces modalités d'apprentissage du métier oscillent entre l'un et l'autre des types d'apprentissage, passant le plus souvent d'une phase de reproduction

(le novice s'inspirant de l'activité du tuteur) à la transformation (créativité) avec l'acquisition d'une expertise.

On a évoqué le caractère structurant d'une organisation apprenante (management, leadership). Dans le cadre d'un référentiel interindividuel, ce type d'environnement favorise la gestion de conflits, la formalisation d'objectifs coopératifs. Pour ce faire, « *il est indispensable que l'organisation [... octroie] des espaces (physiques et temporels) d'échanges informels entre collaborateurs* » (Bourgeois & Mornata, 2012).

Les facteurs favorables à l'apprentissage professionnel doivent être :

- au niveau individuel : l'engagement, l'accès à ses propres ressources d'apprentissage (formation et expériences antérieures) ;
- au niveau interpersonnel : des compétences relationnelles, une capacité à résoudre constructivement les conflits, à gérer la controverse ●.

Le collectif de travail doit apporter un sentiment de sécurité : l'apprentissage sera facilité dès lors que l'enseignant aura le sentiment d'être dans un environnement indulgent et qu'il aura la possibilité de partager ses erreurs et ses difficultés.

Ces facteurs peuvent même faciliter la conception ou la construction d'un curriculum réel : « The conception of an ideal curriculum directed towards full participation is subject to the ordinances of the interests of managers, co-workers, and factors affecting production, as well as the intentionalities of worker-learners themselves. These concepts may well provide ways of thinking about curriculum more broadly as participatory practices » (Billett, 2006).

● Cf. travaux de Y. Clot.



LE TRAVAIL RÉEL DE L'ENSEIGNANT COMME COMPOSANTE DE SA PROFESSIONNALISATION

L'analyse du travail enseignant *in situ* contribue à dépasser la seule logique de la transmission des connaissances scolaires en jeu pour mettre en lumière la complexité du flux de l'expérience de l'enseignant composé de préoccupations multiples, d'émotions parfois intenses mais aussi des connaissances construites dans, par et pour l'action (Durand, Ria & Veyrunes, 2010).

L'activité individuelle en contexte

L'activité réelle entre cognition et action

On aborde là les concepts de cognition située (*situated cognition*) ou action située (*situated action*) qui s'efforcent de rendre compte de la complexité du travail enseignant en prenant en compte ce qu'on peut en voir mais aussi ce que l'on ne voit pas mais qu'on peut en déduire, à partir de ce que l'enseignant peut en dire. Cette approche permet en formation de déconstruire l'expérience professionnelle pour la rendre plus intelligible pour les acteurs concernés ou pour d'autres enseignants en formation. L'analyse du cours d'action va considérer l'expérience dans son flux, sa globalité, en partant de l'individu, de ce qui est significatif pour lui, ce qui est « *montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2006).

On revient ici au couplage entre l'individu, son environnement, sa culture (dimension extrinsèque) et ce qui lui est significatif (dimension intrinsèque). L'analyse de l'activité de l'enseignant va prendre en compte les émotions et les préoccupations de l'enseignant et les contraintes subjectives (de son point de vue) auxquelles il doit faire face dans l'exercice de son métier (élève en difficulté, prescriptions, etc.).

Les acteurs engagés dans les protocoles de recherche de type « cours d'action » tirent potentiellement de cette implication une aide à la performance et à l'apprentissage/développement. Le fait de rendre disponible pour chacun d'eux le matériau empirique (enregistrements, verbatim des entretiens, descriptions et analyses par le formateur...) est susceptible d'enrichir leur environnement habituel et leur culture, et de déclencher une activité individuelle ou collective portant sur elle. Cet effet de formation, encore peu étudié à ce jour, montre comment les acteurs s'engagent dans des formes d'enquête sur leur activité : observation et confrontation aux traces de leur activité ou de celle d'autres acteurs, réponses aux questions de l'analyste, consultation des résultats, analyse critique de ces résultats et de leur interprétation, etc. (Durand, 2008).

Modélisation des activités typiques pour la formation

Les recherches effectuées à partir du cours d'action peuvent servir de ressources, de guides pour la formation des enseignants. La modélisation repose sur l'identification des couplages typiques chez des enseignants débutants ou des enseignants expérimentés, ayant un caractère jugé critique par des formateurs ou des collectifs de pratiquants. Il s'agit de modèles synthétiques et dynamiques regroupant les constituants critiques de l'activité modélisée, qui permettent soit l'affinement et parfois la contestation des modèles usuels et des formations conçues en lien avec ceux-ci, soit la conception de formations innovantes dans le cas de pratiques jamais analysées ou émergentes (Durand, 2008).

L'analyse de l'activité en classe permet ainsi d'envisager le développement et l'utilisation en formation mais aussi de consigner « *des techniques professionnelles en lien avec les situations professionnelles desquelles elles émergent* » (Durand, Ria & Veyrunes, 2010). Les enseignants observés (souvent novices et donc en cours de professionnalisation) participent à la construction de ce « conservatoire » du travail enseignant, composé à la fois de pratiques académiques mais aussi de pratiques plus innovantes (Ria, 2009).

L'apprentissage professionnel non formel et informel ?

La littérature de recherche sur la formation d'adultes et l'apprentissage en situation de travail analyse à la fois la formation formelle (formation en cours d'emploi, intra-entreprise), les dispositifs d'accompagnement individuels et collectifs (*coaching*, mentorat, communauté de pratique, supervision, etc.) ou la formation non formelle et s'interroge sur la partie informelle des apprentissages. Comme pour les élèves, il ne s'agit pas d'opposer formation formelle et formation non/informelle, mais de comprendre ce qui fait la particularité de ces formes non explicites de formation.

L'apprentissage informel : quand l'implicite est formateur

Lindeman, en 1926, décrit ainsi l'éducation des adultes : « *une aventure coopérative d'apprentissage informel, non-autoritaire dont le principal but est de découvrir la signification de l'expérience* » (cité par Brougère & Bézille, 2007). Pour favoriser l'apprentissage informel, il faudrait à la fois mesurer les acquis des formés mais aussi que les formés prennent conscience de ces lieux, moments et relations qui ont facilité ces acquis. Or, bien souvent, les enseignants, tout comme les autres travailleurs « en situation », n'en sont pas conscients (Carré & Charbonnier, 2003). On évoque un apprentissage fortuit, difficile à verbaliser.

« Les contextes dans lesquels les Européens pensent avoir appris quelque chose au cours des douze derniers mois sont le domicile (69 %), des rencontres informelles (63 %), des activités de loisir (50 %), la formation sur le tas (44 %), le lieu de travail (41 %), les bibliothèques ou centres culturels locaux (31 %). Viennent loin ensuite les sessions de formations formelles sur le lieu de travail (18 %), les cours ou séminaires dans une institution éducative (17 %). » (Carré, 2005)

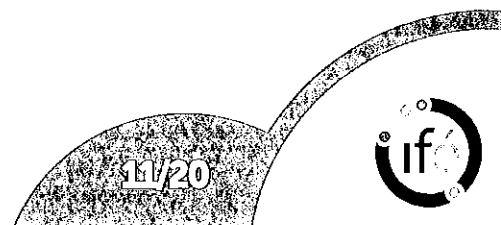
Il y a bien, de la part des individus interrogés, la conscience d'apprendre en pratiquant et en participant aux activités sur le lieu de travail, mais on peut « *maximiser la dimension formative de l'activité par des procédés* » qui ne sont pas de l'ordre d'une formation formelle mais du soutien à l'apprentissage de chacun (Brougère & Bézille, 2007).

Au-delà du caractère implicite de cet apprentissage, on constate une réticence de la part des acteurs à considérer qu'ils sont des « apprenants ». Pour certains, cela remettrait en cause leur identité professionnelle et leurs compétences, soupçonnées d'être incomplètes (Boud & Solomon, 2003).

Quelques clés de l'apprentissage informel

Tout comme pour l'élève, la résolution de problèmes a un fort pouvoir éducatif. Pour Carré et Charbonnier (2003), c'est le moment de la panne, du dysfonctionnement qui est le plus porteur d'apprentissages professionnels informels. Dans l'informel, prennent corps les dimensions imitatives et initiatives des relations intergénérationnelles, de la médiation, des espaces intermédiaires entre temps de production (d'enseignement) et temps privé, entre les espaces officiels de travail et l'extérieur. La légitimité de cet implicite s'explique par la difficulté à transmettre de façon formelle des acquis expérimentiels et par le caractère formateur de la confrontation à l'expérience des autres et de la contrainte du réel.

Plusieurs travaux interrogent la nécessité de rendre plus explicite l'apprentissage tacite tout en évoquant le risque de reporter la charge de la formation sur l'apprenant. Il ne s'agit pas de formaliser l'informel mais bien de tirer avantage de l'hybridation de toutes les processus d'apprentissage en situation de travail (et à la marge). Prenant exemple de situations de travail dans le domaine de la santé, Marsick, Watkins et Lovin (2011) montrent la distorsion entre les actions (s'adapter à une situation), les représentations (sentiment de bien faire) et les préconisations (protocoles) et donc la difficulté de valider et transformer en situations formatrices ces dilemmes ou situations conflictuelles (leadership vs individu vs équipe).



« La vie sociale est ainsi saturée de discours à propos du travail, tenus par des acteurs multiples, certains dans des positions de pouvoir ou d'influence, considérables, et qui ne peuvent prendre en compte cette singularité de l'action parce que la position et leur point de vue sont différents de l'effectuaton et de l'expérience de travail » (Astier, 2007).

Les travaux développés dans le champ de la didactique professionnelle explorent ce lien entre activité et apprentissage informel, soulignant que l'activité est en même temps apprentissage, lequel est à la fois producteur et transformateur et qu'on peut parler de l'existence d'un curriculum caché (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Brougère & Bézille, 2007).

ENTRE TRANSMISSION ET APPROPRIATION, ENTRE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ

Pour mettre en scène, en quelque sorte, le processus d'apprentissage, la didactique professionnelle a comme enjeu de considérer tous les aspects de l'exercice du métier d'enseignant : son contexte sociologique, son évolution, la réalité des situations de travail, l'activité des professionnels en situation (Beckers *et al.*, 2007 ; Pastré, 2011 ; Vinatier, 2009).

Elle se construit autour de trois principes, qui reprennent les éléments proposés par le cadre théorique de l'analyse de l'activité :

- l'analyse des apprentissages ne peut pas être séparée de l'analyse de l'activité des acteurs ;
- pour analyser la formation des compétences professionnelles, il faut aller les observer sur les lieux de travail et non en centre de formation ;
- pour comprendre comment s'articulent

activité et apprentissage dans un contexte de travail, il est nécessaire de « mobiliser la théorie de la conceptualisation dans l'action [...] utilisant les concepts de schème et d'invariant opératoire », qui « permet de comprendre comment peut se développer une intelligence de l'action » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

L'analyse de l'activité, du modèle cognitif au modèle opératoire

La recherche d'une efficacité professionnelle nécessite de ne pas se limiter aux savoirs formels (scientifiques ou techniques) ou à un référentiel de compétences mais de prendre en compte les savoirs pragmatiques, dans une recherche d'efficacité professionnelle. L'analyse de l'activité va permettre d'identifier la « structure conceptuelle » des situations de travail et les compétences professionnelles. Cette définition peut être complétée par deux modalités de transformation : la « conceptualisation dans l'action » et la « genèse instrumentale », c'est-à-dire l'usage par l'acteur d'un objet technique qu'il va instrumentaliser (artefact) et pour lequel il va construire des outils cognitifs et sensorimoteurs (schèmes) rendant possible l'utilisation de cet outil (cf. Rabardel ou Vergnaud, ainsi que les travaux de Mayen).

On a vu la difficulté pour les sujets à formuler l'action effectuée. Le rôle du formateur (et/ou du médiateur que peut être le chercheur), dans une démarche de didactique professionnelle, va être de faire ressortir des « investigations les savoirs et les connaissances élaborés par les sujets dont elle estime qu'ils jouent un rôle organisateur de l'action professionnelle » (Astier, 2007).

Il s'agit de savoir comment modèle cognitif et modèle opératoire s'articulent et interfèrent. On ne peut pas considérer que la théorie (acquisition du modèle cognitif) suffise à entrer dans l'activité (décalage avec la situation de travail) non plus que se satisfaire d'une formation sur le tas (acquisitions cognitive et opératoire simultanées empêchant une bonne évaluation de l'efficacité de l'action).

Le modèle cognitif est majoritairement acquis avant l'entrée dans l'activité enseignante, en formation initiale. Une fois en activité, il conviendra de combler le décalage entre l'activité envisagée et l'activité réelle par des dispositifs de formation s'appuyant sur des entretiens d'explicitation, des instructions au sosie, des auto-confrontations, des auto-confrontations croisées, etc. (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; cf. les travaux de Vermersch, Clot et Theureau).

L'objectif de l'instruction au sosie, inspirée de formations ouvrières à l'université de Turin dans les années 1970, repose sur un travail de co-analyse entre formateur et formé, au cours duquel le formé reçoit la consigne suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? » (Clot, 2000). Ceci se traduit pour les enseignants par « Raconte-moi tes expériences et ta manière de travailler avec les élèves ». Ce dispositif, s'adressant plutôt aux enseignants novices, permet une alternance entre les novices et les expérimentés, entre pairs, lors d'instruction au sosie au sein d'un groupe d'enseignants. Chacun verbalise sa pratique en classe. Cela peut amener à co-construire une culture professionnelle commune, issue de confrontations et de controverses.

L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants permet à la fois d'étayer les dispositifs permettant aux néo-titulaires de se confronter à leur propre activité, mais aussi à tous les enseignants (futurs, novices ou expérimentés) de s'interroger sur leurs pratiques, dans un objectif de développement de leurs compétences professionnelles (Ria, 2010 ; Gaudin & Chaliès, 2012).

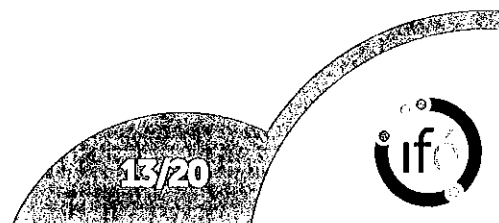
La didactique professionnelle propose également l'utilisation de situations de simulation, c'est-à-dire des situations qui permettent à l'enseignant d'envisa-

ger une multiplicité de difficultés, sans prise de risque. « *La simulation fournit un double avantage : [...] il n'y a d'analyse rigoureuse de son activité qu'à partir des traces de celle-ci. Or dans la réalité les traces sont souvent peu lisibles et peu accessibles, alors qu'en simulation elles peuvent être systématiques* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

L'accompagnement et les compétences comme leitmotiv

Dans le cadre d'un dispositif de tutorat, les tuteurs auront à disposition un corpus d'expériences, que leur rôle de médiateur leur permettra de mettre à la portée des enseignants novices. Les dispositifs d'échanges, d'analyse de pratiques, d'assistance entre pairs, de coaching seront autant de moyens de développement de compétences dans et par des situations en transformation « *qui actualisent les problèmes caractéristiques de l'exercice professionnel* ». L'ingénierie de formation doit porter une attention soutenue « *à la fonction (et aux usages) des artefacts disponibles, aux interventions du formateur et au format du travail proposé* » (Astier, 2007).

Selon les logiques qui sous-tendent les différents types de formation, les compétences développées seront des compétences incorporées à l'action (phase de tâtonnement), des compétences intellectualisées (faisant référence à des savoirs théoriques précédant l'action), des compétences méthodologiques (apprentissage), des « compétences de processus » (analyse de son action). Wittorski définit les fonctions assurées par ces compétences développées : routines, méta-compétences (permettant de gérer les capacités d'action), transférabilité. Les savoirs produits sont des savoirs d'action, dans, sur et pour l'action s'ajoutant aux savoirs théoriques. Selon les voies de développement, ces compétences peuvent être individuelles ou collectives, partagées ou non (Wittorski, 1998).



EN FORME DE CONCLUSION

Pour Champy-Remoussenard (2005), l'approche de l'activité peut servir de préalable à la conception de dispositifs de formation tout comme elle peut constituer une modalité de formation. Le fait de s'intéresser à l'activité réelle de l'enseignant permet de concevoir un curriculum de formation prenant appui sur un corpus de situations typiques, de « couplages professionnels types » à partir duquel les acteurs (novices, experts, tuteurs, formateurs) construisent des dispositifs multipliant les angles d'analyse : individuelle, interindividuelle et collective (Durand, Ria & Veyrunes, 2010).

Cette approche présente comme avantage d'éviter une logique applicationniste d'ingénierie de formation (construire une formation à partir de référentiels « éprouvés ») en différenciant et adaptant localement les dispositifs. La difficulté réside dans le passage entre un programme de formation relativement homogène, institutionnalisé, et des compétences hétérogènes, adaptées aux situations locales (construction professionnelle, espaces et temporalités, etc.) (Borges & Lessard, 2007).

Envisager des formations adaptées aux situations de travail, au plus près des préoccupations enseignantes, c'est prendre le risque d'un manque de distanciation de la part des acteurs. Utiliser l'analyse de l'activité, en situation de travail, suppose, pour les formateurs et concepteurs de formation, de maîtriser tous les aspects de ce champ de recherches ●.

Les premiers résultats observés montrent l'apport indéniable de dispositifs de formation hybrides, mêlant pratiques académiques et pratiques innovantes. Il conviendrait de prévoir un accompagnement plus fort des enseignants (débutants ou non), fortement sollicités dans la conception de ces dispositifs, de repositionner les rôles et fonctions des tuteurs et de dissocier formation professionnelle et évaluation/certification (appropriation et engagement de l'individu dans son développement professionnel).

« La dynamique d'apprentissage générée autour des situations professionnelles [...] peut être une opportunité pour construire de nouveaux repères intergénérationnels. La formation conçue jusque-là individuellement à l'échelle de la classe pourrait alors s'étendre au collectif enseignant à l'échelle de l'établissement. L'enjeu plus large est bien de favoriser l'émergence en établissement d'une communauté éducative (toujours) apprenante » (Ria, 2010).

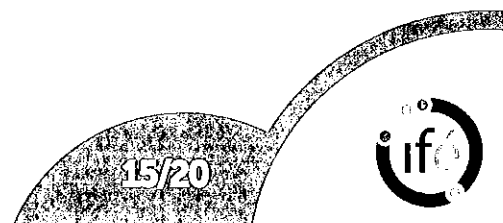
Les travaux proposés dans cette revue de littérature s'intéressent à des problématiques liées à la formation, au développement professionnel, à la professionnalisation, sous l'angle de l'analyse de l'activité enseignante (et de la didactique professionnelle). Ces travaux de recherches pointent la nécessité de rester au plus près des besoins de chaque enseignant, compte tenu des contextes particuliers de son activité. La littérature sur ces dispositifs diversifiés se développe, mais les apprentissages professionnels des enseignants et les apprentissages des élèves mériteraient d'être mieux connectés, à travers une littérature qui s'intéresserait concrètement aux effets des premiers sur les seconds.

● Champy-Remoussenard (2005) interroge la possibilité de nouvelles compétences pour les professionnels de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

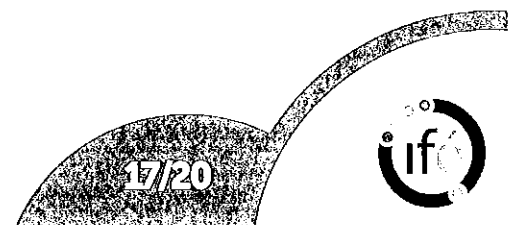
Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Astier Philippe (2007). « Analyse du travail et formation : La perspective de la didactique professionnelle ». In INRP, *Journée d'étude sur la formation des formateurs, Lyon, 20 septembre 2007*. Lyon : INRP.
- Barrère Anne (2002). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? ». *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 4, p. 481-497.
- Beaumont Claire, Lavoie Josée & Couture Caroline (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Beckers Jacqueline, Delcambre Isabelle & Lourtie Émilie (2007). « Un dispositif à visée professionnalisante ». *Puzzle*, n° 22, août, p. 43-47.
- Billett Stephen (2001a). « Co-participation: Affordance and engagement at work ». *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 2001, n° 92, p. 63-72.
- Billett Stephen (2001b). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Sydney : Allen and Unwin.
- Billett Stephen (2004). « Co-participation at work: Learning through work and throughout working lives ». *Studies in the Education of Adults*, vol. 36, n° 2, p. 190-205.
- Billett Stephen (2006). « Constituting the workplace curriculum ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, n° 1, février, p. 31-48.
- Billett Stephen (2010). « Lifelong learning and self: Work, subjectivity and learning ». *Studies in Continuing Education*, vol. 32, n° 1, mars, p. 1-16.
- Billett Stephen & Somerville Margaret (2004). « Transformations at work: Identity and learning ». *Studies in Continuing Education*, vol. 26, n° 2, juillet, p. 309-326.
- Borges Cécilia & Lessard Claude (2007). « Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? ». In Marcel Jean-François, Dupriez Vincent & Périsset Bagnoud Danièle (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 61-74.
- Boud David & Solomon Nicky (2003). « "I don't think I am a learner" acts of naming learners at work ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, n° 7-8, p. 326-331.
- Bound Helen (2011). « Vocational education and training teacher professional development: Tensions and context ». *Studies in Continuing Education*, vol. 33, n° 2, p. 107-119.
- Bourgeois Étienne & Durand Marc (dir.) (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bourgeois Étienne & Mornata Cecilia (2012). « Apprendre et transmettre le travail ». In Bourgeois Étienne & Durand Marc (dir.). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France, p. 33-51.
- Bouvier Alain (2004). *Le management cognitif d'un établissement scolaire : Vers un pilotage intellectuel de l'action*. Chasseneuil-du-Poitou : Scérén CNDP-CRDP.
- Bronckart Jean-Paul & Gather Thurler Monica (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Brougère Gilles & Bézille Hélène (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier-mars, p. 117-160.
- Carré Philippe (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré Philippe & Charbonnier Olivier (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard Patricia (2005). « Les théories de l'activité entre travail et formation ». *Savoirs*, vol. 8, n° 2, juin, p. 9-50.



- Clot Yves (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot Yves & Faïta Daniel (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- Cochran-Smith Marilyn & Lytle Susan (1999). « Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities ». *Review of Research in Education*, vol. 24, n° 1, p. 249-305.
- Dionne Liliane, Lemyre François & Savoie-Zajc Lorraine (2010). « Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 25-43.
- DuFour Richard (2004). « What is a "professional learning community"? ». *Educational Leadership*, vol. 61, n° 8, p. 6-11.
- Dupriez Vincent (2003). « De l'isolement des enseignants au travail en équipe : Les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 23, mars, p. 1-21.
- Dupriez Vincent (2010). « Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe ». *Travail et formation en éducation*, n° 7, p. 2-10.
- Durand Marc (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement ». *Éducation et didactique*, vol. 2, n° 3, p. 97-121.
- Durand Marc (2012). « Travailler et apprendre : Vers une approche de l'activité ». In Bourgeois Étienne & Durand Marc (dir.). *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France, p. 15-32.
- Durand Marc, Ria Luc & Veyrunes Philippe (2010). « Analyse du travail et formation : Un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants ». In Yvon Frédéric & Saussez Frédéric (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval : Presses de l'université Laval.
- Endrizzi Laure et Thibert Rémi (2012). « Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 73, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Faïta Daniel (2007). « Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : Une activité discursive sur l'activité éducative ». In Plazaola Itziar & Stroumza Kim (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck, p. 63-88.
- Faïta Daniel & Saujat Frédéric (2010). « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : Un cadre théorique et méthodologique ». In *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'université de Laval, p. 41-71.
- Feyfant Annie (2007). « Transformations du travail enseignant : Finalités, compétences et identités professionnelles ». *Lettre d'information de la VST*, n° 26, avril. Lyon : INRP.
- Gaudin Cyrille & Chaliès Sébastien (2012). « L'utilisation de la vidéoc dans la formation professionnelle des enseignants novices ». *Revue française de pédagogie*, n° 178, janvier-mars, p. 115-130.
- Jamet Luc (2013). « Une tendance : La formation des enseignants ». *La Recherche en éducation*, n° 9, p. 53-64.
- Lave Jean & Wenger Étienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lessard Claude (2005). « La collaboration au travail : des finalités à débattre entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique ». In Biron Diane, Cividini Monica & Desbiens Jean-François (dir.). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éd. du CRP, p. 435-458.
- Letor Caroline, Bonami Michel & Garant Michèle (2007). « Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires ». In Marcel Jean-François, Dupriez Vincent, Périsset Bagnoud Danièle & Tardif Maurice (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 143-156.

- Letor Caroline, Garant Michèle & Bonami Michel (2005). *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local : Rapport final de la première année de recherche (FUCAM, n° CF109/4)*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- Letor Caroline & Périsset Bagnoud Danièle (2010). « Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : Un développement professionnel sous contraintes ». In Corriveau Lise, Letor Caroline, Périsset Bagnoud Danièle & Savoie-Zajc Laurence (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 165-173.
- Malet Régis & Brisard Estelle (2005). « Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre ». *Recherche et formation*, n° 49, p. 17-33.
- Malloch Margaret, Cairns Len, Evans Karen & O'Connor Bridget N. (dir.) (2011). *The SAGE handbook of workplace learning*. Los Angeles : Sage.
- Marsick Victoria J., Watkins Karen E. & Lovin Barbara (2011). « Revisiting informal and incidental learning as a vehicle for professional learning and development ». In Kaner Clive (dir.). *Elaborating studies in practice and theory*. New-York : Springer, p. 59-76.
- Maubant Philippe, Clénet Jean & Poisson Daniel (dir.) (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants : Les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mayen Patrick (2012). « Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle ». *Phronesis*, vol. 1, n° 1, p. 59-67.
- OCDE (2003). *Réseaux d'innovation : Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*. Paris : OCDE.
- Paquay Léopold (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité ! ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 2, p. 111-128.
- Pastré Pierre (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré Pierre, Mayen Patrick & Vergnaud Gérard (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-mars, p. 145-198.
- Piot Thierry (2009). « Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? ». *Questions Vives. Recherches en éducation*, vol. 5, n° 11, juin, p. 259-275.
- Rabardel Pierre & Pastré Pierre (dir.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Ria Luc (2009). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation ». In Durand Marc & Filliettaz Laurent (dir.). *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de Paris, p. 217-243.
- Ria Luc (2010). « L'accompagnement des enseignants débutants : Un dispositif expérimental de formation au fil de l'eau ». In *Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- Roberts Sylvia M. & Pruitt Eunice Z. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Stoll Louise, Bolam Ray, McMahon Agnes et al. (2006). « Professional learning communities: A review of the literature ». *Journal of Educational Change*, vol. 7, n° 4, p. 221-258.
- Theureau Jacques (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Tynjälä Päivi (2008). « Perspectives into learning at the workplace ». *Educational Research Review*, vol. 3, n° 2, p. 130-154.
- Uwamariya Angélique & Mukamurera Joséphine (2005). « Le concept de "développement professionnel" en enseignement : Approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 133-155.



- Vescio Vicki, Ross Dorene & Adams Alyson (2008). « A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, n° 1, p. 80-91.
- Viau-Guay Anabelle (2010). « Le cadre sémiologique du cours d'action : Des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante ». In Frédéric Yvon & Frédéric Saussez (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval : Presses universitaires de Laval, p. 117-140.
- Vinatier Isabelle (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Wittorski Richard (1998). « De la fabrication des compétences ». *Éducation permanente*, n° 135, p. 57-69.
- Wittorski Richard (2012). « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : Quelques spécificités ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 28, n° 1, p. 2-11.

TRAVAILLER ENSEMBLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE ET EN ANGLETERRE

Régis MALET*, Estelle BRISARD**

Résumé *En France comme en Angleterre, les enseignants sont encouragés à développer des formes de travail plus concertées. Pour autant, cet encouragement, parfois même cette injonction, à une collégialité renforcée s'expriment selon des formes spécifiques dans les deux pays, et sont appropriés différemment par les enseignants, et plus largement par les collectifs d'établissement, eu égard à des identités professionnelles, des cadres institutionnels et des ressources organisationnelles spécifiques. Les formes d'engagement des enseignants du secondaire français et anglais sont ici analysées dans leurs dimensions culturelles, politiques et organisationnelles.*

17

INTRODUCTION

Les ressorts politiques de l'autonomisation et de la responsabilisation des établissements et des enseignants

Dans de nombreux pays, dans un souci commun d'adaptation aux transformations de ses publics et de son environnement, l'établissement scolaire est devenu un cadre de référence privilégié d'organisation et de régulation de l'action éducative. Le statut qui est accordé varie considérablement selon les contextes, conformément à des histoires et des cultures scolaires distinctes. Cependant, même si cette convergence ne doit pas occulter l'intensité et les formes particulières que prennent ces évolutions, on assiste en France comme en Angleterre au développement de nouvelles formes

* - Régis Malet, université Charles de Gaulle, Lille III.

** - Estelle Brisard, université de Paisley, Écosse.

d'organisation du travail des enseignants, en accord avec les tendances observables dans le domaine de l'administration scolaire dans les deux pays (Malet, Brisard, 2005). Celles-ci promeuvent des modalités d'exercice professionnel plus concertées. Dans le même temps, on enregistre un recul d'un modèle institutionnel du travail en milieu scolaire, au profit d'une organisation apprenante plus autonome et plus proche de son environnement social et économique, mais soumise en retour à des exigences d'efficacité et d'évaluabilité de ses résultats.

En Angleterre, pays de tradition communautariste dans lequel la culture organisationnelle a pénétré l'univers scolaire bien longtemps avant la France, on voit se développer des formes de régulation du travail scolaire hybrides, marquées à la fois par un modèle libéral conférant aux établissements une marge d'autonomie importante dans le recrutement et les carrières de leurs personnels et dans leurs liens avec l'environnement social et économique, et par un modèle bureaucratique plus récent, l'État s'accordant un rôle de contrôle renforcé des établissements et des personnels qui y exercent. Responsables jusqu'alors auprès de leur employeur, l'établissement et les autorités éducatives locales, les écoles et les enseignants le sont dorénavant auprès de l'État (Brisard, Malet, 2004). L'État peut désormais se prévaloir non plus seulement d'un rôle d'impulsion, mais de prescription, ce que les principes fondateurs de l'école anglaise, promouvant les prérogatives des *local governments*, désormais considérablement réduites, empêchaient jusqu'alors. Ces évolutions voient émerger des formes d'administration scolaire promouvant des notions managériales, singulièrement marquées par des préoccupations éthiques – *school improvement*, *school effectiveness*; *educational and management* –, en conformité avec les principes qui animent le *New Labour* (associant réalisme économique, souci d'efficacité et justice sociale) (1).

18

En France, où le métier d'enseignant est plus marqué par un modèle académique et déterminé par la relation aux élèves, le « tournant organisationnel » est également amorcé, sans que ces évolutions soient assorties, pour l'instant, du même arsenal évaluatif qu'en Angleterre. Il est vrai que le processus qui a vu la promotion de l'établissement scolaire au cours des années 1980, a répondu à une logique sensiblement différente. D'une part, l'enregistrement de l'impuissance d'un modèle uniformisé fondé sur l'idéal égalitaire à lutter contre les inégalités sociales face à l'école, d'autre part la nécessaire adaptation d'un système d'enseignement en retrait du monde économique et de ses besoins, ont conduit à un redéploiement des formes d'administration de l'école qui a abouti au cours des années 1980 à une responsa-

1 - L'apparition et la croissance contemporaine dans le monde scolaire britannique des notions de *school improvement* et d'*inclusion* sont très symptomatiques de la conjugaison des principes de rationalité économique et de justice sociale qui animent la « Troisième Voie » politique (*the Third way*) frayée par la nouvelle gauche britannique (Giddens, 1999; Crowley, 1999).

bilisation accrue des collectivités territoriales et des établissements. De fait, les transformations des formes de pilotage du système éducatif ont donc répondu à une double exigence de rentabilité et d'équité (Lessard, 2000).

Le travail en commun des enseignants n'a depuis la Loi d'Orientation de 1989 cessé d'être encouragé par des dispositions concernant, outre les missions du professeur, la réforme des lycées et la mutation des collèges (MEN, 1999). L'aide individualisée au lycée exige-t-elle ainsi une « collaboration et des échanges entre les enseignants des différentes disciplines, pour mieux cerner les besoins des élèves dans leur globalité » (MEN, 2001). Cet espace d'initiative octroyé aux établissements élargit la mission traditionnelle des enseignants, les engageant à la réalisation de dispositifs éducatifs concertés (2), de même qu'elle accroît le rôle de chefs d'établissement qui assument un rôle décisif de médiation entre les préconisations institutionnelles, les enseignants et les différents acteurs et usagers d'une communauté scolaire élargie. De plus en plus soumis à un univers scolaire concurrentiel, leur mission a progressivement évolué de l'administratif au management (3), évolution à la mesure de l'affaiblissement de la « légitimité en valeur » de l'école au profit d'une « légitimité rationnelle », fondée sur l'efficacité de l'organisation scolaire (Dubet, 2002, p. 142). Toutefois, et malgré ces évolutions du pilotage de l'école, le travail en classe demeure pour les enseignants français le cadre naturel de leur activité et l'espace, expression de leur autonomie pédagogique, le primat de la relation aux élèves structurant l'ensemble de l'activité : c'est auprès des élèves que l'enseignant français se sent responsable avant tout (Hutmacher, 1996). La décentralisation à la française semble davantage affecter le domaine administratif que le domaine éducatif et pédagogique (Barrère, 2002a ; Kherroubi *et al.*, 1997, 1998). Les conceptions du rôle et des compétences des enseignants véhiculés dans les textes officiels constituent un bon indicateur de l'évolution souhaitée de l'activité. La circulaire de 1997 sur les missions des professeurs intègre des dimensions collégiales élargissant le rôle de l'enseignant, l'engageant à s'impliquer dans le travail en équipe et des actions de partenariat, à

2 - Ces prescriptions semblent cependant se heurter au poids des héritages, et génèrent parfois plus de résistance qu'elles ne suscitent de mobilisation : ainsi, en 2001, la moyenne déclarée du temps hebdomadaire consacré par les enseignants au travail en équipe, à la concertation, conseils de classe compris, était de 1 h 20 (Obin, 2003). Une enquête de la DPD (2002) révèle que six enseignants sur dix déclarent avoir eu souvent « l'occasion de travailler en commun au cours des trois dernières années ». Au-delà des vœux d'intention, les pratiques déclaratives des enseignants traduisent une certaine frilosité à l'égard des préconisations officielles. L'enjeu ici est de mesurer la fermeté de cette tendance et d'examiner les motifs du point de vue des enseignants eux-mêmes.

3 - Plusieurs études ont toutefois montré la variété des styles d'encadrement pratiqués dans les établissements scolaires (Ballion, 1993 ; Derouet, Dutercq, 1998).

faire preuve de flexibilité et de réflexivité : « Au sein de la communauté scolaire, l'enseignant est membre d'une ou plusieurs équipes éducatives. » (MEN, 1997) (4)

Dans un contexte, commun aux deux pays, où l'État s'assure – ou le cas échéant préserve – un pouvoir d'impulsion et de régulation dans les affaires scolaires, l'établissement jouit aujourd'hui d'une « initiative contrôlée ». De ce point de vue, ces transformations s'inscrivent, mais au regard d'arrière-plans politiques et éducatifs singuliers, dans une redéfinition de la légitimation de l'autorité de l'État dans les affaires scolaires. Ce processus s'inscrit en effet dans un agenda commun, qui est la promotion du microniveau administratif qu'est l'établissement scolaire, responsabilisé certes, mais soumis à plus d'injonction et d'évaluation aussi. Ainsi l'étatisation, aussi bien que le désengagement de l'État des affaires scolaires, apparaissent très relatifs, car travaillés quel que soit le contexte par une commune tension entre maîtrise et autonomisation.

Au-delà de ce diagnostic global et programmatique, l'objectif est ici d'examiner comment les évolutions récentes des conditions d'exercice et les « injonctions » au travail collectif des enseignants sont appropriées par les enseignants, compte tenu des cultures professionnelles, organisationnelles et des formes d'accompagnement observables dans chaque contexte. Ces processus d'appropriation sont investis à partir d'entretiens collectés dans des établissements secondaires français et britanniques auprès d'enseignants et de chefs d'établissement (5). L'enjeu est aussi d'examiner les formes de leadership observables dans les établissements scolaires britanniques et français, par des administrateurs qui sont les interfaces décisives entre les incitations institutionnelles et les enseignants. Il est enfin de mettre en perspective les formes d'accompagnement, de responsabilisation et de reconnaissance auxquelles donnent lieu ces velléités d'élargissement des missions et du travail des enseignants (6).

4 - Récemment, le rapport Obin (2003) plaide à son tour pour un professionnalisme collectif des enseignants, soulignant fermement la nécessité de promouvoir l'établissement et le travail collectif dans le quotidien professionnel des enseignants : « Faire travailler les professeurs en équipe, les amener à assumer collectivement leur responsabilité éducative, à transcender les frontières disciplinaires en fonction des besoins de l'élève, à innover dans leur pédagogie. » (Obin, 2003, p. 130)

5 - Ces entretiens ont été collectés en 2003 dans le cadre d'un projet de recherche financé par le CNRS-IFRESI, « Entre économie de marché et droits de l'homme. Approche des processus émergents dans la construction des nouvelles identités européennes » (dir., J.-P. Renard).

6 - Trente entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'enseignants anglais et français, dans six établissements du secondaire en zone urbaine et périurbaine. Le corpus a été complété par des entretiens auprès de chefs d'établissements des deux pays. Les entretiens ont été collectés à Lille et la région parisienne pour la France (un lycée général et technologique et deux collèges), Leeds et Sheffield pour l'Angleterre (trois *comprehensive schools*). Aucun des établissements dans lesquels nous avons enquêté n'était classé ZEP ou EPZ (*Education Priority*

L'INSTITUTIONNALISATION DU TRAVAIL CONCERTÉ

Des formes injonctives différenciées

Injonction globale *versus* injonction totale

L'appel au travail collectif demeure en France une injonction globale, avec une valorisation de formes de travail concertées, mais selon un cadre assez souple. Le travail collectif n'entre ainsi pas dans les charges de service de l'enseignant, qui se limitent aux heures d'enseignement. Les dispositifs d'enseignement concertés sont eux-mêmes pensés en référence aux charges d'enseignement. Aussi le style d'injonction aux formes collectives de travail reste-t-il incantatoire. Tout ce qui est consenti en plus des charges d'enseignement, outre les conseils de classes, est de l'ordre du supplément d'âme et concerne « une minorité agissante » (Barrère, 2002a). « *On a une minorité qui est plus engagée*, explique un ancien principal de collège, récemment nommé en lycée, *c'est celle qui se fait élire au conseil d'administration, qui veut bien accepter d'être dans une commission d'hygiène et de sécurité, qui veut bien être dans un projet pédagogique particulier. Sur un établissement comme celui-ci où j'ai 78 profs, ça en concerne 10.* »

On a donc affaire en France à une injonction globale et, de fait, paradoxale, eu égard à la culture enseignante et à la norme professionnelle dans le secondaire français, qui préserve le caractère quasi-privé de la salle de classe. Le rapport Obin (2003), évoque certes le développement souhaitable du travail concerté, en inscrivant celui-ci de façon globale dans une vision positive de l'évolution de l'organisation scolaire : « Le travail collectif, dans l'établissement, est de plus en plus jugé nécessaire et apprécié » (2003, p. 70). Cependant la satisfaction professionnelle des enseignants français à l'égard de l'idée de concertation ne doit pas en éluder la tonalité particulière, et leur résistance à l'idée d'une institutionnalisation de ce qui constitue en effet pour eux une dimension de leur activité à laquelle ils sont attachés. Le caractère intrusif que soulignent certains auteurs concernant l'injonction au travail collectif (Barrère, 2002b ; Lessard, 2004) est moins la conséquence d'une injonction autoritaire au travail collectif qu'à la norme professionnelle en usage dans le secondaire français, tout ce qui concerne les pratiques pédagogiques de l'enseignant présentant un caractère privé, l'enseignant jouissant d'une autonomie professionnelle dans le choix de ses supports de travail, des formes pédagogiques aux problèmes disciplinaires, ainsi qu'en témoigne par exemple cette enseignante de lycée : « *J'ai une marge de liberté vertigineuse, à partir du moment où j'ai en tête les grandes*

Zone), et ils accueillaient un public hétérogène. Les enseignants interviewés étaient riches d'une expérience d'au moins cinq ans d'enseignement de leur discipline, sans plus de spécification générationnelle ou d'ancienneté.

lignes des programmes et instructions, et que je dois respecter les quatre compétences, je dois essayer de répondre à des besoins et ensuite intégrer des structures, mais comme je l'entends... »

À l'opposé, l'injonction au travail collectif apparaît en Angleterre non pas simplement globale, mais totale et cadrée, en ce sens qu'elle recouvre l'ensemble de l'activité d'enseignants dont la charge de service statutaire ne se limite pas à l'enseignement. Tout semble placé en Angleterre au service et sous le regard du collectif : la conception des contenus d'enseignement et modalités d'évaluation des apprentissages (uniformisées au niveau des départements), la mutualisation des « bonnes pratiques » (« *sharing "good practice"* », selon la formule d'une enseignante britannique), le choix des supports d'apprentissage, en passant par les règles de vie dans l'établissement, auxquels les enseignants sont directement associés. Le métier d'enseignant est une activité aux contours multiples, mais contrairement au contexte français, et malgré une répartition des rôles pédagogiques et éducatifs beaucoup moins circonscrits, aux contours beaucoup plus explicites : « *The incentive for us comes from within really, our whole strategic focus is to become better teachers and get the kids excited by learning ; we are into the concept of coaching, we want to see teachers talking to one another about practice, and we want to establish structures and frameworks which force teachers to open their door, and watch each other teach and reflect on what works and what doesn't.* » (head, Comprehensive school)

L'idée du caractère intrusif n'apparaît plus opérant ici, la définition même des cadres de l'activité et de la norme professionnelle étant liés en Angleterre au collectif éducatif. Le caractère injonctif, non seulement exogène (institutionnel), mais aussi endogène (organisationnel) des attentes de formes collectives de travail, la transparence favorisée par la mutualisation tous azimuts (condition de l'évaluabilité du travail produit), associés au caractère normatif de son accomplissement, finissent par éluder l'idée même qu'il s'agirait d'une intrusion dans l'exercice professionnel, puisque cet exercice est non seulement mis au service, mais gouverné par le collectif : « *The main scale teachers tend to be involved in preparing the lessons, producing the materials, teaching the lesson, marking the books. But then there is assessment recording and reporting which we all have to do. So they have got to assess, record the results for the listening, reading, speaking, writing, their position and their effort. File it so I can access it if I need to and then write a report to parents. So that is the ordinary teachers job.* » (head of department, Comprehensive school)

LA SOCIALITÉ ENSEIGNANTE Des formes de collégialité professionnelle distinctives

En France : la mythologie de l'individualisme enseignant

Le travail des enseignants n'a pas été investi comme objet d'études en France avant une période récente, certainement du fait du statut de ceux exerçant ce travail, plus que de sa nature même. Incarnant l'État, jouant un rôle culturel et social important dans notre société, l'activité enseignante ne résonne pas plus traditionnellement dans l'espace francophone avec l'imaginaire professionnel, auquel on rattache spontanément les activités libérales, qu'à l'univers du travail, auquel est plus aisément associé le secteur de la production. Tout juste l'activité enseignante a-t-elle en France été rattachée à la sphère des métiers, par son caractère vocationnel, interdisant longtemps, du fait de cette aspiration de la personne dans l'activité qu'implique la vocation, mais aussi du fait du caractère ésotérique des éléments qui constituent les métiers, une approche analytique de la tâche et du travail proprement dit.

Même si la création des IUFM a intégré, tout au moins de façon programmatique, cette dimension en aspirant à professionnaliser l'activité, ce caractère vocationnel et artisanal du métier a longtemps éludé une dimension laborieuse que l'idée de travail collectif fait surgir de façon paradoxale sur un métier avant tout solitaire, dans lequel la collégialité occupe une fonction spécifique : la rupture de la solitude enseignante. Le travail enseignant n'est pas une idée qui va de soi eu égard à la construction culturelle de l'activité en France, *a fortiori* lorsqu'il est envisagé dans ses modalités collectives (Malet, 2005). Au contraire, plus qu'en Angleterre, le travail collectif bouleverse considérablement la norme professionnelle en usage, c'est-à-dire le travail en classe et une collégialité de convivialité, qui s'impose au fond au-delà de textes qui, au niveau des établissements, ne trouvent que peu les moyens de leur ambition d'ébranler le modèle traditionnel de « l'artisan isolé », selon la formule de B. Charlot.

23

Symptomatique de cela, le « collectif » apparaît valorisé par les enseignants, sans que d'ailleurs ceux-ci le désignent comme tel (on parlera plus volontiers de projet que de travail collectif). Mais s'il est valorisé, c'est invariablement sur des bases informelles et électives. Ce sont les affinités interpersonnelles et l'initiative qui en assurent l'intérêt pour les enseignants. Signe de cette fonction du collectif, la référence récurrente à la salle des professeurs, lieu de cet inter- et extra- cours, de ce lieu hors-travail, espace marqué par une recherche de lien social, et dans lequel les échanges sont rarement centrés sur le travail. Cette référence récurrente à la "salle de profs" témoigne à cet égard de l'importance sinon d'une communauté professionnelle, tout au moins d'une *communauté sociale*, sur fond de solidarité

professionnelle, laquelle est rarement élargie au-delà des pairs-enseignants (7). Tout ce qui échappe à ces critères que sont l'initiative personnelle et les réseaux affinitaires semble le plus souvent considéré comme une surcharge de travail. La fonction du groupe est quasiment distractive de cette solitude, ce qui rend caduque les velléités de placer ce collectif sous le signe du travail. Le travail en classe demeurant « l'affaire » de l'enseignant, le rapport pacifié au collectif est souvent conditionné par le fait que les enseignants ne travaillent pas ensemble : « *Je passe toujours par la salle des profs, raconte ainsi un professeur en lycée, qu'il soit huit ou onze heures, c'est un sas, j'aime bien y passer avant... parce que je trouve que ça met de bonne humeur, et pour décompresser.* » (8)

Singulièrement, alors que le travail collectif est supposé aider à la concertation productive et créative de lien social et professionnel, il arrive souvent qu'elle le menace. Ainsi, plusieurs enseignants soulignent combien une même appartenance disciplinaire ne favorise pas, loin s'en faut, une concertation productive et créative de lien social et professionnel, mais peut donner plus facilement lieu à des enjeux de pouvoirs, de suspicion ou d'évaluation réciproque : « *Il y a des individualités qui ne s'entendent pas forcément et les gens n'hésitent pas en fin d'année à laisser court à leur petit caractère. Avec les collègues d'espagnol, il n'y a pas d'enjeux, on sait bien que personne ne va faire un sale coup, on n'est pas des rivaux, on est même des associés puisqu'on se rencontre dans les conseils de classe, donc, on est du même bord, et nos relations sont bien plus faciles.* » Le groupe disciplinaire apparaît plus comme une juxtaposition d'individus qu'une entité construite. La base décisionnelle, contrairement à ce qui a cours dans les écoles anglaises, ne faisant pas l'objet d'un poste précis, elle donne lieu à des protocoles plus informels et rarement consensuels, sans reconnaissance interne officielle à l'institution. En l'absence de rite de désignation du chef, le processus se veut démocratique (« *on se met d'accord* »), mais favorise des enjeux de pouvoir et la défense d'intérêts personnels.

7 - Cet enseignant de collège témoigne de cette fonction singulière du collectif enseignant : « *Il y a des liens qui se tissent entre les gens et qui leur permettent de se retrouver ici [...] l'enseignant est quelqu'un qui, par définition, est très seul dans sa classe quand il est avec ses élèves. Je crois qu'on a besoin d'une communication avec autrui pour s'enrichir et se sentir moins seul. Moi, je crois qu'il y a une grande solitude de l'enseignant... et on prend toujours plaisir à se retrouver... et puis on peut travailler dans la bonne humeur, en plaisantant, etc.* ».

8 - Le rapport au travail à l'intérieur des départements disciplinaires est à cet égard assez significatif. Le travail collectif, reconnu comme tel en ce qu'il est une charge de plus pour l'enseignant - à distinguer donc de cette collégialité distractive et élective -, est de façon très symptomatique associée aux réunions, et placé sous le signe de la discipline : « *Pour les réunions, au lycée, on n'est quand même pas trop embêtés ; on en a bien sûr quelques-unes au début et en fin d'année, surtout oui, pour prévoir l'année qui vient, se répartir éventuellement les classes, émettre des vœux, choisir des ouvrages...* » (enseignante de lycée)

En Angleterre : le primat de la communauté et l'effacement de l'individu

En Angleterre, l'injonction au travail collectif prend appui sur un imaginaire éducatif et professionnel sédimenté autour des idées de communauté et de professionnalisme pour développer une rhétorique d'accompagnement autour de l'idée de « *collective professionalism* ». Le collectif y est prégnant, à tous les niveaux de l'activité : préparations des supports d'apprentissage, de leur évaluation, etc. Tout est placé sous le signe d'un collectif structurant. L'ancrage en est principalement disciplinaire. Là où les enseignants français jouissent d'une grande autonomie dans la conception et la passation des contenus disciplinaires, les enseignants anglais travaillent sous l'impulsion d'un chef de département, assisté d'un « *second head* », qui organisent avec les autres enseignants les différentes tâches. Alors que les enseignants français disent passer beaucoup de temps à constituer des ressources, sans que cela donne lieu à une mutualisation collégiale, les enseignants anglais évoquent la constitution de bibliothèques de ressources, affichent un souci de mise en commun des ressources et de rationalisation des pratiques (*schemes of work*), comme en témoigne cette chef d'un département d'anglais : « *If I bury my head in the sand and never observe anybody and never discuss anything with anybody, I'll continue to teach that class in that way and that's not good enough is it? You need to share ideas and hear other ideas and that way hopefully your teaching will improve and the kids learning will improve* ». Bien sûr, on trouve trace, comme en France, d'une socialité enseignante fondée sur des critères de convivialité, mais la collégialité semble plus qu'en France marquée par l'ancrage disciplinaire, moins par la "salle de profs", du simple fait d'une structuration plus forte des départements, comme en témoigne cette enseignante : « *I mean the working together I don't think particularly is distinct for our school but especially because we have our own staff room although, this is one of the main reasons we stopped going to the main staff room, because we all just sat together and talked to each other anyway.* »

25

On observe des formes de discours très distinctives dès lors qu'il est question de décrire son activité dans l'établissement : marqués par la rhétorique professionnelle ambiante, les enseignants anglais témoignent d'une forme d'acculturation par l'organisation (rappelons que les enseignants anglais sont recrutés par les établissements). À l'opposé, les enseignants ont un discours beaucoup plus autorisé en France, engageant beaucoup plus leur personne, et sans référence, sans identification à l'organisation. La référence au collectif de travail est plus forte en Angleterre, au prix d'un certain effacement de l'individu, et d'une intégration des injonctions adressées, intégration qui assurée par des formes de promotion internes aux établissements : *advanced skills teacher, head, second head*, etc. On note par exemple l'utilisation récurrente du « nous » dans le discours, qu'il s'agisse des chefs de départements ou de l'enseignant lambda. L'existence d'un professionnalisme collectif est

appuyée à la fois sur une culture professionnelle et des éléments d'ordre statutaire, mais aussi sur une structure facilitante. L'émergence d'un *ethos* de département s'appuie souvent sur l'existence et l'optimisation d'un espace physique attribué à chaque département, et fortement marqué par l'identité du groupe. Il s'agit à la fois d'un espace convivial et professionnel, lieu de partage de ressources pédagogiques, en même temps que de ressourcement émotionnel et psychologique. Il semble que cette dimension écologique de l'organisation du travail des enseignants, soit un élément clé du développement d'un collectif de travail dans les établissements anglais. L'accompagnement endogène à la concertation professionnelle est toutefois à double tranchant : créateur de dynamiques professionnelles collectives, il rend l'individu imputable ou promouvable au regard d'un collectif, à tel point qu'on est en droit de s'interroger sur la réelle collégialité dont témoignent les discours produits par les enseignants anglais, avec le risque de perdre une authentique solidarité/convivialité professionnelle, sous la pression externe et interne à l'implication de l'individu dans un collectif surplombant. De quoi, au fond, nourrir une forme d'individualisme dont on blâme régulièrement les enseignants français.

L'ENCADREMENT

Des formes contrastées d'administration sociale et d'accompagnement du travail concerté

En France : la faiblesse des relais organisationnels et la dissonance avec la norme professionnelle

26

La « commande » institutionnelle porte en France sur un souci de créer les conditions d'un travail plus concerté dans les établissements, mais, comme nous l'avons vu, d'une façon globale, appuyées sur des dispositifs susceptibles de favoriser cela. Cependant, les outils de guidance, centrés sur les méthodes, sur le « comment faire », semblent faire défaut, au profit d'une centration sur le « quoi faire ». Comme en témoigne un principal de collège, « *Les enseignants qui arrivent ont une formation disciplinaire, mais ils n'ont pas de formation au travail en équipe, d'où la difficulté du métier de chef d'établissement qui est de faire en sorte de trouver dans le système français du temps pour le travail en équipe, c'est-à-dire le temps n'est pas conçu pour ça* ». Du coup on n'atteint pas le cœur de l'activité, du fait d'une grande fermeté de la norme professionnelle et d'une division du travail pédagogique et administratif plus forte qu'en Angleterre.

La question des relais est une question clé dans l'accompagnement social de ces nouvelles formes de travail dans les établissements scolaires. Un récent rapport de l'OCDE considère que « le mouvement en faveur de l'amélioration de l'école a mis beaucoup l'accent sur le rôle des dirigeants » (OCDE, 2001, p. 32). Fullan (2002,

p. 15) en arrive même à la conclusion que « l'efficacité des responsables scolaires est la clé d'une réforme de l'éducation ambitieuse et durable ». Olsen (2002, pp. 20-21) avance l'idée que les administrations publiques « réussissent à faire face à la modification de leur environnement, mais que la manière dont elles s'y prennent est influencée par les dispositifs administratifs existants. Les structures organisationnelles formelles restent stables alors que les pratiques évoluent ». On a en France l'illustration de cette tension entre des velléités de transformation du travail enseignant et une culture professionnelle locale marquée par des normes spécifiques, aboutissant à une gestion et un leadership de type bureaucratique sur fond de tension irrésolue entre l'administratif et le pédagogique.

De l'aveu même des chefs d'établissement interviewés, les injonctions existent : ils en sont les premiers destinataires, en tant qu'interface entre l'administration et le terrain des pratiques. Mais les cadres formels susceptibles d'appuyer ces orientations font défaut. Dans ce qu'Olsen (2002, p. 4) appelle « l'ancienne administration publique », les chefs d'établissements étaient « des administrateurs inspirés par la logique réglementaire appliquant et maintenant avec intégrité les normes juridiques... de manière neutre et avec le souci du bien public. Cette manière de voir privilégie la fiabilité, la prévisibilité et la transparence ». Les chefs d'établissement témoignent de ce conflit de rôles : *« Réunir des équipes, explique un proviseur, pour faire travailler sur l'éducatif, sur ce qui se passe autour de l'élève, c'est extrêmement difficile. Les profs ne sont pas partants, ils ont l'impression que c'est du temps perdu, de la « réunionite ». Pas de plage de concertation définie, pas d'horaires pour ça, et aucune obligation dans l'emploi du temps de l'enseignant, dans sa mission et dans son emploi du temps, de participer à de la concertation. »*

27

Conscients de cette mollesse de l'injonction au travail concerté, les enseignants restent relativement sereins sur les effets que celles-ci peuvent avoir sur leur propre pratique. Légitimés par leur expertise disciplinaire, se soumettant bon gré mal gré aux réunions, ils n'ont pas le sentiment que les cadres de leur activité en soient pour autant menacés : *« On sent bien des orientations qui commencent à émerger, témoigne ainsi une professeuse d'anglais en lycée, on aimerait nous faire travailler plus en équipe mais il est difficile d'inciter vraiment les gens à le faire, ça dépend de chacun, donc de ce côté-là je ne suis pas très inquiète »*. Le plus souvent, cette tendance est clairement ressentie comme artificielle, ignorante des formes réelles de travail des enseignants, et recourant commodément à une rhétorique du conservatisme et de l'individualisme enseignant pour légitimer ces évolutions, comme en témoigne ce professeur d'histoire en collège : *« La concertation informelle suffisait, il n'y a pas besoin de plus, donc on n'organisait pas de réunions parce qu'on n'en avait pas besoin ; après, effectivement, là les instances supérieures voudraient eux, peut-être,*

impulser, agir, parce que leur politique c'est d'abord de montrer qu'ils ont une action même si cette action est largement déconnectée de la réalité.» (9)

Des chefs d'établissements qui n'ont donc qu'un statut hiérarchique symbolique, et qui travaillent avec des enseignants qu'ils n'ont pas choisis : c'est dire que la marge d'influence de l'équipe de direction demeure réduite et imperméable à la communauté enseignante. Cette division du travail dans les établissements français nourrit la polarisation de l'administratif et du pédagogique, au contraire des établissements britanniques, dans lesquelles elle a tendance à s'étioler : « *Notre marge de manœuvre est très étroite. On parle de l'autonomie de l'établissement, on a une autonomie financière, mais on a pas d'autonomie sur les horaires d'enseignement, ni sur le recrutement des enseignants, donc on doit travailler avec des gens qu'on nous nomme, avec des élèves qu'on nous affecte, on ne choisit pas nos élèves, et on ne choisit pas nos enseignants donc on ne choisit personne.* » (proviseur de lycée) (10)

En France, l'injonction au travail collectif s'articule donc sur un héritage tant culturel que structurel qui en détermine la forme spécifique :

- division de tâches pédagogiques et éducatives clairement circonscrites entre les représentants de la vie scolaire d'un côté et les enseignants de l'autre ;
- une activité enseignante avant tout marquée par l'autonomie pédagogique et la centration sur le travail en classe. Le collectif est un arrière-plan. En termes écologiques, l'espace de travail des enseignants français, c'est la classe avant d'être

9 - Le rapport entretenu à la hiérarchie scolaire est significatif de l'assurance des enseignants quant à un statut qui les protège pour l'instant de toute velléité de transformation en profondeur de leur métier. L'autorité du chef d'établissement est faible. Le rite annuel de la note administrative participe de ce folklore hiérarchique auquel les enseignants accordent peu d'importance ; quant aux relais intermédiaires, leur caractère diffus et peu institué favorise tout autant la dispersion et la faible valeur mobilisatrice du collectif de travail : « *Le proviseur et le proviseur-adjoint, ce sont les seuls représentants de la hiérarchie, le chef de département n'a pas la moindre fonction hiérarchique, à la limite c'est un porte-voix des autres, c'est tout ; et puis ils ont un droit de regard théorique.* » (enseignante de lycée)

10 - Pour compenser cette absence d'influence sur les enseignants, les chefs d'établissement doivent séduire, convaincre, contourner le fait que, en France, le statut de l'enseignant du secondaire est pensé en référence à l'heure de cours. Le reste du temps étant vécu comme un temps privé, le chef d'établissement doit parfois recourir à des stratagèmes pour faire adhérer la communauté enseignante a priori réfractaire à l'institutionnalisation du travail concerté, à ces projets : « *Ici [le lycée] par exemple, ils acceptent des réunions dès l'instant où ses réunions sont sur leur temps de cours, c'est-à-dire pour pouvoir réunir mes équipes, et puis faire de la pédagogie et faire le point sur la dynamique des classes, sur la préparation des examens, je réunis sur leur temps de cours, donc à chaque fois que je fais une réunion, j'enlève un cours aux élèves. Sinon ils ne viennent pas.* »

l'établissement, qui reste un lieu important, de convivialité professionnelle, mais pas à proprement parler de travail (11).

En Angleterre : l'organisation apprenante et l'administration sociale endogène

En Angleterre, l'injonction au travail collectif est placée sous une triple égide qui en assure l'efficacité :

- celle de la *valeur fondatrice de la notion de communauté* dans l'imaginaire éducatif anglo-saxon ;
- celle-ci entre en résonance avec *l'éthique et la déontologie du professionnel*, qui marque également l'imaginaire éducatif anglo-saxon. Le professionnel place par définition son activité au service de la communauté et des usagers, ce qui assure en somme une certaine docilité aux prescriptions non tant exogènes qu'endogènes.
- Enfin, et dans la mouvance néolibérale à l'œuvre dans les évolutions récentes, *la vitalité de l'idée d'organisation apprenante*, important dans le domaine scolaire des outils et des méthodes d'administration sociale héritées du monde de l'entreprise.

L'ensemble est soutenu par des formes d'administration sociale qui valorisent l'idée d'une autorité dirigeante qui ne soit pas incarnée exclusivement dans la personne du chef. Tirant les enseignements du « *site-based management* », les gouvernants ont bien compris que c'est de l'intérieur qu'on peut le mieux gouverner les pratiques. La division des tâches d'encadrement est un des instruments privilégiés dans le système anglais, associant progressivement les enseignants eux-mêmes à ces tâches (Copland, 2001). Ces procédures d'éclatement de l'autorité constituent un facteur facilitant et explicatif du changement endogène de la profession en cours en Angleterre, et par contraste éclairent les limites à son développement en France.

29

Ces pratiques s'inscrivent au sein d'un dispositif renforcé d'évaluation et de contrôle des pratiques et des performances amorcé par les conservateurs depuis 1993. Le nouveau régime d'inspection des établissements requiert de chaque département qu'il documente, rationalise et évalue les pratiques en accord avec une norme prescrite : pratiques, contenus et modèles d'enseignements harmonisés, autant d'instruments propices à une homogénéisation et une standardisation du métier, non

11 - « *L'établissement est un lieu de travail pour une minorité de personnels. C'est un lieu de travail pour l'équipe de direction, pour la gestionnaire, pour le conseiller principal d'éducation, pour les agents de service. Mais pour une grosse majorité d'enseignants, le lieu de travail c'est la classe.* » (principal de collège)

seulement dans ses dimensions curriculaires, mais aussi dans ses formes d'accomplissement. Ces dispositifs ont été renforcés par le *New Labour* à travers l'introduction de la rémunération au mérite pour les enseignants, ou encore le concept de *Performance Management* qui permet l'évaluation de résultats par rapport à des objectifs établis pour chaque établissement. Autant de dispositifs qui, parce qu'ils appellent la transparence des objectifs et des pratiques, requièrent des formes collectives de travail. Ce processus entre en conflit pour certains avec la conception libérale et professionnelle qui sert de référent à l'activité enseignante : « *If we went back 10 of 15 years you would see quite different practice in different classrooms, not just in teaching and learning style but in actual curriculum content and then the advent of the national curriculum, organisational management has become rigid on personnel, on staffing issues, on resource management, and it is very easy to forget teaching and learning.* » (head, Comprehensive school)

Dans cette logique managériale, les écoles deviennent de petites entreprises, avec leur culture, leurs personnels profilés et recrutés non plus sur de seuls critères académiques, mais sur leurs qualités d'encadrement, avec pour visée le développement d'authentiques "professional learning communities" (Cochran-Smyth & Lytle, 1999 ; Fullan, 2002) : « *We would always appoint people who have very strong interpersonal skills, who appear to have qualities of leadership, rather than someone who was extremely qualified in their field. But ideally you want a combination of strengths that in team leader roles in our schools we need people who are flexible, who are committed to introduce change, who want to take that team with them. Rather than than the excellent high quality graduate in that specific area.* » (head)

CONCLUSION

En France comme en Grande-Bretagne, les transformations des formes d'administration de l'école et des enseignants attestent d'une ambition, sinon pour l'instant de méthodes, commune : il s'agit de part et d'autre, tout au moins d'assurer, ou de maintenir une autorité effective de l'autorité macropolitique avec un État fort, tout en accordant une autonomie de gestion aux établissements : au prix pour l'Angleterre d'un affaiblissement du potentiel des autorités éducatives locales, devenu embarrassant, et de la promotion d'un modèle de conformation professionnel à l'adresse des enseignants, et pour la France d'un déplacement des responsabilités vers le niveau des collectivités territoriales et d'un appel à la créativité enseignante. Dans les deux cas, le politique œuvre à combiner une norme professionnelle locale plus ou moins sédimentée, avec la tendance internationale au développement de formes de pilotage scolaire fondées sur la rationalisation et la responsabilisation individuelle et collective.

Car il y a bien une cohérence dans ce double-processus de rationalisation/responsabilisation du travail des enseignants, dont l'aboutissement visé est le développement d'un professionnalisme collectif : permettre à terme la mutualisation et l'harmonisation des ressources et des pratiques propres à une communauté éducative, dans une perspective de rationalisation collective de l'offre de formation. De ce point de vue, la promotion du local et de l'organisation scolaire à l'œuvre depuis deux décennies trouve matière ici et là, avec l'introduction de nouvelles formes de management social des établissements, notamment en Angleterre, à armer les réformes éducatives en cours d'un arsenal de « technologies de responsabilisation » (Novoa, Popkewitz, 2001) qui en assurent l'implantation locale. Cette expertise d'accompagnement en construction est censée assurer en quelque sorte par son caractère pragmatique une continuité entre l'évolution des formes d'administration scolaire et l'administration sociale des comportements professionnels (Popkewitz, 1998).

Il semble aujourd'hui de plus en plus admis que si l'influence d'agendas politiques transnationaux a pour conséquences des phénomènes de convergence des politiques publiques, les conceptions et les pratiques locales, marquées par des traditions tant politiques que culturelles, conservent une fonction significative de médiation et de reconfiguration en contexte des politiques globales en des termes qui leur sont distinctifs. Nul doute que la mise en perspective de ces formes d'appropriation locales de tendances internationales sera intéressante à observer dans le champ scolaire au cours des prochaines années.

BIBLIOGRAPHIE

| |
|----|
| 31 |
|----|

BALL S., van ZANTEN A. (1998). – « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britanniques », *Éducation et Sociétés*, n° 1, pp. 47-71.

BALLION R. (1993). – *Le lycée, une cité à construire*, Paris : Hachette Éducation.

BARRÈRE A. (2002). – *Les enseignants au travail*, Paris : L'Harmattan.

BARRÈRE A. (2002). – « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du Travail*, 44, pp. 481-497.

BRAXMEYER N., DO C.L., ALLUIN F. (2003). – « Le travail en commun des enseignants dans le second degré », MJENR : direction de la programmation et du développement.

BRISARD E., MALET R. (2004). – « Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France », *Recherche et Formation*, n° 45.

COCHRAN-SMITH M., LYTLÉ S. (1999). – « Teacher learning communities », *Review of Research in Education*, n° 24, pp. 24-32.

COPLAND M. (2001). – « The myth of the super principal », *Phi Delta Kappan*, 82 (7), pp. 528-533.

- CROWLEY J. (1999). – *Tony Blair, le nouveau travaillisme et la Troisième Voie*, Paris: La Documentation française.
- DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. (1998). – *L'établissement scolaire, entre autonomie locale et service public*, Paris: ESF.
- Direction de la Programmation et du développement (2002). – « Le travail en commun des enseignants du second degré », *Note d'information*, n° 2-16.
- DUBET F. (2002). – *Le Déclin de l'institution*, Paris: Seuil.
- FULLAN M. (2002). – « The change leader », *Educational Leadership*, may, pp. 15-20.
- HARRIS A., DAY C., HOPKINS D., HARGREAVES A., CHAPMAN C. (eds.) (2004). – *Effective Leadership for School Improvement*, London: Routledge & Falmer.
- GIDDENS A. (1999). – *The Third Way*, Cambridge: Polity Press.
- HUTMACHER L. (1996). – « À qui rendre compte du travail enseignant? », *Éducateur*, n° 9.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A. (1997-1998). – « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome », parties 1 et 2, *Carrefours de l'Éducation*, n° 3, pp. 60-74 et n° 5, pp. 43-62.
- LESSARD C. (2000). – « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 91-116.
- LESSARD C. (2004). – « La collaboration au travail: entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique, des finalités à débattre », conférence donnée à l'université de Lille III.
- LINDBLAD S., POPKEWITZ T. (dir.) (2004). – *Educational Restructuring*, New York: Information Age Publishing.
- LOUIS F. (1994). – *Décentralisation et autonomie des établissements*, Paris: Hachette Éducation.
- MALET R., BRISARD E. (dir.) (2005). – *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, Paris: L'Harmattan.
- MALET R. (2005). – « Les mondes scolaires et enseignants et la construction culturelle et politique du sens », in Malet R., Brisard E. (dir.) *Modernisation de l'école et contextes culturels*, Paris: L'Harmattan (préface de A. van Zanten).
- MEN (1997). – « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 22 du 29 mai.
- MEN (2001). – « Préparation de la rentrée 2001 dans les lycées », Circulaire 2001-083 du 11 juin 2001, *Bulletin officiel*, n° 24 du 14 juin 2001.
- NOVOA A., POPKEWITZ T. (2001). – « Conversation », *Recherche et Formation*, n° 38, pp. 119-129.
- OBIN J.-P. (2003). – *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris: la Documentation française.
- OCDE. (2001). – *Gestion des établissements. De nouvelles approches*, Paris: OCDE.
- OCDE (2003). – *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness* (Mulford B., dir.), Bruxelles: OCDE.

OLSEN J. (2002). – « Towards a European administrative space? Advanced Research on the Europeanisation of the Nation-State », ARENA, University of Oslo, *Working Paper*, n° 26.

OZGA J. (1999). – *Policy Research in Educational Settings*, Buckingham : Open University Press.

POPKWITZ T. (1998). – *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*, New York : Teachers College Press.

VAN HAECHT A. (1998). – « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? », *Éducation et Sociétés*, n° 1.



Le leadership pédagogique des chefs d'établissement

Françoise Lorcerie

► **To cite this version:**

Françoise Lorcerie. Le leadership pédagogique des chefs d'établissement. Les Cahiers Pédagogiques, n.a., 2012, pp.34-35. <hal-00796883>

HAL Id: hal-00796883

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00796883>

Submitted on 6 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le leadership pédagogique des chefs d'établissement

Françoise Lemerle. Que peuvent les chefs d'établissement dans les collèges d'éducation prioritaire ? Dans quelle mesure s'agit-il d'un métier différent ?

Pour remplir son programme de correction des inégalités sociales de réussite, l'éducation prioritaire implique par définition que quelque chose change dans les carrières scolaires des enfants des milieux concernés. Ce quelque chose, Alain Savary a pensé que c'était la clôture de l'école (il fallait travailler avec les partenaires) et les routines scolaires (il fallait se mobiliser sur des projets). On sait maintenant qu'il faut que l'organisation même participe au changement. L'éducation prioritaire a besoin de nouvelles professionnalités. Il peut s'agir de rôles nouveaux, tels que coordonnateur (secrétaire de comité exécutif) ou référent (professeur référent, inspecteur référent). Il peut aussi s'agir de nouvelles façons de faire son métier : lorsque la fonction n'a pas changé, l'emploi, lui, a pu changer. C'est ce à quoi cet article s'intéresse : qu'en est-il pour les principaux de collège ?

PLUS DE CHOIX QU'AILLEURS

La thèse est que l'éducation prioritaire les amène à exercer un leadership pédagogique. Certes, l'animation pédagogique est prévue dans leurs missions statutaires, indépendamment du lieu où ils exercent^[1]. Mais l'éducation prioritaire les met en situation de faire plus de choix pédagogiques et, s'ils adhèrent à la visée correctrice de cette politique, à exercer *de facto* un leadership pédagogique, même s'il ne dit pas son nom. Pour tester cette thèse, j'ai demandé des entretiens à cinq principaux réputés pour s'investir

dans l'éducation prioritaire. Leurs propos nourrissent les développements ci-après. Mais je dois préciser que je ne leur ai pas soumis la thèse du leadership pédagogique, celle-ci n'engage que moi.

Il y a une acception « héroïque » du leadership, celle du « *grand leader monté sur son cheval blanc* », comme dit Henri Mintzberg^[2]. Ce n'est pas de cela qu'il s'agit ici, évidemment. Le leadership pédagogique des principaux en éducation prioritaire se distingue aussi du management, par quoi on décrit souvent la reconfiguration du rôle des chefs d'établissement au tournant des années 2000. Le principal manager a des stratégies d'efficacité, il mobilise ses équipes et

Être manager, c'est « être garant de la stabilité de l'organisation », alors qu'exercer un leadership, c'est « favoriser le changement ».

régule en tenant compte de ce que lui apprend son tableau de bord, car il a la culture de l'évaluation, etc. Le principal qui exerce un leadership assume son rôle de manager, mais il s'assume aussi comme « *moteur, pas simplement animateur* », il vit son rôle comme un « *engagement* », « *une espèce de militantisme* ». En fait, être manager, c'est « *être garant de la stabilité de l'organisation* », alors qu'exercer un leadership, c'est « *favoriser le changement* » ; sachant bien que le management peut être indispensable au leadership^[3]. Le

leadership des principaux rencontrés peut être qualifié de pédagogique en deux sens. D'abord en raison de sa finalité : il vise le développement des jeunes, il poursuit des valeurs relatives aux jeunes comme l'éducation, le respect, la justice ; et en raison de ses modalités : il porte sur l'agir professionnel des enseignants et autres personnels en charge des élèves dans le collège. « *La pédagogie est un engagement* », dit un interviewé.

UNE VISION ACTIVE DE LEUR MÉTIER

Comment les principaux de l'éducation prioritaire ont-ils accédé à cette posture ? Rares, semble-t-il, sont ceux qui ont une formation pédagogique qui les y prépare (un sur cinq, ici) ; du coup, ils ne sont pas en position de donneurs de leçons. Plus souvent, ils ont une vision active de leur métier et ils s'intéressent à la société comme espace de coopération, ils en sont venus à l'idée que l'école peut faire avancer dans ce sens. Ils ne sont pas les seuls, l'idée est répandue^[4], mais eux n'ont nullement une vision acrimonieuse de l'école. Plutôt, ils ont la conviction qu'il faut amener doucement les enseignants à changer leurs façons de faire, de sorte que leurs élèves progressent mieux. Ils ne sont pas très optimistes, « *on est au taquet* », il y aurait beaucoup de choses à changer en amont de l'école et autour d'elle pour que l'école de l'éducation prioritaire aille mieux. Néanmoins, une conviction partagée est que « *certaines enseignances ici font un métier qui n'existe plus* ». « *Leur métier c'est j'arrive, je transmets mes connaissances, et je m'en vais. Transmetteur de connaissances, pour moi c'est fini. Je le vois bien à la façon dont ils conduisent les classes, ça ne*

1 Le chef d'établissement « doit impulser et conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, animer et gérer l'ensemble des ressources humaines » (BO spécial 13 janvier 2002).

2 « *Leadership and communityship* », *Gestion*, vol. 33-3, 2008 (en ligne sur cairn.info).

3 James P. Spillane, Richard Halverson, John B. Diamond, « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située », *Éducation et Sociétés* n° 21, 2008.

4 Voir les travaux d'économistes et de sociologues sur la société de défiance et l'école en France : Yves Algan, Pierre Cahuc, André Zylberberg, *La fabrique de la défiance*, éditions Albin Michel, 2012 ; Pierre Cahuc, Stéphane Carcillo, Olivier Galland, André Zylberberg, *La machine à trier*, éditions Eyrolles, 2011.

marche plus ce truc-là », surtout en éducation prioritaire.

Pour pouvoir aider les enseignants à changer, encore faut-il remodeler leur rapport classique de distance méfiante vis-à-vis de l'administration et leur exclusivisme pédagogique. À cet égard, au moins quatre décisions venues d'en haut ont bousculé les efforts des principaux pour stabiliser des formes pédagogiques plus inclusives. D'abord l'instauration du conseil pédagogique, en application de la loi Fillon : « *Ils n'en veulent pas », « ils l'ont mal vécu partout, mais en éducation prioritaire peut-être encore plus, parce qu'ils sont plus mobilisés. »* Autre décision mal supportée, le socle, également en application de la loi Fillon et plus présent en RAR-Éclair qu'ailleurs : « *À la manière dont ça a été mis en place, ça a été vu par les gens comme une sorte d'injonction insupportable. »* Et puis la politique Clair, devenue Éclair, annoncée hâtivement à la sortie des états généraux sur la sécurité à l'école en avril 2010 : « *Dans le premier texte d'Éclair, il y avait des trucs énormes, notamment sur le statut des chefs d'établissement, les gens ont été vent debout. »* Et enfin, la baisse constante des moyens, depuis trois ans : autour de 10 % des moyens DGH (dotation horaire globale) « *dans une académie où l'éducation prioritaire a été préservée par la politique rectorale, ce qui n'est pas le cas partout. »* « *Moi, je n'ai fait que des choix négatifs jusqu'à maintenant. »*

MANQUE DE COLLECTIF DE TRAVAIL

Pas tout à fait quand même. Car il est une politique qui a constitué pour tous une ressource forte, parfois un déclenchement, c'est celle des RAR avec ses moyens en professeurs déchargés partiellement de classe et ses assistants pédagogiques. « *Il y a des moyens, il faut faire des choix. On les met où ? »* Pour la première fois depuis le lancement de l'éducation prioritaire en 1981, une disposition ministérielle obligeait les enseignants des collèges concernés à déterminer concrètement des actions pédagogiques qu'il était possible ou souhaitable de mener pour aider les élèves à mieux réussir leurs apprentissages. La circulaire en désignait un bon nombre à titre d'exemple. Les moyens la première année étaient d'une ampleur inouïe, excessive

même parfois : jusqu'à neuf référents et vingt-deux assistants pédagogiques dans notre petit échantillon. Les professeurs n'étant pas organisés en collectif de travail, c'était susciter indirectement un leadership pédagogique de la part des principaux. De fait, cette réforme a à la fois induit, institutionnalisé (par les lettres de mission des référents) et légitimé le leadership pédagogique des principaux s'ils voulaient bien assumer cette posture. S'ils ne se sentaient pas de compétence pour le faire seuls, ils ont pu alors nouer des partenariats, qui avec la secrétaire de comité exécutif « *extrêmement compétente* », qui avec son IPR (inspecteur pédagogique régional) référente « *sortie de son expertise disciplinaire* », et ils ont piloté de concert le changement. Tant et si bien que les tirs de barrage se sont tus.

Le leadership pédagogique des chefs d'établissement est donc pièce d'un processus de transformation communautaire d'établissements concernés.

Henri Mintzberg avertit de ne pas mêler leader et leadership, il faut penser, dit-il, « *leadership réparti* », comme Wikipédia « *communityship* ». « *Son efficacité se trouve dans un processus collectif, essentiellement dans la communauté. N'est-il pas temps, ajoute-t-il, d'envisager nos organisations comme des communautés de coopération et, ce faisant, de situer le leadership à sa juste place : à côté d'autres processus sociaux*

importants ? » Si Mintzberg ne pense pas typiquement à l'école et encore moins aux collèges en éducation prioritaire (EP), sa pensée correspond bien au régime de relations qui émerge dans ces collèges lorsque le principal a saisi l'opportunité RAR ou Éclair au bond. L'un des interviewés l'exprime ainsi : « *Avec les assistants pédagogiques, il est devenu clair que la régulation pédagogique, c'était une mission. Donc un service pédagogique. Dans les EPLE (établissement public local d'enseignement), il y a la direction, la vie scolaire, et un service qui n'en est pas un, c'est le service pédagogique de tous les enseignants, qui ne se considère pas comme un service. »* La politique des RAR a induit la construction d'accords pédagogiques autour de la distribution de missions et de leur régulation, dans une démarche souple et évolutive. C'est bien, semble-t-il, cet acquis méthodologique et la confiance afférente qui ont permis aux principaux de négocier l'acceptation d'Éclair, malgré les bombes que recérait le texte. Ce qu'un interviewé résume ainsi : « *Donc ce que j'ai fait, c'est que je n'ai rien changé à ce qui existait dans l'établissement* », en précisant « *j'ai juste essayé de faire rentrer les professeurs qui avaient des missions particulières dans les clous du nouveau texte. »* Il n'est pas le seul à avoir agi de la sorte, apparemment.

DIVERS LEVIERS

La mise en œuvre du socle et de l'approche par compétences a également pu contribuer à faire émerger, via le débat et la prise de décision, des processus de communauté pédagogique, sous la houlette du chef d'établissement. « *Dans les devoirs communs, on intègre maintenant toujours des éléments de reprise du précédent. Certains enseignants disent qu'à ce moment-là, nous surnotons. Moi, je ne trouve pas, je trouve qu'on tient compte de l'amélioration du niveau des élèves. »* La dynamique d'échanges sur les contenus à un niveau donné ou entre niveaux (notamment CM2-6^e), due à l'approche par compétences, se noue aisément avec celle relative à l'encadrement des assistants pédagogiques et aux missions des professeurs référents. Malgré l'égalitarisme de rigueur entre enseignants, cette communauté est différenciée de façon pragmatique :

REMERCIEMENTS

Je remercie très vivement les cinq chefs d'établissement qui m'ont accordé leur confiance et leur temps pour ces entretiens.

Je suis particulièrement redevable à l'un d'eux, vers qui je suis revenue à deux reprises pour approfondir certaines questions. L'un de ces chefs d'établissement était professeur de lycée général ZEP au moment de l'entretien, après une expérience longue en collège ZEP. Un autre dirigeait un collège qui venait de passer en Éclair après avoir été en RRS. Les autres dirigeaient des collèges RAR-Éclair. Tous sont des hommes.

Les entretiens ont eu lieu entre octobre 2011 et février 2012. Les expressions entre guillemets sont extraites des entretiens.

2. Nouvelles professionnalités

un peu loin des schémas à priori, on va veiller à « protéger les plus fragiles » (ceux qui s'avèrent tels) et à investir les leaders de responsabilités. C'est ainsi que, dans les cinq cas de figure évoqués, des instances *ad hoc* remplacent le conseil pédagogique refusé. Y participent toujours les référents ainsi que les coordinateurs de discipline et les enseignants assumant une mission pour l'établissement.

QUELS EFFETS ?

Le leadership pédagogique des chefs d'établissement en éducation prioritaire est donc pièce d'un processus de transformation communautaire des établissements concernés, dans la visée d'une meilleure réussite des élèves. Est-ce qu'il aboutit à des résultats pour les élèves ? Il est impossible de ne pas poser la question comme il est difficile aux principaux d'y répondre. Les courbes n'aident guère. L'analyse des résultats d'une cohorte est rendue plus complexe par la diversification de l'action pédagogique : « *On a mis tellement de dispositifs en place, lequel est efficace ?* » De plus, les populations d'élèves et d'enseignants ne sont pas stables dans le temps. Enfin, il faut du temps pour digérer les réformes, « *il faut laisser les gens travailler et construire* ». En tout cas, la recherche nous apprend que la coordination locale de l'action pédagogique n'a d'efficacité sur les apprentissages que si elle porte directement sur les tâches d'enseignement et d'apprentissage, et pas seulement sur le soutien moral aux enseignants et leur stimulation⁵. À cette aune, la politique d'éducation prioritaire est au milieu du gué. Souhaitons qu'elle poursuive dans le bon sens. ■

FRANÇOISE LORCERIE

Directrice de recherche au CNRS

L'une des mille feuilles

Jean-Pierre Fournier. Pour un professeur, devenir coordonnateur de réseaux de réussite scolaire signifie passer du huis clos de la classe au monde ouvert et complexe du système éducatif : comment mettre en relation, ajuster les actions des différentes institutions et partenaires intervenant auprès des enfants ?

... a mission de coordonnateur m'était mystérieuse, j'y ai postulé pour deux raisons : faire à une autre échelle ce que je bricolais comme professeur de collègue (travailler avec l'école primaire, les associations de soutien scolaire et les travailleurs sociaux), sortir d'une impasse après douze années dans un établissement où un noyau dominant d'enseignants jouait la carte de la crispation face aux difficultés. L'idée de quitter les élèves me mettait mal à l'aise, mais je refusais encore plus une vaine mutation ou un poste de direction. Et me voilà coordonnateur de deux réseaux de réussite scolaire (RRS) parisiens.

ACTE 1: OUVERTURE ET SURPRISE

D'emblée, c'est l'avalanche : des quartiers nouveaux (mais si cousins de ceux que je pratiquais que j'y retrouve tout de suite mes marques), de très nombreuses rencontres, la découverte de dispositifs dont j'ignorais presque l'existence (les équipes pluridisciplinaires de la politique de la ville, l'administration parisienne des centres de loisirs, l'aide scolaire dans le premier degré), une forêt de sigles, des logiques professionnelles différentes : celles des deux degrés, celles du travail social, celle des associations, avec leur rythme et leur regard sur les élèves.

ACTE 2: ÇA SE COMPLIQUE

Je le savais pour l'avoir vécu dans d'autres domaines, mais je ne l'imaginais pas sur le plan professionnel : l'Éducation nationale n'est pas une, c'est un millefeuille (si l'on positive) ou un château à la Kafka. Beaucoup de travail, d'interactions, mais beaucoup de murs aussi. Des métiers qui ne se connaissent pas, qui n'ont pas

toujours envie de se connaître, des lieux qui séparent, créant chacun sa propre existence. Banalité ? Pas tant que ça, au point où l'on serait tenté d'imaginer, pour tous les personnels de l'Éducation nationale, une formation¹ sur le long cours (initiale et continuée, pour employer le jargon) où l'on irait voir ce que font ces autres très particuliers que sont les collègues d'à côté : de l'autre école, de l'autre degré, de l'autre spécialité professionnelle.

Les murs ne sont pas que d'ignorance, et je me rends compte tout de suite des oppositions entre quelques-uns des pilotes et copilotes des réseaux : la juxtaposition des statuts et des corps différents ne facilite pas le travail en commun. Banalité de dire que les clivages institutionnels et des enjeux de micro-pouvoir peuvent l'emporter sur l'esprit de service public.

Je retrouve quelquefois ce manque de connivence au niveau des enseignants : ici, du ressentiment de professeurs d'une école qui se plaignent de n'être pas payés quand ils se réunissent, « *au contraire des professeurs du collège* », et indifférence des professeurs en question pour ce qui se fait à l'école. Mais je constate également le contraire, et là, c'est l'émerveillement : séances de travail rêvées en sciences, où des élèves de CM2 viennent expérimenter au collège, dans une démarche d'investigation, par demi-groupe, pendant que l'autre groupe fait une recherche en salle informatique, guidé par la documentaliste ; goûter de première connaissance entre des 6^{es} redevenus

¹ En fait de formation, les nouveaux coordonnateurs parisiens ont bénéficié d'une initiation très complète, incluant ce temps précieux de ressenti, d'échanges d'expériences et d'écoute des plus chevronnés qui manque si souvent quand on aborde une nouvelle fonction.

⁵ Xavier Dumay, « Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements », *Revue française de pédagogie* n° 167, avril-mai-juin 2009.

Coopération des enseignants et nouvelles approches de
l'organisation du travail dans les établissements scolaires

PROGIN, Laetitia, GATHER THURLER, Monica

Reference

PROGIN, Laetitia, GATHER THURLER, Monica. Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en éducation*, 2011, no. 10, p. 81-91

Available at:
<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18349>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.

[Downloaded 05/10/2015 at 15:37:03]



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**



Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires

Laetitia Progin Romanato & Monica Gather Thurler¹

Résumé

Cette contribution vise à mettre en évidence les liens entre des formes de travail scolaire innovantes et des types de relations entre enseignants proches de la coopération professionnelle. Nous cherchons tout d'abord à montrer que l'individualisme enseignant trouve en partie son origine dans les formes d'organisation du travail scolaire associées au fonctionnement de nos systèmes. Nous analysons ensuite les spécificités et obstacles intervenant lors de la mise en œuvre d'une coopération professionnelle que nous considérons comme l'une des conditions indispensables pour que les enseignants puissent concevoir des formes du travail scolaire mieux adaptées au contexte de leur établissement. Nous terminons en présentant la « communauté professionnelle apprenante » au sein de laquelle les pratiques de coopération dépendent de cinq « piliers » se constituant au gré des tentatives que les divers acteurs entreprennent pour développer la qualité de l'enseignement-apprentissage.

Les formes de travail que les enseignants et directions d'établissements scolaires privilégient s'inscrivent encore souvent dans une logique bureaucratique datant du 19^e siècle, à l'œuvre lors de la conception de l'école obligatoire. Selon cette logique, ces formes de travail scolaire sont réglées depuis le haut par un emboîtement de normes et de prescriptions, partant du principe qu'il est possible de délimiter, découper et définir « logiquement », non seulement les objectifs et les contenus d'enseignement, mais également la manière dont les enseignants sont censés agir, opérer pour les mettre en œuvre.

L'expérience et la recherche ont pourtant montré que le pouvoir réel n'est pas toujours et seulement descendant, que la base administrée a sa marge de manœuvre et qu'elle peut – consciemment ou non, au su ou à l'insu de la hiérarchie – profiter de sa marge de liberté pour faire plus ou moins ce qui lui est explicitement demandé (Crozier & Friedberg, 1977). Gather Thurler & Maulini (2007) rappellent à ce propos qu'il existe un *couplage* – paradoxalement d'autant plus fort qu'il ne fait pas l'unanimité -- entre le travail qu'effectue l'enseignant et le travail effectué à un second niveau : « *Standards nationaux ou internationaux, plans d'études cadres, référentiels d'objectifs, contrôle de la qualité, évaluations externes, autonomie et conseils d'établissements, projets d'écoles, partenariats, travail d'équipe, professionnalisation des maîtres et tertiarisation de leur formation : le travail scolaire évolue à un second niveau, d'abord parce que le ministère, la salle des maîtres ou le conseil de direction sont aussi des lieux de transformation du monde, ensuite parce que les pratiques pédagogiques qui forment au final les élèves sont articulées à l'évolution des rapports de production dans le reste de l'institution* » (p.3).

De nombreux fonctionnements « hérités » de la logique bureaucratique empêchent cependant la perméabilité entre ces deux niveaux : des structures hiérarchiques séparant décideurs et exécutants au gré des fluctuations des modèles de gouvernance, entre volontés dé- et recentralisatrices (Draelants, 2007 ; Draelants & Maroy, 2007) ; des modes de communication généralement formalisés du sommet vers la base ; des spécialisations associées à des fonctions,

¹ Laetitia Progin Romanato, Chargée d'enseignement & Monica Gather Thurler, Professeure, Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

avec des droits et obligations formalisés par des règlements et souvent définitivement cristallisés dans des grilles-horaires semblant immuables ; un système de régulations et procédures accordant la priorité à des critères de qualité mesurables et quantifiables au lieu de prendre en compte des aspects qualitatifs, bien plus difficiles et onéreux à mettre en évidence (Gather Thurler, 1994a, 1998) ; la séparation entre fonction et personne, partant de l'idée que la division du travail doit rester fixe et que toute personne est remplaçable ; un système de rémunération basé sur le rang hiérarchique, sans prise en compte de la réelle charge de travail ; des modalités d'évaluation et de contrôle unifiées, généralement externes ; une conception du développement professionnel des enseignants largement déconnectée d'une vision globale de la gestion des savoirs et des compétences au sein d'une communauté des pratiques telle que proposée dans les organisations modernes (Gather Thurler, 2000 ; Gather Thurler & Daschner, 2009 ; Lave & Wenger, 1991).

Bien que questionnée par de nombreux enseignantes et enseignants, l'actuelle division du travail persiste au sein même de la majorité des établissements scolaires dans la mesure où le prix d'une réorganisation conséquente semble souvent trop lourd à payer, car elle exigerait, selon Crozier (1995, p.33), une réorientation conceptuelle de la gestion du système vers « une autre théorie du comportement humain et une nouvelle conception de l'action collective ». Selon Lave & Wenger (*ibid.*) cette dernière, pour gagner en efficacité, mériterait d'être conçue comme un processus de participation qui passe d'une forme de contrainte « périphérique » vers un engagement des acteurs adoptant des formes de collaboration toujours plus complexes. Enfin, pour Lessard et Tardif (2001), la navigation entre sur- et dérégulation, entre égalité des fins et ajustement des moyens, passerait par une organisation du travail « à la fois plus décloisonnée et mieux adaptée aux besoins des élèves » (Lessard & Tardif, 2001).

Dans le cadre de cette contribution, nous tentons de montrer l'étroite interdépendance entre l'émergence des nouvelles formes du travail scolaire et l'évolution des modes de coopération entre enseignants. Dans cette perspective, notre contribution propose, dans sa première partie, une rapide description des raisons d'être de l'individualisme du métier enseignant. Dans la deuxième partie, nous évoquons les caractéristiques et difficultés de mise en œuvre d'une coopération professionnelle à bon escient, que nous considérons comme une étape vers la professionnalisation. Dans la troisième partie, nous proposons une redéfinition de l'établissement scolaire en tant que « communauté professionnelle apprenante » au sein de laquelle la coopération se traduit par la compétence collective à identifier, reconnaître, mieux gérer – et si possible à faire évoluer – les savoirs et les compétences professionnelles, tant individuels que collectifs.

1. L'individualisme du métier et ses raisons d'être

« Les enseignants sont des individualistes », continue-t-on à entendre si souvent. De nombreux travaux à ce sujet montrent que les enseignants ne refusent pas d'emblée de travailler en équipe par unique plaisir de résister, bien qu'ils aient pendant longtemps évolué dans un monde professionnel où l'individualisme était un droit acquis.

Le métier d'enseignant fait encore aujourd'hui partie des professions qui favorisent l'isolement, dans un contexte psychosocial, culturel et organisationnel où savoir, pouvoir, souhaiter travailler seul dans un espace protégé de toute ingérence (entre les quatre murs de la salle de classe) reste encore souvent légitime. Et où la coopération professionnelle a représenté pendant longtemps une simple *alternative* au fonctionnement habituel du système éducatif, voire des établissements scolaires.

L'individualisme des enseignants, pendant si longtemps revendiqué et valorisé, n'a été mis en exergue, critiqué, accusé de contribuer à la fabrication de l'échec scolaire qu'au moment où il est devenu l'objet de recherches d'abord anglo-saxonnes² et ensuite francophones³. Ces études ont

² Parmi d'autres : Hargreaves, 2002 ; Hopkins, 2002 ; Huberman, 1990 ; Louis, Marks & Kruse, 1995.

montré que cet individualisme trouve son origine dans les conditions – persistantes jusqu'à aujourd'hui – d'une organisation du travail scolaire dont la cellule-classe est restée l'unité la plus apparente. Car les établissements scolaires constituent encore à présent, dans leur majorité, des organisations fragmentées et cellulaires (Marx & Van Ojen, 1993), conçues et maintenues selon le principe de « *la boîte à œufs* » (Lortie, 1975) prévalant lors de la répartition annuelle des cohortes d'élèves en groupes-classes stables et confiés à un ou plusieurs enseignants, selon les ordres d'enseignement. Avec le résultat que ces formes du travail scolaire sont parvenues à constituer autant de cloisons physiques et mentales (Gather Thurler & Maulini, 2007) qui empêchent la compréhension du travail des uns et des autres (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009) et rendent par ailleurs difficile la mise en place de pratiques pédagogiques exigeant d'autres modes d'organisation du travail collectif. Selon l'historien de l'éducation suisse Pierre-Philippe Bugnard (2008) : « *Les murs des collèges dans l'enseignement secondaire peuvent se révéler plus résistants que les modes pédagogiques. La salle de classe rectangulaire transcende toutes les rénovations du secondaire, depuis cinq siècles, depuis l'époque de son invention : ses quatre murs, ses fenêtres éclairant les pupitres à partir de la gauche, la disposition de ses bancs rangés face au tableau et au bureau du maître... tout concourt à un allant de soi spatial inscrit dans l'habitus scolaire le plus résistant* » (p.19).

Cette résistance à toute tentative structurelle et organisationnelle visant à mettre un terme à l'individualisme du métier enseignant est d'abord la conséquence de l'incertitude à laquelle reste soumise l'exercice du métier enseignant – même dans un contexte fortement professionnalisé et ouvert à l'évolution de pratiques (Progin & De Rham, 2009). Proche des thèses que Perrenoud (1999) avait formulées dans son livre *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Heinrich (2005) défend à ce propos l'idée que l'autonomie professionnelle continue à être perçue par la majorité des enseignants comme une condition essentielle pour pouvoir réagir à cette incertitude, dans un contexte structurel (hétérogénéité des élèves, conditions de travail des enseignants) au sein duquel il reste difficile – voire impossible – de négocier des « représentations » partagées de la qualité de l'agir professionnel.

Tant que ces dernières n'ont pas pu être construites, les enseignants continueront à se sentir menacés par toute tentative organisationnelle (décloisonnements, analyse des pratiques, intervision, etc.) qui risque de les priver des derniers remparts contre le regard d'autrui sur leur travail. Selon Marcel (2006), la plupart des tentatives visant à dépasser cette posture défensive se heurtent à deux difficultés majeures :

a) *La persistance du paradigme de l'autonomie-parité*. Selon ce paradigme, (1) aucune tierce personne n'a le droit d'intervenir dans l'activité de la classe (autonomie) et (2) tous les collègues doivent être considérés et traités comme des acteurs ayant les mêmes compétences et les mêmes droits (parité). Son existence n'empêche pas les discussions *informelles* sur les qualifications professionnelles ou les diverses manières de remplir son cahier des charges, mais elle interfère avec l'introduction de pratiques risquant de provoquer une rupture avec ces habitudes.

b) *La difficulté à développer une coopération professionnelle à bon escient*. Selon Barrère (2002), cette difficulté serait davantage liée aux « modalités des propositions actuelles et au quotidien, souvent décevantes, des concertations ordinaires qu'à une option de principe ou de fond » (p.487). Selon cette même auteure (2010), l'incitation au travail d'équipe est trop générale, éloignée de la réalité des problèmes actuels des enseignants : alourdissement du travail sans contrepartie, ajout de réunions, de projets, alors que les tâches se complexifient et s'enrichissent. Dans le schéma organisationnel « classique » décrit ci-dessus, les séances durant lesquelles les enseignants sont censées coordonner leurs actions pédagogiques ont généralement lieu en dehors des heures de cours ; ce qui ne facilite guère les temps de travail commun dans les établissements secondaires où les enseignants – parfois sur plusieurs sites – ont des horaires relativement différents. Il s'ensuit qu'un certain nombre d'entre eux hésitent à s'engager dans des

³ Parmi d'autres : Barrère, 2002 ; Corriveau, Letor, Perisset Bagnoud & Savoie-Zajc, 2010 ; Dupriez, Marcel, Perisset Bagnoud & Tardif, 2007 ; Gather Thurler, 1994b ; Hutmacher, 1993 ; Perrenoud, 1994 ; Tardif & Lessard, 1999.

projets collectifs lorsqu'ils les estiment d'emblée inefficaces, chronophages, susceptibles d'augmenter la surcharge (subjective et/ou objective).

Hormis ces aspects liés au métier d'enseignant, il convient d'attirer l'attention sur certaines caractéristiques d'établissements scolaires pouvant influencer le développement d'identités professionnelles plus ou moins ouvertes à la coopération. Selon Draelants (2007), *le type de composition sociale et académique* joue manifestement un rôle important. Les établissements qui se distinguent objectivement des autres établissements, comme les « établissements d'élite » d'une part et les « établissements difficiles » d'autre part, auraient tendance à développer une identité propre qui peut aller de pair avec une plus ou moins grande ouverture ou fermeture face aux remodelages de l'organisation du travail habituelle.

Dans les établissements se situant en haut de la pyramide des réussites de leurs élèves au baccalauréat, la culture et l'image représentent un capital symbolique essentiel à gérer et à préserver. Ils sont ainsi nombreux à fonctionner comme des « gardiens du temple de l'ordre établi », avec des enseignants et des directions qui placent la *transmission* des savoirs au cœur de leur identité professionnelle (Cattonar, 2005). Les réformes curriculaires y seront d'autant mieux accueillies qu'elles ne demanderont pas d'efforts spécifiques ni d'adaptations majeures.

Dans les établissements accueillant une majorité d'élèves de milieux défavorisés, les enseignants ont fait la (douloureuse) expérience que le rapport au travail scolaire de leurs élèves exige d'autres compétences de transposition des savoirs que celles qu'ils ont développées au cours de leur formation. Contraints à développer des compétences professionnelles de très haut niveau s'ils veulent non seulement « enseigner » mais également faire apprendre leurs élèves (Saint-Onge, 1996), ils seraient amenés plus qu'ailleurs à s'appuyer sur les conseils avisés de leurs pairs et à considérer la collégialité comme une dimension importante de la régulation autonome de l'activité (Van Zanten, 2001). Autrement dit : selon le modèle d'éducation (communautaire, participatif, etc.) valorisé dans les établissements dits « difficiles », la *coopération professionnelle* est perçue comme l'une des entrées organisationnelles permettant de développer des dynamiques d'action concertées et contribuant à une meilleure réussite des élèves.

La rupture avec l'image de l'enseignant combattant solitaire contraint toutefois les enseignants à composer avec deux exigences à première vue contradictoires : d'une part, le maintien de marges d'autonomie permettant d'agir et de réagir aux incertitudes constantes avec la rapidité et la flexibilité voulues ; d'autre part, la nécessité de conclure des *accords internes* pour mieux baliser l'action collective : représentation partagée des niveaux de maîtrise que les élèves sont censés atteindre à la fin d'un cycle ou d'une année scolaire ; identification des modes et des outils d'évaluation les mieux à même d'identifier les progressions et, si nécessaire, les difficultés d'apprentissage nécessitant un soutien individualisé ; conception et planification de dispositifs pédagogiques favorisant la différenciation (approches modulaires, décloisonnements, etc.) ; mise à profit des compétences individuelles des enseignants dans l'un ou l'autre des domaines (maîtrise particulière de certains contenus disciplinaires, expérience avec les pédagogies actives, nouvelles technologies, etc.).

2. La coopération à bon escient : une étape vers la professionnalisation

De nombreuses recherches publiées suite à la diffusion du rapport PISA (Dupriez & Dumay, 2006 ; Elmore, 2004 ; Hopkins, 2007) évoquent les relations étroites entre formes de travail scolaire, modalités de travail en équipe des enseignants et niveau

de performances des élèves. Lors de nos recherches précédentes (Gather Thurler, 2000, 2005 ; Progin & De Rham, 2009), nous avons décrit les difficultés que de nombreux établissements rencontrent lorsqu'ils tentent de parvenir à une coopération fondatrice de nouvelles pratiques. Les analyses que nous avons entreprises à partir d'observations conduites dans le cadre d'une

formation des chefs d'établissements primaires et secondaires en Suisse romande⁴ semblent indiquer qu'un collectif d'acteurs⁵ ne saura co-opérer (opérer, agir ensemble) de manière efficace qu'au moment où il sera parvenu à une représentation partagée des activités ou des actes professionnels qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs visés. Selon Hall & Hord (2001), ces représentations partagées résultent d'un processus de co-construction qui précède les futures pratiques de coopération. Selon ces auteurs, la co-opération constituerait l'aboutissement – difficile à appréhender et à verbaliser – d'un premier rapprochement des représentations ; et en même temps le déclencheur d'étapes ultérieures durant lesquelles le progressif enracinement des pratiques permettra au collectif, non seulement de prendre conscience de leur pertinence et utilité, mais également de les mettre en mots et finalement de les conceptualiser. Il s'agit tout compte fait d'un processus au cours duquel le collectif d'enseignants ne pourra se contenter de la simple exécution de prescriptions venant d'en haut, mais se verra contraint à réaliser un important travail d'adaptation pour répondre aux besoins du contexte local.

Lorsque le collectif d'enseignants prend ainsi l'habitude d'analyser ses pratiques respectives, il développe même temps une posture de questionnement, d'analyse et, le cas échéant, de marchandage social et de régulation collective qui l'aidera à terme à développer un rapport toujours plus émancipé, non seulement face à la prescription, mais également face aux divers partenaires. Selon Burney (2004), cette posture contribue à terme à constituer, au sein des établissements scolaires, un savoir collectif partagé, « robuste », rapidement évocable et utilisable, qui évolue de manière continue vers des savoirs professionnels toujours plus complexes et intégrés.

Progin & De Rham (2009) ont en même temps montré combien le chemin à parcourir pour parvenir à ce type de coopération « professionnelle » peut connaître des hauts et des bas selon les insécurités, divergences d'opinion, difficultés à parvenir à un langage commun et à négocier des normes partagées, à dépasser les polarisations et blocages associés aux conflits d'intérêt, aux croyances et convictions des uns et des autres. Bien qu'elle soit généralement présentée comme condition de départ pour la mise en place de dispositifs d'apprentissage plus efficaces, une organisation du travail plus flexible et un suivi plus cohérent des élèves, il est avéré qu'une telle coopération ne s'instaurera qu'au bout d'une longue démarche. Cette dernière passant par une série de stades dont chacun comporte de nombreux difficultés et écueils qui inciteront plus qu'une fois les acteurs pris dans la tourmente – et le ras-le-bol – à penser et certaines fois à affirmer haut et fort que le « chacun pour soi » n'avait pas que des désavantages (Perrenoud, 1994 ; Gather Thurler, 2000 ; Hargreaves, 2002).

Un certain nombre d'éléments sont indispensables pour que les personnes concernées puissent tout simplement se rencontrer et commencer à se parler. Il sera donc utile d'officialiser des espaces-temps de travail commun, d'améliorer les savoir-faire en matière d'animation de séances, d'introduire des feuilles de route, de développer un moyen de garder des traces de ce qui a été discuté et décidé. Ce sont des outils de base qui permettront d'assurer la réussite de projets ponctuels et limités dans le temps. Lorsqu'il s'agit d'un projet collectif à long terme visant des objectifs plus ambitieux, les membres du collectif se trouveront confrontés à des tensions importantes au fur et à mesure qu'ils se trouveront pris dans des conflits socio-cognitifs qui les contraindront à interroger leurs pratiques respectives. Ils devront se montrer tolérants à la frustration, développer un certain goût du conflit et de l'argumentation pour oser exposer leur

⁴ Il s'agit d'un programme de 3^e cycle conçu à l'intention des personnels de direction d'institutions de formation, durant lequel les participants doivent concevoir, mettre en œuvre et ensuite analyser les tenants et aboutissants d'une intervention dans le cadre de leur travail et visant à développer les pratiques professionnelles. L'analyse des quelque 200 récits d'expérience enregistrés depuis 2008 permet d'observer que les difficultés et obstacles rencontrés se multiplient dès lors que les interventions visent à modifier les formes du travail scolaire.

⁵ Insistons ici sur le fait que les difficultés de co-opération ne sont pas le triste privilège des établissements scolaires, mais s'observent dans la plupart des organisations dans lesquelles des individus sont amenés à interagir. Selon Weick (2005), la spécificité des organisations scolaires réside non seulement dans l'absence de liens entre ses unités ou ses dimensions différentes, mais dans leur faible coordination, dans l'isolement de leurs parties, l'autonomie de leurs acteurs, la faiblesse des feedbacks et mesures de contrôle, ou encore la coexistence de traditions archaïques et de tentatives d'innovations. Parvenir à transformer de tels systèmes suppose selon Maroy (2002) « qu'une considérable quantité d'énergie soit investie pour 'donner une âme' à ce qui est avant tout un conglomérat d'individus » (p.89).

pratique au regard de leurs collègues et défendre leur point de vue, tout en restant ouverts aux critiques et aux propositions qui ne manqueront pas d'être formulées à leur égard.

Ce type de fonctionnements contraint en outre à rompre avec le paradigme de l'égalité-parité, selon lequel tous les membres d'une équipe d'enseignants auraient le même niveau de compétence dans tous les domaines de l'enseignement. Les établissements où il existe une acceptation ouvertement partagée du fait que chacun a pu développer, au long de son parcours professionnel et de vie, des aptitudes très différentes qui mériteraient d'être mutualisées et mises à disposition des besoins hétérogènes des élèves s'ouvrent plus facilement au développement de formes du travail scolaire nouvelles à même de mettre à profit les profils de compétences différents et complémentaires. Pour qu'un collectif s'investisse durablement dans la coopération, il est important que ses membres puissent rapidement développer un sentiment d'*auto-efficacité collective*⁶, autrement dit faire l'expérience d'avoir une emprise sur leur contexte de travail et de pouvoir centrer les moments de travail collectif soient sur des objets concrets : évaluations réalisées après des séquences préparées en commun, interviews avec les élèves, documents élaborés par les uns et les autres, conception de formes de travail scolaire diversifiées et permettant de mettre à profit les compétences des uns et des autres...

Enfin, ce processus de co-construction de savoirs et savoir-faire professionnels demande des espaces-temps protégés et ne peut avoir lieu entre deux portes. Les recherches sur la professionnalisation des enseignants (dont Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) montrent en même temps que ce processus dépend de l'instauration d'un *habitus* réflexif tant individuel que collectif qui présuppose l'existence chez chaque enseignant d'une connaissance de sa propre manière de travailler et d'apprendre. Il s'agit ici d'une condition préalable à tout dialogue visant à interroger et, si nécessaire, transformer sa posture face à son travail. Bien qu'il ne soit guère utile d'étendre l'exigence de co-construction de savoirs professionnels à toute démarche de coopération, il est devenu aujourd'hui une évidence que de simples échanges sur les pratiques sont largement insuffisants pour assurer la modification de routines d'action qui restent marqués par des formes de travail scolaire profondément enracinées dans l'individualisme.

3. La constitution en communauté professionnelle apprenante

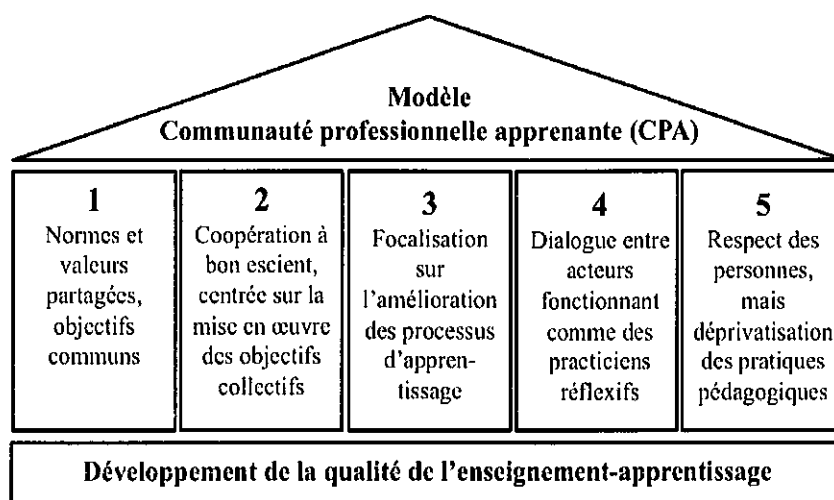
De nombreuses recherches se sont intéressées depuis ces quinze dernières années à la relation entre transformation des pratiques dans l'école et professionnalisation des métiers de l'éducation⁷. Elles ont permis

d'identifier une série de fonctionnements à partir desquels les établissements scolaires organisés selon le principe des « communautés professionnelles apprenantes » (évoqués par le sigle CPA dans la suite de ce texte) obtiennent non seulement l'adhésion des acteurs concernés (direction, enseignants, élèves, parents...), mais parviennent également à améliorer le niveau de performance de leurs élèves. Selon Bonsen & Van der Gathen (2006), cette « réussite » repose sur l'existence – et interaction favorable – de cinq « piliers » qui se constituent au sein des

⁶ Selon Bandura (2003), le sentiment auto-efficacité (traduction française : efficacité personnelle) désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Ce sentiment se constitue à partir de quatre sources : la maîtrise personnelle (la capitalisation des expériences positives contribuant à constituer la croyance en soi, alors que les échecs successifs risquent de l'entamer) ; l'apprentissage social (ou modelage par autrui) ; la persuasion par autrui (manifestations de confiance, feedbacks positifs) ; l'état physiologique et émotionnel (les signaux du corps – fatigue, stress, etc. – influençant l'auto-évaluation de la personne).

⁷ Il n'est pas toujours facile de repérer ces recherches dans la mesure où les terminologies employées par les diverses communautés de chercheurs divergent considérablement ou sont différemment connotées selon leur lieu d'utilisation. De nombreux auteurs s'inscrivant dans le courant des recherches sur les écoles efficaces ont ainsi orienté leurs travaux vers l'analyse et la description des facteurs favorisant – ou empêchant – le « développement scolaire » et la constitution de « communautés professionnelles apprenantes » (Altrichter, Schley & Schratz, 1998 ; Bonsen & Rolf, 2006 ; Kruse & Louis, 2009 ; Roberts, Capra, Pruitt, & Arpin, 2009 ; Strittmatter, 2006 ; Ullmann, 2010). Leurs écrits – souvent fondés sur une approche plutôt pragmatique de l'articulation entre recherche et pratique – sont fréquemment jugés « normalifs » par les tenants de recherches sur les pratiques scolaires et les processus de professionnalisation privilégiant une approche plus critique des dilemmes, contradictions et paradoxes opposant les acteurs et les systèmes. Nous avons choisi, dans le cadre de cette contribution, de privilégier la première approche dans la mesure où les travaux des auteurs cités nous ont offert des clés fort utiles pour situer et conceptualiser les dynamiques que l'analyse de nos matériaux a permis de mettre en évidence.

établissements scolaires au gré des tentatives que les divers acteurs entreprennent pour développer la qualité de l'enseignement-apprentissage :



Selon la constellation existante (normes et valeurs plus ou moins partagées, coopération plus ou moins orientée vers la mise en œuvre des objectifs collectifs, focalisation plus ou moins centrée sur l'amélioration des processus d'apprentissage, etc.), l'établissement parviendra à s'engager dans une démarche collective qui aboutira, à terme, à l'instauration de nouvelles formes du travail scolaire. L'*action concertée* combinée à une réflexion commune sur les problèmes et les pratiques contribue à leur tour à l'évolution de la culture collective. Dans ces établissements scolaires, on observe ainsi la création d'espaces plus ou moins formels de dialogue et de réflexion, qui permettent aux uns et aux autres d'aller au fond de certains problèmes pédagogiques rencontrés, de développer, mettre en œuvre et évaluer de possibles stratégies d'action collectives. Fullan & Miles (1992) parlent à ce propos de l'élaboration de « cartes stratégiques », suffisamment précises pour permettre de visualiser les différentes démarches et en même temps suffisamment souples pour être remaniées au gré de l'avancement du processus.

Nous avons pu par ailleurs constater que les équipes d'enseignants fonctionnant comme des CPA adoptent progressivement une attitude plus ouverte face aux demandes des autorités. Premièrement, parce qu'elles parviennent à mieux saisir la signification de ces demandes. Et deuxièmement, parce qu'elles ont développé une posture de questionnement, d'analyse et, le cas échéant, de marchandage social et de régulation collective, qui leur permet non seulement de déterminer les efforts à consentir, mais également les bénéfices qu'elles pourront en retirer.

Enfin, les établissements scolaires ayant instauré ce type de fonctionnement accueillent avec une plus grande tranquillité les demandes successives émanant de la hiérarchie. Au lieu de les percevoir comme des menaces à l'ordre existant, ils apprennent à les accepter, à les utiliser comme des occasions de clarifier les représentations respectives, d'identifier des problèmes restés inaperçus ou irrésolus, de développer de nouvelles solutions, plus efficaces et plus intéressantes.

Il nous semble en même temps utile d'insister sur le point suivant : les principes de fonctionnement qui viennent d'être décrits et qui devraient contribuer à mettre en place une CPA ne sont pas à confondre avec du conformisme et ne visent pas à imposer la pensée unique. Les récits d'expérience analysés montrent que les discussions et négociations – internes et avec les partenaires externes – peuvent être vives (et certaines fois âpres) lorsqu'il s'agit de choisir entre plusieurs formes de travail scolaire possibles ou d'opter en faveur d'une approche pédagogique qui ne fait guère l'unanimité. L'avantage des CPA réside dans leur acceptation de se prendre et

d'être prises comme objet d'analyse et de théorisation, ce qui leur permet de décrire, expliquer, tenter de comprendre les structures et les pratiques, les représentations et les attitudes, les progressions réalisées et certaines fois les erreurs commises plutôt que de les juger.

Conclusion

Nous avons tenté de montrer l'interdépendance existant entre l'émergence des nouvelles formes du travail scolaire et l'évolution des modes de coopération entre enseignants vers des communautés professionnelles d'apprentissage. Nous avons également souligné que ces dernières se développent au fur et à mesure que les enseignants s'efforcent d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage. Reste le problème de savoir comment et à quel prix de telles pratiques pourraient être généralisées à l'échelle d'un système entier, de manière à ne pas rester limitées à quelques expériences exceptionnelles.

Le sort réservé aux tentatives de réformes visant à modifier les formes du travail scolaire montre qu'il serait illusoire de croire que les changements de paradigme nécessaires s'opéreront dans un avenir proche. D'autant plus qu'une grande partie du public – ainsi qu'une majorité des décideurs et des membres de la profession – restent convaincus que la plus grande partie du temps de travail des enseignants doit rester consacrée à l'enseignement en classe et en présence des élèves !

Rares sont en effet les systèmes scolaires publics qui proposent une réelle rupture avec la traditionnelle conception du travail enseignant. Parmi eux, il y a le Japon, où les enseignants enseignent moins d'heures et utilisent une plus grande partie de leur travail pour planifier les dispositifs d'apprentissages, discuter avec leurs collègues, offrir un accompagnement individualisé des élèves, aller observer leurs collègues pendant leur enseignement, s'engager dans diverses activités contribuant à leur développement professionnel.

En même temps, le débat sur les communautés professionnelles apprenantes s'amplifie et les recherches en cours montrent qu'elles sont à la portée des enseignants et directions qui ont la volonté et l'obstination voulus pour s'engager dans une telle perspective de développement.

Bibliographie

ALTRICHTER, H., TRAUTMANN, M., WISCHER, B., SOMMERAUER, S. & DOPPLER, B. (2009), « Unterrichten in heterogenen Gruppen : Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl », *Bildungsbericht Österreich*, 2009, W. Specht (Hg.), Band 2, Graz, Leykam, pp. 341-360.

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

BARRERE, A. (2002), « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » *Sociologie du travail*, n°44, pp. 481-497.

BARRERE, A. (2010), *Les enseignants et le travail en équipe : injonctions, enjeux, questions*. Page consultée le 15 juillet 2010 : http://www.isp-formation.fr/article.php3?id_article=237

BONSEN, M. & ROLFF, H.-G. (2006), « Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern », *Zeitschrift für Pädagogik*, n°52(2), pp. 167-184.

BONSEN, M. & VON DER GATHEN, J. (2006), « Fünf Säulen professionellen Lernens », *Journal für Schulentwicklung*, n°3, pp. 23-28.

BUGNARD, J.-Ph. (2008), « Das System der Erziehungsräume Architektur und Pädagogik : wer beeinflusst wen? », *Journal für Schulentwicklung*, n°2, pp. 19-28.

BURNEY, D. (2004), « Craft Knowledge: The Road to Transforming Schools », *Phi Delta Kappan*, n°85/6, pp. 526-541.

CAPITANESCU BENETTI, A. (2010), *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*, Thèse de doctorat, Genève, Archives en ligne de l'Université de Genève. Page consultée le 15 septembre 2010 : <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:6698>

CATTONAR, B. (2005), *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat, Louvain, Université catholique de Louvain, Département des sciences politiques et sociales.

CORRIVEAU, L. & LETOR, C. & PERISSET, D. & SAVOIE-ZAJC, L. (2010), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires. Processus, stratégies et paradoxes*, Bruxelles, De Boeck.

CROZIER, M. (1995), *La Société bloquée*, Paris, Editions du Seuil.

CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Editions du Seuil.

DRAELANTS, H. (2007), « Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel », *Communication & Organisation*, n°30, pp. 188-213.

DRAELANTS, H. & MAROY, CH. (2007), « Changement institutionnel et politique publique ». *Revue de la littérature* (partie 22), *Knowledge & Policy in Education and Health Sectors*, Page consultée le 15 septembre 2010 sur : www.knowandpol.eu/.../KaP/.../Draelants_Maroy_2FR.pdf

DUPRIEZ, V. & DUMAY, X. (2006), Elèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, Université catholique de Louvain, Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation & Chaire UNESCO de pédagogie universitaire.

DUPRIEZ, V., MARCEL, J-F., PERISSET, D. & TARDIF, M. (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck.

ELMORE R. (2004), *School Reform from the Inside Out : Policy, Practice and Performance*, Cambridge MA, Harvard Educational Press.

FULLAN, M.G. & MILES, M.B. (1992), Getting reform right : what works and what doesn't, *Phi Delta Kappan*, n°73(10), pp. 744-752.

GATHER THURLER, M. (1994a), « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit », *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, M. Crahay (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp. 203-224.

GATHER THURLER, M. (1994b), « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? », *Revue française de pédagogie*, n°109, pp.19-39.

GATHER THURLER, M. (1998), « Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école ? » *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse*, G. Pelletier & R. Charron (dir.), Québec, Éditions AFIDES, pp. 83-100.

GATHER THURLER, M. (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GATHER THURLER, M. (2005), « Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants », *La profession enseignante au temps des réformes*, D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (dir.), Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 463-480.

GATHER THURLER, M. & DASCHNER, P. (dir.) (2009), « Empowerment », *Journal für Schulentwicklung*, n°3.

GATHER THURLER, M. & MAULINI, O. (dir.) (2007), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec (Education Intervention).

HALL, G.E. & HORD, S.M. (2001), *Implementing Change : Patterns, Principles, and Potholes*, Boston, Allyn and Bacon.

- HARGREAVES, A. (2002), « The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues », *International Journal of Educational Research*, n°35, pp. 503-527.
- HEINRICH, M. (2005), « Schulprogrammarbeit als ‚eigene‘ Definition des Arbeitsplatzes ? », *Journal für Schulentwicklung*, n°2, pp. 37-45.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2009), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- HOPKINS, D. (2007), *Every School a Great School*, Buckingham, Open University Press.
- HUBERMAN, M. (1990), *The social context of instruction in schools*, Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association 1990 organized at Boston, Massachusetts.
- HUTMACHER, W. (1993), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier N°36), Genève, Service de la recherche sociologique.
- KELCHTERMANS, G. (2005). « Teachers' emotions in educational reforms : Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy », *Teaching and Teacher Education*, n°21, pp. 995- 1006.
- KRUSE, S.D. & LOUIS, K. S. (2009), *School Cultures. A guide to Leading Change*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- LANTHEAUME, F. & HELOU, Ch. (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, University of Cambridge Press.
- LORTIE, D. C. (1975), *Schoolteacher. A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press.
- LOUIS, K. S., MARKS, H.M. & KRUSE, S. (1995). *Professionalism and Community : Perspectives on Reforming Urban Schools*, Newbury Park, CA, Corwin.
- MARCEL, J.-F. (2006), « De la dimension sociale de la gestion de classe ». *Formation et profession*, n°13(1), pp. 21-24.
- MAROY, Ch. (2002), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- MARX, E.C.H. & VAN OJEN, Q.H.J.M. (1993), « Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem », *Schulautonomie in Österreich*, P. Posch & H. Altrichter (Hg.), Wien, BMUK, pp. 161-185.
- PAQUAY, L. (2005), « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une 'organisation apprenante' ? De l'utopie à la réalité ! », *European Journal of Teacher Education*, n°28(2), pp. 111-128.
- PERRENOUD, Ph. (1994), « Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie », *Cahiers pédagogiques*, n°325, pp. 68-71.
- PERRENOUD, Ph. (1999, 2^e éd.), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph., ALTET, M., LESSARD, C. & PAQUAY, L. (dir.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck.
- PROGIN, L. & DE RHAM, C. (2009), *Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire*, Université de Genève, Cahier de la section des sciences de l'éducation.
- ROBERTS, E., CAPRA, L., PRUITT, E. Z. & ARPIN, L. (2009), *Les Communautés d'Apprentissage Professionnelles*, Montréal, Les Editions de la Chenelière.
- SAINT-ONGE, M. (1996, 3e éd.), *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Lyon, Chronique sociale & Laval, Beauchemin.

STRITTMATTER, A. (2006), « Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften », *Journal für Schulentwicklung*, n°1, pp. 12-18.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses de l'Université Laval, Bruxelles, De Boeck.

ULLMANN, E. (2010) « How to Create a Professional Learning Community », *Edutopia*. Page consultée le 11 octobre 2010 : <http://edes540group6assignment3.pbworks.com/w/page/20856608/Professional-Learning-Communities>

VAN ZANTEN, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

WANDFLUH, F. & PERRENOUD, Ph. (1999), « Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan », *Éducateur*, n°6, pp. 28-35.

WEICK, K.E. (1995), *Sense Making in Organizations*, London, Sage Publications.

La communauté en éducation : usages, sens et contre-sens

par Philippe MAUBANT¹

Projet d'article présenté, mars 2004

Ces dernières années, les différentes politiques éducatives développées en direction des publics en difficultés, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, ont insisté sur la nécessité de favoriser des démarches de collaboration entre les différents acteurs de l'école et les autres acteurs sociaux. Dans cette perspective, de nouvelles configurations éducatives se sont mises en place autour des établissements scolaires. Parfois rassemblées sous le terme de communautés apprenantes, parfois définies comme des illustrations prometteuses de modèles de co-éducation, des établissements scolaires se proposent aujourd'hui de favoriser la complémentarité, la coopération de chacun qu'il soit enseignant, professionnel de l'éducation ou encore parent. La mise en œuvre de telles configurations éducatives interpelle l'établissement scolaire dans sa capacité à initier et à développer des situations d'apprentissage favorisant le vivre-ensemble. Apprendre dans ces contextes de co-éducation constitue sans doute la pierre angulaire d'une éducation à la citoyenneté et une occasion de ré-interroger la place et le rôle de chacun dans la communauté éducative. C'est le projet de cet article que de tenter d'examiner les conditions de mises en œuvre et de réussite de ces communautés apprenantes, en analysant tout particulièrement la dimension enseignement-apprentissage, dans une perspective d'une éducation à la citoyenneté.

Conditions d'émergence et de développement des nouvelles configurations éducatives :

Les situations éducatives complexes, présentées et analysées par Dominique Glasman², dès 1982, qualifiées aujourd'hui, dans certains textes³, de modèles de co-éducation, se définissent principalement autour d'un objectif et autour d'un moyen. L'objectif visé par ces configurations éducatives, c'est celui de la prise en compte des élèves en difficulté. Le moyen, c'est concevoir un ensemble d'actions qui se proposent d'entrer en jeu à la fois sur l'espace-temps de l'école mais aussi autour de cet espace, en associant les acteurs impliqués dans l'environnement scolaire (familles, membres d'association, organismes communautaires...). Ces situations ou configurations éducatives semblent, en outre, traversées par trois problématiques qui cristallisent souvent des polémiques et ont tendance à produire des résistances chez les acteurs de terrain. Première problématique, celle de la

déconcentration ou de la décentralisation du système éducatif. Second questionnement, celui de la polyvalence, et donc d'une certaine manière de la poly-compétence de l'enseignant du premier degré, interrogée à la lumière de ces nouvelles formes d'enseignement partagé. Troisième problématique, celle des différents sens donnés à la notion de difficulté scolaire.

L'essor de ces configurations éducatives complexes associant différents partenaires qui se présentent, dans certains cas comme des "co-éducateurs", s'accompagne d'argumentaires défendus tout autant par les praticiens eux-mêmes, par certains partenaires de l'École (associations, collectivités territoriales) que par l'Institution éducative. Il nous semble donc essentiel d'interroger ces argumentaires, qui se présentent très souvent comme des références pour l'exercice du métier, afin de mieux comprendre les systèmes d'influence qu'ils vont générer et, dès lors, tenter de mieux comprendre leurs possibles et probables effets sur les conceptions des enseignants, et à terme sur leurs pratiques. Pour développer cette thèse, nous proposons de questionner un concept-clé, présent dans l'analyse des discours des différents acteurs, impliqués dans l'essor de ces configurations : le concept de communauté. Par ce premier travail, nous voudrions faire apparaître la réalité polysémique du concept, réalité qui peut expliquer selon nous différents niveaux d'interprétation et donc de réception des discours sur les nouvelles formes ou nouveaux modèles d'éducation ; co-éducation, communauté apprenante... Elle peut produire des interprétations, à l'origine d'autres manières de penser le rapport entre l'école et la vie¹. Cette polysémie, et nous le verrons, cette multi-référentialité peut expliquer enfin d'autres modalités d'appréhension des relations enseignants-partenaires de l'école, en particulier les parents.

Implicites idéologiques constitutifs de la notion de communauté...

La communauté au service de l'administration de l'éducation :

La notion de communauté est présente dans les textes législatifs et réglementaires qui organisent les établissements scolaires. Cette notion apparaît plusieurs fois dans le chapitre 2 intitulé "La scolarité" de l'ouvrage de référence⁵ sur les dimensions juridiques de l'éducation : Le droit de la vie scolaire (Buttner, Maurin et Thouveny, 2003). Elle est présentée comme une entité qui rassemble l'ensemble des acteurs impliqués dans l'établissement scolaire : élèves, enseignants et parents. En effet, les textes mentionnent la notion de communauté éducative comme une entité que les différents partenaires doivent servir, dans le cadre de relations institutionnalisées ou non : coopérative scolaire pour le premier degré, foyer socio-éducatif pour les collèges ou les lycées, maison des lycéens, associations partenaires (associations sportives, associations socioculturelles, fédérations ou associations de parents,...) La notion de communauté éducative fait donc référence tout autant à l'individu, membre d'un groupe d'appartenance qui se fédère autour de l'idée d'éducation, qu'à l'entité elle-même construite autour de cette idée.

Guy Delaire préfère, quant à lui, la notion de communauté scolaire. Il esquisse les

caractéristiques de cette communauté lorsqu'il dit : "groupe social caractérisé par le fait de vivre ensemble."⁶ Ce groupe, selon Delaire, fonctionne comme une entité d'apprentissage de valeurs au service des élèves. L'émergence, voire le recours à cette notion de communauté scolaire, interpelle donc, dans un premier temps, la question des finalités recherchées dans la constitution de ce groupe d'appartenance. Quels objectifs vise-t-on lorsque l'on décrit l'établissement comme une communauté éducative? S'agit-il d'apprendre à vivre ensemble? S'agit-il d'acquérir des savoirs sociaux et/ou des compétences de socialisation? S'agit-il de redécouvrir des valeurs de l'école de la République? Et lesquelles? Il semble, en effet, que ce terme de communauté éducative utilisée par l'institution cristallise sur lui de vieux débats (école ouverte ou école sanctuaire?) et de vieilles querelles (celle, en particulier, qui oppose les pédagogues aux républicains).

La communauté, entre bien commun et intérêts privés :

Ainsi, la notion de communauté éducative peut elle être interprétée de deux manières possibles. Elle peut être entendue comme une communauté représentative de l'Etat éducateur : l'école républicaine qui doit "permettre à ce sujet individuel de s'arracher à ses particularités et aux pressions de son milieu, et d'accéder à la liberté et à l'universel, c'est à dire ce qui est commun à tous."⁸ Dans cette perspective, certains seraient tentés de lire derrière l'usage du mot communauté une revendication d'une sanctuarisation de l'école. Mais le recours au terme de communauté peut aussi s'interpréter comme une défense du particulier face à l'universel.

Blais, Gauchet et Ottavi montrent très bien dans quelle mesure certaines propositions ministérielles, inspirées des pédagogues, (la thèse de la pédagogie différenciée, colonne vertébrale du collège pensé par Louis Legrand en 1981, ou plus récemment la Charte pour l'Ecole du 21^e siècle, initiée par Claude Allègre en 1999) insisteront sur "l'écoute et le dialogue, sur les structures de participation démocratique dans les établissements."⁹ Dans la notion de communauté, nous pouvons aussi identifier l'adjectif commun. Si une telle entité éducative s'organise, c'est qu'elle revendique le partage de valeurs communes sur l'éducation. La communauté éducative chercherait en quelque sorte la référence à des valeurs partagées, à ce qui unit chacun aux autres membres du groupe, dans une même vision de l'acte d'éduquer¹⁰.

De l'idéal communautaire au communautarisme...

Face à cette revendication apparaît depuis quelques années une autre lecture possible de la communauté éducative. Celle qui porte l'argument d'une défense des spécificités des cultures et des groupes face aux risques "d'uniformisation, voire d'endoctrinement et de conformisme, porté par l'inculcation d'une culture commune."¹¹ La notion de communauté éducative pourrait être défendue à partir de l'argument défensif de thèses communautaires, voire communautaristes. Elle serait l'occasion pour un groupe d'appartenance de s'organiser, voire de résister, face à l'orientation univoque et totalitaire

de la société. Si comme le disent Derouet et Dutercq (1997, page 16),¹² "l'établissement est une cité politique dans laquelle les opinions doivent pouvoir librement s'exprimer", cette cité politique peut également se laisser pénétrer de points de vue singuliers risquant d'être en décalage avec les objectifs nationaux sur l'éducation. Cette vision communautariste remettrait en question, sans doute à terme, l'objectif nécessaire d'intégration sociale, face à la "segmentation croissante de la société française" dont parle Bernard Charlot (Charlot, 1987). L'auteur y perçoit même les signes d'une influence idéologique libérale : "Dans une société fragmentée, ceux qui occupent les positions dominantes privilégient le contrat entre particuliers, au mieux la négociation contractuelle, au détriment de la loi qui s'impose à tous. Ils veulent désétatiser, dénationaliser, déréglementer, et ne se préoccupent plus guère de l'unité et de la solidarité nationale."¹³ Cette interprétation communautariste de la notion de communauté éducative peut donc masquer deux stratégies, voire deux idéologies : celle d'une sanctuarisation de l'école au service d'intérêts particuliers, celle aussi d'un éclatement de la cohésion sociale, afin sans doute de maintenir la position dominante de certains groupes sociaux, voire les vellétés prosélytistes de certaines idéologies.

Communautés d'apprenants et communautés de croyants :

Brigitte Dancel¹⁴ rappelle combien il est possible d'identifier chez certains pédagogues (citons tout particulièrement Ignace de Loyola et Jean-Baptiste de La Salle) l'usage du terme de communauté, à la fois lorsqu'il s'agit de décrire un groupe de religieux (défendant des intérêts particuliers), mais aussi lorsqu'il s'agit de définir un groupe d'apprenant : "La Salle écrit indifféremment communauté, société ou institut même s'il finit par conserver cette dernière appellation dans le titre du manuscrit de 1705 où sont précisés les objectifs de l'institut et les modalités de formation pédagogique, outre les préceptes religieux."¹⁵ Ce double sens du terme de communauté s'explique par le fait que l'objectif de l'apprentissage est bien la connaissance des références religieuses, et chrétiennes en particulier, plus généralement l'adhésion à une église. L'apprenant est avant tout un chrétien, un homme de foi, qui doit approfondir sa connaissance des textes fondateurs. Comme l'éducateur reste avant tout, lui aussi, homme d'église.

Dès lors, la communauté est à la fois un espace-temps de construction de son appartenance à une spiritualité et un espace-temps d'apprentissage. Si l'enseignant peut être séduit par le concept de communauté, il n'est pas certain qu'il soit toujours en mesure d'identifier ces sens implicites contenus dans cette expression. Chaque enseignant se trouve donc conduit à interpréter cette communauté en fonction des ces différents systèmes de valeurs de référence, mais aussi en fonction de la manière dont ces communautés éducatives se mettent en place. Dans la mesure où ces différentes interprétations de la notion de communauté se croisent, s'interpénètrent, nous pouvons faire l'hypothèse que cette polysémie du concept participe d'une difficulté pour l'enseignant à définir et à arrêter une posture et donc des pratiques professionnelles, en particulier lorsqu'il se trouve impliqué, bon gré, mal gré, dans ces nouvelles configurations éducatives.

L'établissement scolaire, entre famille et communauté :

Derouet et Dutercq montrent très bien dans quelles mesures l'établissement scolaire se situe par rapport à des références elles-aussi contextualisées. Celles-ci sont articulées aux compétences interprétatives des membres de l'établissement. Ces membres vont s'appuyer sur ces références, en particulier dans des contextes d'incertitudes et de désorientation pour construire un projet d'action, qui se veut retrouver un sens et une certaine cohérence (Derouet et Dutercq, Op. Cit., page 23), autour de quelques éléments : "nature des savoirs à enseigner, légitimité de la sélection, type d'organisation à promouvoir..."¹⁶ Le mutisme de l'institution éducative, les discours parfois contradictoires des politiques peuvent contribuer à cette déstabilisation des acteurs, en quête souvent vaine de repères. L'une des références invoquées par l'établissement, faute de mieux, peut être, dès lors, la référence communautaire. Cette référence communautaire définira l'établissement comme une "communauté scolaire, le projet d'établissement étant vu comme une manière d'exprimer la chaleur et l'identité de cette communauté."¹⁷ Faute de s'entendre sur le concept de communauté, on peut donc être tenté de l'interpréter comme un simple espace d'échanges de liens affectifs.

Nous pouvons penser que cette interprétation exclusivement affective de la notion de communauté éducative peut avoir deux effets immédiats : contribuer à une sanctuarisation progressive de l'établissement, une forme de repli sur soi. L'argument, ici, peut être tout autant celui de la défense des liens affectifs qui rassemblent, unissent les membres, que la référence à des modèles pédagogiques : l'école communautaire à l'anglaise ou encore certaines initiatives pédagogiques empruntant à l'Ecole Nouvelle, mâtinée d'humanisme chrétien. Ce double argument se retrouve chez des pédagogues comme Pestalozzi : "Le père du petit peuple ne rêve, dans l'esprit du Contrat social, que d'une belle communauté autogérée, où l'intérêt commun ne ferait, politiquement et chrétiennement, qu'un avec l'intérêt de chacun."¹⁸ Cette idée est reprise quelques années plus tard par les pédagogues de l'Ecole Nouvelle, inspirés par cette double référence, familiale et religieuse : citons Fröbel et Oberlin¹⁹ qui représentent cette pédagogie pastorale qui tente d'unir, en un même lieu, projet éducatif et projet religieux.

Nous pouvons également identifier cette double référence du terme de communauté, familiale et spirituelle, chez d'autres pédagogues, en particulier ceux qui se réclameront d'un idéal politique, souvent érigé en conviction spirituelle. Citons notamment les pédagogues porteurs d'une référence socialiste (Paul Robin par exemple qui se réclame de la pensée de Charles Fourier et de son projet de phalanstère) : "Présentant le fondateur du familistère comme un disciple de Fourier, Robin²⁰ explique comment J.-B. Godin a organisé concrètement pour l'enfance cette "réalisation partielle du programme de l'école phalanstérienne". "Pensons également aux pédagogues représentatifs de l'idéal socialiste (Makarenko en particulier) comme ceux qui, très souvent, feront référence à cette interprétation socio-politique de l'acte éducatif : Freinet et plus généralement les pédagogues institutionnalistes comme Fernand Oury). Ils défendront cette lecture double

du terme de communauté. En effet, pour eux, la communauté, c'est à la fois la plus petite unité sociale, qui doit fédérer, en un même lieu, les différentes activités humaines, s'organisant selon des modes d'échanges et de partages. C'est aussi un espace d'expérimentation d'un projet politique. Dès lors, cette communauté doit être en rupture avec le fonctionnement social ordinaire. Le terme de communauté peut donc être interprété selon une double grille de lecture, qui constitue dès lors un double argumentaire : l'une qui rappelle que le développement harmonieux de l'humain s'inscrit dans la recherche d'un *modus vivendi* avec ses congénères. La seconde qui défend la référence à des formes d'idéal philosophique et/ou spirituel. Si, comme le rappelle Lelièvre et Nique²¹, l'école de la 3^{ème} République s'est construite en rupture avec l'Eglise, elle a maintenu, manifestement, des références à des idéologies, qu'elles soient spirituelles et politiques, défendant cette vision communautaire de la société. La permanence de cette double interprétation du terme de communauté (petite unité sociale et lieu de défense et d'expérimentation d'un projet politique et idéologique), dans les écrits des pédagogues du 19^e et du 20^e siècle, atteste du fait que la communauté reste un concept tout autant utilisé par les partisans d'une école laïque que par les défenseurs d'écoles confessionnelles.

Quelle que soit l'approche, la communauté reste un lieu clos, permettant de s'affranchir des pratiques sociales contestées, et offrant aux responsables idéologiques de ces communautés, la possibilité d'expérimenter leur modèle social et leur démarche pédagogique. Mais comme tout lieu clos, la communauté, interprétée de cette manière, peut se révéler être aussi, à terme, une tentative de remise en question de l'idéal démocratique.

En effet, Derouet et Dutercq, (*Op. Cit.*, page 36.) montrent combien cette défense de l'argumentaire, familial, affectif, peut constituer en quelque sorte un puissant levier d'exclusion sociale. Dans ce type de fonctionnement, on évite le conflit, voire on peut aller jusqu'à l'ignorer, dans la mesure où il n'y a pas d'instance de régulation des conflits. On pourra évoquer la recherche d'une nécessaire harmonie, d'un enrichissement mutuel. Ce discours peut porter en lui une logique totalitaire. Car il peut apparaître, dans son incapacité à gérer les différences, comme un discours dominateur avec son corollaire organisationnel ; l'exclusion et/ou la cooptation. Nous pouvons penser que la référence communautaire de l'équipe éducative peut être défendue tant par les partisans du pacte républicain que par les militants pédagogiques de l'Ecole Nouvelle.

Elle peut constituer, en effet, une ligne d'action pour les systèmes et pour les dispositifs éducatifs qui se sont inscrits très tôt dans une rupture avec l'école républicaine construite principalement autour de la triple idée de nation, d'unicité de l'institution éducative, et de collectivisation de l'enseignement²². Car la notion de communauté peut contenir également une interprétation pédagogique, laissant apparaître une ligne de partage, voire de rupture entre enseignement individuel et enseignement collectif. En effet, quelle soit d'inspiration confessionnelle ou d'inspiration laïque et républicaine, la communauté s'organise aussi par rapport à un objectif d'enseignement des masses.

La communauté et la collectivisation de l'enseignement :

Il est possible de penser, en effet, que la réutilisation du terme de communauté, en particulier au 19^e siècle, s'explique par le fait que l'Europe cherche à "éradiquer des modèles anciens d'instruction et d'éducation, qui sont précisément des modèles individuels."²³ Le terme de communauté porterait, en lui, un parti pris pédagogique, celui d'une collectivisation de l'enseignement, qui se déclinerait selon deux modalités : le modèle mutuel développé en Angleterre, s'appuyant sur des relais du maître et le modèle simultané défendu par les frères des écoles chrétiennes, en particulier les jésuites. Dès lors, la classe pourrait être cette déclinaison pédagogique du modèle de la communauté. L'objectif est ici de réconcilier, dans un souci de démocratisation de l'éducation, formation des gens du peuple où se trouve privilégié un enseignement individuel favorisant la mémorisation et la répétition et formation des élites s'appuyant sur un enseignement simultané ou mutuel, associant leçons et exercices : "On peut conclure que la valeur de l'enseignement collectif tient à ceci : il y est possible, beaucoup plus que dans un enseignement individuel, d'analyser la tâche, et de proposer aux enfants des exercices programmés, méthodiques, cohérents, progressifs."²⁴

La notion de communauté aurait donc pour corollaire son versus pédagogique incarné par une interprétation "collectiviste" de l'acte d'enseignement. Les penseurs de l'École Nouvelle vont être dès lors confrontés à un enjeu, celui de prendre en compte la dimension individuelle, singulière de l'enfant, tout en garantissant que cette école s'ouvre sur le monde, et puisse aller plus loin qu'une simple expérimentation pédagogique. La difficulté à réussir ce pari explique peut-être pourquoi les penseurs de l'École Nouvelle font autant référence à la notion de communauté. La pédagogie différenciée, défendue par Louis Legrand, constitue, sans doute une tentative pour concilier ces deux impératifs ; prise en compte de l'individu-apprenant, (et donc nécessité de développer une pédagogie des groupes²⁵, sous la forme de mini-communautés se rassemblant autour d'un besoin commun) et politique de démocratisation de la réussite scolaire, qui cherchera, dans l'enseignement collectif, son instrument pédagogique. Une communauté peut donc être un lieu clos organisé pour un petit effectif d'élèves, comme un laboratoire d'idées pédagogiques. Mais cette interprétation de la communauté n'est peut-être pas compatible avec une politique éducative de masse.

Aujourd'hui, cette interprétation de la communauté, mêlant dimension familiale, affective et dimension idéologique, constitue, de toute évidence, la référence de certains éducateurs. Cette référence s'inscrit parfois dans un idéal pédagogique qui peut constituer, pour certains d'entre eux, l'une des justifications du choix du métier. Ces enseignants (mais on peut trouver aussi ce type de discours et parfois de postures dans les propos des animateurs des centres de loisirs²⁶ ou ceux des formateurs d'adultes²⁷) peuvent chercher dans cet idéal organisationnel l'espace-temps propice à la mise en œuvre et à l'épanouissement de leur projet éducatif. Mais cette interprétation, presque familiale de l'école, peut renforcer la solitude de l'enseignant, et le conduire à surseoir à l'analyse

critique de ses pratiques. En effet, il convient sans doute de veiller à ce que cette communauté éducative ne se réduise pas à une simple cohabitation nourrie exclusivement par un travail constant sur la qualité des liens relationnels. Philippe Meirieu²⁸ nous alerte sur ce risque lorsqu'il dit : "Trop d'équipes se constituent ainsi dans la complicité pour cacher ce dont on n'est pas très fier ensemble ou, tout simplement, pour permettre à quelques uns de se cacher dans l'ensemble." Il poursuit en considérant que la finalité relationnelle, affective, qui peut conduire le groupe-classe à s'organiser, est une condition nécessaire mais pas suffisante de la réussite scolaire. Il est en effet essentiel que la finalité intrinsèque recherchée par le groupe-classe demeure la réussite, ensemble, d'un projet d'apprentissage. C'est peut-être ici le cadre annoncé d'une communauté apprenante.

Ces premières lectures possibles du terme de communauté semblent aujourd'hui les plus répandues dans les représentations des acteurs de la communauté éducative. Elles peuvent satisfaire les enseignants "ordinaires" dans la défense de l'Ecole républicaine, les pédagogues attachés à la prise en compte des singularités de l'élève, les militants de l'Ecole Nouvelle, comme les représentants des différentes spiritualités. Elles insistent surtout sur les objectifs à atteindre (prise en compte de l'environnement, des partenaires au service d'une société plus harmonieuse), assez peu sur les modalités et sur les moyens à mettre en œuvre. Ce qui compte avant tout, c'est l'idéal, c'est l'idée même de communauté. Mais trois autres lectures de la notion de communauté apparaissent aussi.

Des organisations apprenantes aux communautés apprenantes...

Si les significations des communautés groupales et des communautés affectives ont été présentées précédemment, nous souhaitons, à présent, proposer quelques éléments de réflexion sur une autre approche de la notion de communauté, celle de communauté apprenante.²⁹ C'est en 1996 que Jeanne Mallet coordonne un ouvrage sur l'organisation apprenante. Elle rappelle que la notion d'organisation apprenante prend son essor aux Etats-unis comme en Europe en se revendiquant de plusieurs disciplines : sciences de l'éducation, psychosociologie, sciences économiques et de gestion, sciences de la cognition et de la communication... Plus précisément, il est possible d'interroger la notion d'organisation apprenante, ou de communauté apprenante sous l'angle du spécialiste de l'acte d'apprendre et/ou sous l'angle du directeur des ressources humaines. Si nous présentons brièvement les travaux sur le processus apprendre, il est possible d'évoquer deux objectifs des thèses portant sur les entités apprenantes : le premier, faisant référence principalement à Vygotski, rappelle le rôle des interactions dans le processus de développement cognitif. La seconde finalité défendra la nécessité de développer des stratégies métacognitives chez l'apprenant (Noël, 1996), démarches qui sont favorisées, elles-aussi, par des échanges entre pairs. Ce regard cognitif sur les organisations apprenantes insiste donc sur l'apprentissage par les pairs à la fois comme une condition du fonctionnement cognitif individuel, mais aussi comme un instrument au service du développement de stratégies métacognitives (Maubant, 2004).

Si nous faisons référence, cette fois, au domaine de la G.R.H (Gestion des Ressources Humaines), la défense des organisations apprenantes s'inscrit dans les sciences de l'action portées principalement par Argyris et Schön, en 1978 et 1989. Elle s'appuie sur deux objectifs : la transformation des compétences professionnelles d'une part, la construction de nouvelles compétences, dites compétences collectives, d'autre part (Serre et Wittorski, 1992). Le premier objectif est décrit ainsi³⁰ : "Si, pour un opérateur, l'action est inefficace, deux solutions s'offrent à lui pour en changer : la reproduction d'un modèle d'action prescrit socialement ou bien l'analyse, par l'acteur, de la situation et de la façon dont il a agi, analyse qui lui permet de changer sa façon de voir et de penser la situation." Favoriser le développement de compétences collectives (c'est le second objectif qui semble visé par ces organisations apprenantes) nécessite de créer, au sein de l'entreprise, les conditions d'identification et de prise en compte de compétences transversales (dimensions relationnelles et dimensions de collaboration dans les prises de décisions, en particulier) nécessaires à la production qui se construit *dans et par* le collectif de production. Que les thèses sur les organisations apprenantes fassent référence aux travaux sur la cognition ou aux théories sur de nouvelles formes de management, elles semblent défendre les plus-values suivantes :

- Le rôle des interactions entre pairs dans le développement cognitif. Nous retrouvons ici les vertus de telles propositions dans la conduite de la classe. Favoriser les échanges entre acteurs du processus apprendre, où éducateur comme éduqué profitent, en qualité d'apprenant potentiel, des interrelations mises en œuvre (Chauveau, 2002).

- Le rôle de la métacognition comme facteur d'aide aux apprentissages, et plus généralement comme outil d'aide à la transformation des pratiques sociales et/ou professionnelles. Ces constructions métacognitives ne sont possibles que si l'apprenant est aidé dans sa capacité à penser et voir autrement ses propres compétences.

Nous pouvons considérer que ce glissement du concept d'organisation apprenante, utilisé principalement, en France, en formation d'adultes, vers l'éducation scolaire, aujourd'hui, est révélateur du fait que les théories pédagogiques peuvent être empruntées, en fonction des contextes socio-politiques, tour à tour par les formateurs d'adultes comme par les acteurs de l'institution scolaire (Maubant, 2004). Si nous souhaitons défendre la notion de communauté apprenante, comme élément descriptif, voire prescriptif de nouvelles configurations éducatives, il est essentiel de vérifier, en amont, comme nous venons de le proposer dans ce tour d'horizon des différentes interprétations du concept de communauté, les systèmes théoriques de référence. Si nous n'engageons pas cette démarche, nous pouvons provoquer, là-encore, des scepticismes, voire des rejets de la part de ceux et de celles qui sont sensés être parties prenantes de ces configurations. Lorsque des acteurs impliqués dans des dispositifs de co-éducation défendent le concept de communauté, il est donc essentiel de les interroger sur les sens qu'ils donnent à ce terme. La difficulté pour l'enseignant réside, dès lors, dans la difficulté à identifier ces différents sens, mais aussi sans doute dans la difficulté à prendre position par rapport à ces

différentes lectures possibles du terme de communauté. Nous proposons le schéma suivant qui se propose de faire une première synthèse des problématiques constitutives du concept de communauté.

Face à des configurations laissées délibérément "autonomes", par les pouvoirs publics, dans la définition des objectifs des établissements comme dans le choix des moyens à mettre en œuvre, on peut comprendre aisément le désarroi des enseignants et leur relatif détachement, voire scepticisme par rapport aux discours parfois zélés vantant les plus-values des communautés, qu'elles soient éducatives, scolaires ou apprenantes.

NOTES

- ¹ Philippe Maubant est maître de conférences à l'université de Rouen. Directeur du département des Sciences de l'Éducation depuis 1998, il est membre du laboratoire de recherche C.I.V.I.I.C. que dirige le professeur Jean Houssaye (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les idées, les Identités, les Compétences en éducation et en formation).
- ² Glasman Dominique, *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF, 1992, 173 pages.
- ³ Revue "Territoires" (2002), *La co-éducation*, n°429, cahier 2, 55 pages
- ⁴ Houssaye Jean (1987), *Ecole et vie active, résister ou s'adapter ?*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 234 pages.
- ⁵ Buttner Yann, Maurin André, Thouveny Blaise (Edition 2003), *Le droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz, 464 pages.
- ⁶ Delaire Guy (2002), *La vie scolaire, principes et pratiques*, Paris, Nathan pédagogie, 171 pages, page 44.
- ⁷ Houssaye Jean (1987), *Ecole et vie active, résister ou s'adapter*, Neuchâtel, Delachaux Niestlé, 234 pages.
- ⁸ Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 254 pages, page 55.
- ⁹ Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique, *Op. Cit.* page 57.
- ¹⁰ Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 254 pages, page 198.
- ¹¹ Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique, *Op. Cit.*, page 198.
- ¹² Dutercq Yves, Derouet Jean-Louis (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF, 192 pages.
- ¹³ Charlot Bernard (1987), *L'école en mutation*, Paris, Payot, 287 pages, page 263.
- ¹⁴ Dancel Brigitte (2002), *Jean-Baptiste de La Salle*, in Houssaye Jean, Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance, Paris, ESF, 438 pages, p.p. 416-438.
- ¹⁵ Dancel Brigitte (2002), *Op. Cit.*, page 419.
- ¹⁶ Dutercq Yves, Derouet Jean-Louis (1997), *Op. Cit.*, page 23.
- ¹⁷ Dutercq Yves, Derouet Jean-Louis (1997), *Op. Cit.*, page 35.
- ¹⁸ Soëtard Michel (1995), *Johann Heinrich Pestalozzi*, in Houssaye Jean, Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui, Paris, Armand Colin, 254 pages, page 39.
- ¹⁹ Chalmel Loïc (1999), *Le pasteur Oberlin*, Paris, PUF.
- ²⁰ Lechevalier Bertrand, *Paul Robin*, in Houssaye Jean, Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui, Paris, Armand Colin, 254 pages, page 78.
- ²¹ Lelièvre Claude, Nique Christian (1993), *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*,

- Paris, Plon.
- ²² Hébrard Jean (1994), *L'individualisation de la formation : repères historiques*, in Besançon Jean, Maubant Philippe, Ouzilou Claude, *L'individualisation de la formation en questions*, Paris, La Documentation Française, 197 pages, p.p. 91-97.
- ²³ Hébrard Jean (1994), *Op. Cit.*, page 91.
- ²⁴ Hébrard Jean (1994), *Op. Cit.*, page 93.
- ²⁵ Meirieu Philippe (1991, 4^e édition), *Itinéraire des pédagogies de groupes, tomes 1 et 2*, Lyon, Chroniques sociales.
- ²⁶ Douard Olivier, sous la direction de., (2003), *Dire son métier, les écrits des animateurs*, Paris, L'Harmattan, 236 pages.
- ²⁷ Maubant Philippe (2004), *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*, Paris, PUF, 270 pages.
- ²⁸ Meirieu Philippe (1991), *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 196 pages, page 167.
- ²⁹ Mallet Jeanne (1996), *sous la direction de. L'organisation apprenante, tomes 1 et 2*, Aix en Provence, Université de Provence.
- ³⁰ Wittorski, R. (1997), *La construction des compétences par et dans l'alternance*, in Revue POUR n°154, coordonné par Philippe Maubant, Paris, G.R.E.P.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet Marguerite (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Altet Marguerite, Paquay Léopold, Perrenoud Philippe, Eds, (2002), *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Bandiera Alain, Corond Maurice, Maubant Philippe (1990), *Recherche-action sur le dispositif d'entraide scolaire de la ville de Blois*, Université Lyon II.
- Bandura Albert (1980), *L'apprentissage social*, Paris, Pierre Mardaga éditeur.
- Barbier Jean-Marie, sous la direction de., (1996), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris, PUF.
- Bernstein Basil (1971), *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- Bautier Elisabeth, Charlot Bernard, Rochex Jean-Yves (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Besançon Jean, Maubant Philippe, Ouzilou Claude. (dir) (1991). *L'individualisation de la formation en questions*, Paris. La Documentation Française.
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottawi Dominique (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude (1970), *La reproduction, éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- Bouveau Patrick, Rochex Jean-Yves (2002), *Les ZEP, entre école et société*, Paris, Hachette éducation.
- Bouveau Patrick, Cousin Olivier, Favre Joëlle (1999), *L'école face aux parents*, Paris, ESF.
- Bru Marc, Donnay Jean (2002), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck.

- Bruner Jérôme S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Buisson Ferdinand, in Bouveau Patrick, Cousin Olivier, Favre Joëlle (1999), *L'école face aux parents*, Paris, ESF.
- Buttner Yann, Maurin André, Thouveny Blaise (Edition 2003), *Le droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz.
- Castaing François (2003), *Une régulation sous la domination du marché*, in revue *Territoires*, n°440, cahier 2, Paris.
- Chalmel Loïc, (1999), *Le pasteur Oberlin*, Paris, PUF.
- Chambon André, (1998), *Les modalités du développement éducatif local : des zones d'éducation prioritaires aux politiques éducatives urbaines*, Lille, ANRT.
- Charlot Bernard (1991) *Entretien avec Bernard Charlot in Besançon Jean, Maubant Philippe, Ouzilou Claude. (dir), (1991), L'individualisation de la formation en questions*. Paris. La Documentation Française.
- Charlot Bernard (1987), *L'école en mutation*, Paris, Payot.
- Charlot Bernard (1999), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Charlot Bernard, Emin Laurence, De Peretti Olivier (2002), *Les aides-éducateurs, une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos.
- Claparède Edouard (1912), *Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève. Librairie Kundig.
- Clerc Françoise (2001), *L'analyse des pratiques*, conférence à l'IUFM de Rouen.
- Dancel Brigitte, (2002), *Jean-Baptiste de La Salle*, in Houssaye Jean, *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*, Paris, ESF.
- Dancel Brigitte, Houssaye Jean, sous la direction de. (2002), *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen.
- Delaire Guy (2002), *La vie scolaire, principes et pratiques*, Paris, Nathan pédagogie.
- De Queiroz Jean-Manuel (2003), in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux / Hors-série n°7*, septembre 2003, Scéren, C.N.D.P., Ligue de l'Enseignement.
- Derouet Jean-Louis (1994), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, in Charlot Bernard (Coord.). Paris. Armand Colin.
- De Singly François (1999), Préface, in Bouveau Patrick, Cousin Olivier, Favre Joëlle, *L'école face aux parents*, Paris, ESF.
- Develay Michel (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- Douard Olivier, sous la direction de., (2003), *Dire son métier, les écrits des animateurs*, Paris, L'Harmattan.
- Glasman Dominique (1992), *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*, Paris. ESF.
- Glasman Dominique (2001), *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*, Paris. PUF.

- Hébrard Jean, Jean (1994), *L'individualisation de la formation : repères historiques*, in Besançon Jean, Maubant Philippe, Ouzilou Claude, *L'individualisation de la formation en questions*, Paris, La Documentation Française.
- Houssaye Jean (1987), *Ecole et vie active, résister ou s'adapter ?*, Paris, Delachaux Niestlé.
- Houssaye Jean (1994), *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ?* in Houssaye J. (Dir). *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris. ESF, 2e édition.
- Imbert Francis (1994), *Médiations, institutions et loi dans la classe*, avec le GRPI. Paris. 2e édition (1995), ESF.
- Imbert Francis (1997), *Vivre ensemble*, Paris. ESF.
- Jorro Anne (2000), *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lechevalier Bertrand, *Paul Robin*, in Houssaye Jean, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- Legrand Louis (1988), *Les politiques de l'éducation*, Que sais-je n°2396, PUF.
- Lelièvre Claude, Nique Christian, (1993), *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, Paris, Plon.
- Lelièvre Claude (2002), *Les politiques scolaires mises en examen : douze questions en débat*, Paris, ESF.
- Lenoir Yves, Raymond Danielle (1998), *Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lenoir Yves, Vanhulle Sabine (2004, à paraître), *La place de la pratique dans la formation à l'enseignement : vers un référentiel professionnel*, in Hasni A., Lenoir Y., Cartonnet Y. (dir), *La formation à l'enseignement des sciences des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- Lesourne Jacques (1988), *Education et société, les défis de l'an 2000*, Paris. La Découverte-Le Monde.
- Mallet Jeanne (1996), sous la direction de. *L'organisation apprenante*, tomes 1 et 2, Aix en Provence, Université de Provence.
- Maubant Philippe (1998), in *Aménager les temps des enfants*, Paris, La Documentation Française.
- Maubant Philippe (2003), in *Education et formation, nouvelles questions, nouveaux métiers*, sous la direction de Jean-Pierre Astolfi, Paris, ESF.
- Meirieu Philippe (1990), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris. ESF.
- Meirieu Philippe (1991), *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris. ESF.
- Meirieu Philippe (2000), *Les devoirs à la maison*, Paris, Syros.
- Meirieu Philippe (2002), *L'école et les parents, la grande explication*, Paris, Presses Pocket.
- Mialaret Gaston (1991), *Pédagogie générale*, Paris, PUF.
- Mora Christiane (1971) cité par Geneviève Poujol, *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs, Economie et humanisme*, Paris, Les éditions ouvrières, 1981.

- Morel Stéphanie (2002), *Ecole, territoires et identités, Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan.
- Mosconi Nicole, Pourtois Jean-Pierre (2002), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, Paris, PUF.
- Noël Bernadette (1991), *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Paquay Léopold (1996) et alii..., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- Poujol Geneviève (1981), *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Paris, Les éditions ouvrières.
- Prost Antoine (1992), *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- Reboul Olivier (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, " Que sais-je ? " n°2441, 2e édition, 1990.
- Reboul Olivier (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.
- Rey Bernard (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Soëtaud Michel, Michel (1995), *Johann Heinrich Pestalozzi*, in Houssaye Jean, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- Snyders Georges (1973), *Où vont les pédagogies non directives ?*, Paris, PUF.
- Van Zanten Agnès, sous la direction de, (2000), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Editions La Découverte.

**LE LEADERSHIP PEDAGOGIQUE :
UN LEVIER POUR TRANSFORMER L'ORGANISATION DU TRAVAIL
AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ?**

Laetitia Progin, Monica Gather Thurler

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Laetitia.Progin@unige.ch
Monica.Gather-Thurler@unige.ch

Mots-clés : organisation du travail, échec scolaire, leadership pédagogique

Résumé. Cette contribution propose d'étudier l'influence qu'exercent des directrices et directeurs d'établissements¹ pour transformer les pratiques de leurs collaborateurs, dans le but d'améliorer les processus d'enseignement-apprentissage. Dans un collectif tel que l'établissement scolaire, si chacun des collaborateurs y organise son propre travail, les directeurs d'établissement ont un pouvoir particulier pour l'influencer : celui de prescrire et, en partie, de structurer les tâches des autres. Afin de mieux comprendre comment ils fixent leurs priorités, nous mettrons l'accent sur la manière dont ils parviennent à exercer différentes formes de leadership et, notamment, un leadership pédagogique et distribué, dont les recherches récentes n'ignorent plus l'importance en matière de lutte contre l'échec scolaire.

Dans un collectif tel que l'établissement, si chacun organise son travail, les directeurs d'établissement ont un pouvoir particulier : celui de prescrire et de structurer en partie les tâches des autres (Gather Thurler & Maulini, 2007). On attend de plus en plus de leur part qu'ils sachent y exercer un leadership *pédagogique*, de manière à inciter leurs collaborateurs à évoluer vers des communautés professionnelles d'apprentissage (Gather Thurler & Herzog, 2010 ; Paquay, 2005 ; Strittmatter, 2006), qui présentent cinq caractéristiques majeures influant non seulement sur le degré d'investissement du personnel, mais également sur le niveau des apprentissages des élèves (Louis & Leithwood, 1998 ; Gather Thurler, 2000) :

- *Le partage de normes et de valeurs* : le personnel de l'école partage des normes et des valeurs communes, particulièrement la conviction que les apprenants peuvent acquérir des connaissances de haut niveau et que les enseignants peuvent les aider dans cette quête ;
- *Un focus sur l'apprentissage des élèves*, avec des discussions et des projets d'établissement qui sont centrés sur les activités d'apprentissage ;
- *Une déprivatisation de la pratique*, avec des enseignants qui s'engagent dans une analyse de l'efficacité des pratiques, notamment en lien avec la difficulté qu'ils rencontrent lorsqu'il s'agit d'amener les élèves les plus démunis à (re)construire le rapport au savoir ;
- *Une collaboration entre enseignants* visant d'une part l'élaboration commune d'outils d'enseignement et d'évaluation et, d'autre part, une identification et meilleure mise en valeur et utilisation des compétences des uns et des autres ;

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés de femmes et d'hommes.

- *Un dialogue réflexif visant à analyser et à évaluer la qualité de l'enseignement donné dans l'établissement, sur la base d'informations fournies a) par les évaluations externes et b) par une systématique récolte de données à l'interne.*

Dans de nombreux systèmes éducatifs, cette évolution vers un leadership pédagogique va de pair avec l'émergence de communautés professionnelles d'apprentissage. Elle reconfigure le métier des cadres scolaires, en exigeant de leur part qu'ils réorganisent leur propre travail et développent les compétences nécessaires de manière à pouvoir y intégrer cette nouvelle composante pédagogique, tant pour eux-mêmes que pour leurs collaborateurs (Gather Thurler & Progin, 2009). Dans sa configuration la plus ambitieuse, le leadership pédagogique n'est en outre pas uniquement porté par une personne (le directeur d'établissement, dans le cas présent), mais est partagé entre différents acteurs de l'établissement. Cette vision « distribuée » du leadership incite à reconnaître le travail réalisé par chaque individu impliqué dans le développement organisationnel, exerçant ou non une fonction formelle de direction (Harris & Spillane, 2008). Dans cette perspective, un modèle distribué du leadership pédagogique se centre sur les interactions en tenant compte de tout exercice de leadership visant à faire évoluer l'organisation et à améliorer l'enseignement-apprentissage (Spillane, 2006) de façon durable (Hargreaves & Fink, 2006). *A contrario* des structures traditionnelles, cette conception du leadership semble ainsi offrir des réponses inédites aux exigences de réalités scolaires qui se complexifient de jour en jour : une importance accordée aux partenariats, aux communautés d'apprentissage travaillant en réseau, une efficacité accrue des systèmes scolaires, etc. (Harris & Spillane, 2008). En même temps, cet aspect reste encore considéré comme un terrain d'action difficilement accessible aux cadres scolaires (Gather Thurler, De Rham & Progin, 2009). La fragmentation de leur travail quotidien, au travers de tâches de nature différente, soumises à des temporalités plurielles (Barrère, 2008), ne favorise certainement pas une concentration sur cette dimension de leur métier. Entre la part la plus administrative et la part la plus pédagogique de leurs activités, il est ainsi intéressant de savoir comment se situent les directeurs d'établissement lorsqu'ils sont confrontés à choisir, au quotidien et souvent dans l'urgence, entre :

- Faire en sorte que leur établissement « fonctionne » : en veillant à ce que les objectifs d'apprentissage soient respectés et que l'évaluation des élèves soit juste sans, en même temps, soulever des vagues ; en gérant les grilles horaires et la répartition des élèves à la satisfaction de toutes les parties concernées ;
- Tenter de « transformer » l'organisation du travail au sein de leur établissement scolaire, en promouvant, voire en initiant des projets pédagogiques visant à rompre avec la traditionnelle forme scolaire (Vincent, 1994) ? Autrement dit : agissent-ils comme des conservateurs de l'ordre établi ou comme des agents de changement ?

En lien avec ce qui précède et à partir de données issues de recherches sur le travail réel des directeurs d'établissements scolaires en cours, nous proposons de structurer l'analyse de nos résultats en trois parties :

- Une analyse du leadership au sens large (représentations, travail réel, épreuves) adopté par les directeurs, lorsqu'ils sont amenés à organiser le travail scolaire au sein de l'établissement dont ils sont responsables (choix entre une dominante gestionnaire et/ou dominante pédagogique) ;
- Une description de la manière dont certains cadres scolaires partagent le leadership pédagogique avec l'équipe d'enseignants qu'ils dirigent. A partir des travaux menés par Harris & Spillane (2008) et en se centrant sur l'organisation du travail scolaire, nous tenterons plus précisément de répondre à la question suivante : de quelle manière le leadership pédagogique est distribué dans un certain nombre d'établissements primaires ?
- Quelques considérations sur les dilemmes, contradictions et paradoxes que les directeurs scolaires risquent de devoir affronter dès lors qu'ils s'engagent dans cette transformation de leur rôle et de leur fonction.

1. Terrain et méthodologie d'enquête

Nos analyses se réfèrent à deux cohortes de données :

- La première partie des données a été récoltée auprès d'un échantillon parmi 93 directeurs d'établissements primaires, entrés en fonction en 2008 dans le Canton de Genève², dont le poste a été créé dans le but de soutenir la nouvelle politique de développement des autorités politiques, qui vise, parmi ses 13 priorités de développement de *renforcer la cohérence et la qualité du système scolaire et de lutter contre l'échec scolaire*. Ces données sont en en parties issues d'une recherche doctorale en cours³ qui se fixe comme objectif d'observer l'émergence d'un métier dont le genre et les styles professionnels (Clot & Faïta, 2000) se trouvent encore en période d'affinement (Progin, 2010) ;
- La deuxième partie des données a été récoltée auprès d'une quarantaine de directeurs des établissements de la scolarité obligatoire et secondaire inférieures situés dans les cantons suisses de Genève et de Vaud, dans le contexte d'une recherche et d'un contexte suisse-romand plus larges⁴.

La récolte des données a été effectuée à partir de cinq dispositifs de recherche qualitatifs :

- Entretiens compréhensifs semi-directifs (Kaufmann, 1996), qui invitent un large échantillon de chefs d'établissement (débutants et chevronnés) à décrire leur travail, leur expérience, leurs modes de pensée et d'action, enfin les dossiers et épreuves qui ont marqué ou continuent à marquer leur vie professionnelle ;
- Observations directes non participantes d'un échantillon réduit de ces répondants, selon la technique du *shadowing*, afin de pouvoir observer comment ils font et se comportent dans leur quotidien professionnel ;
- Nouvelle série d'entretiens compréhensifs et individuels (dans une perspective d'auto-confrontation), qui invitent les personnes observées à réfléchir sur les éléments mis en lumière au gré des observations ;
- Observations participantes lors de journées de formation centré sur le leadership⁵ auxquelles ont participé tous les chefs d'établissements primaires du Canton de Genève et dans laquelle enseignent les auteurs de cette contribution ;
- Validations collectives auprès de plusieurs groupes de référence.

L'intérêt essentiel des démarches exploratoires et ethnographiques entreprises par le collectif CADRE consiste à accéder à une meilleure compréhension de la réalité du sujet interrogé et observé *in situ*, au travail. Elles permettent également une familiarisation progressive avec la réalité et avec la construction de cette réalité, telle que préconisée par la théorie fondée, « *grounded theory* » dans son appellation anglo-saxonne (Glaser & Strauss, 1967). Ce courant

² A Genève, la fonction du directeur primaire, qui n'existait pas auparavant, a donc remplacé depuis 2008 celle d'inspecteur et de responsable d'école. Les premiers exerçaient une autorité formelle sur les enseignants, mais ne résidaient pas dans les établissements. Les seconds étaient des enseignants déchargés de quelques heures afin d'assumer des tâches tant administratives que pédagogiques (dont la nature pouvait varier selon les établissements et leur organisation). Désormais, chaque établissement scolaire primaire est doté d'un directeur censé exercer un pilotage de proximité censé modifier le fonctionnement au quotidien des établissements. L'on peut présumer que ce pilotage, pour être efficace, sera tôt ou tard conduit à toucher, plus précisément, à de nombreux aspects du fonctionnement des établissements, dont : l'organisation et la division du travail scolaire, les territoires et les frontières des divers champs d'action, le leadership et les modes d'exercice du pouvoir, le partage des responsabilités, la culture et le climat d'établissement, le style des relations professionnelles et personnelles entre acteurs impliqués, etc.

³ Thèse en cours de Laetitia Progin intitulée « *Devenir chef d'établissement, le désir de leadership à l'épreuve de la réalité : enquête sur l'entrée dans un métier émergent* », réalisée sous la direction du prof. Monica Gather Thurler.

⁴ Une recherche conduite par le Collectif CADRE (une équipe de recherche formée par des chercheurs appartenant à trois Hautes Ecoles Suisse-Romandes) et co-financée par le Fonds National de Recherche Suisse, intitulée *Le travail réel des chefs d'établissements scolaires et socio-sanitaires en Suisse romande*. Site internet : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE/CADRE_index.html .

⁵ Site internet : <http://www.fordif.ch/fordif.nsf/vwbasedocuments/fdfdf01?OpenDocument&lng=fr>

repose en effet sur le postulat selon lequel il s'agit de développer la théorie en partant des représentations aussi bien que des pratiques des acteurs, puisque ces derniers construisent leur réalité (Berger & Luckmann, 1966). Cette approche a été retenue dans la mesure où elle a semblé être la mieux adaptée au caractère de cette recherche, permettant entre autres de prendre en compte les contextes socio-culturels divers au sein desquels opèrent et évoluent les sujets observés.

2. Premiers résultats issus de la recherche

2.1 Le leadership adopté par ces directeurs

Dans un premier temps, notre recherche nous a tout d'abord conduit à nous intéresser aux conceptions de l'enseignement-apprentissage des directeurs fraîchement nommés de notre échantillon. Nous partions en effet de l'idée qu'elles sont l'expression d'une certaine vision du rôle et du leadership et de leur volonté d'exercer leur influence sur la manière d'enseigner des enseignants et, si possible, sur (l'amélioration) des performances des élèves exercé par ces personnes au sein de leur établissement. Analyser les pratiques des directeurs en matière d'organisation du travail de leurs collaborateurs devait donc également nous permettre d'étudier leurs représentations concernant leur manière dont ils pouvaient, devaient exercer un leadership pédagogique.

2.1.1 Une volonté clairement exprimée d'accorder la priorité au leadership pédagogique

D'une manière générale et *a priori*, les résultats révèlent que les directeurs semblent avoir des représentations relativement identiques de leur nouveau rôle : D'une manière générale et *a priori*, les résultats révèlent que les directeurs semblent avoir des représentations relativement identiques de leur nouveau rôle : un chef d'orchestre qui, en harmonisant les pratiques et en recentrant l'attention des enseignants sur leur classe, contribue à la lutte contre l'échec scolaire et à la qualité du système. A travers l'analyse des pratiques les plus emblématiques émergeant de notre matériau, nous pouvons pourtant déjà nuancer ces premiers éléments.

Dès le début de notre enquête, la lutte contre l'échec scolaire est un slogan scandé par de nombreux directeurs en quête d'une légitimité auprès de leurs nouvelles équipes enseignantes. En analysant plus finement leurs propos, ils mettent cependant en évidence la diversité possible des représentations liées à l'échec scolaire. Pour le combattre, il s'agit pour certains d'optimiser les mesures d'appui externe alors que pour d'autres il s'agit de penser à une façon de différencier l'enseignement afin que chaque élève soit pris en compte en fonction de ses besoins.

Ces conceptions ne s'opposent pas – même si l'appui et la différenciation ne doivent pas être confondus – et seraient à analyser plus finement. Elles indiquent en revanche déjà que le leadership pédagogique des directeurs n'est probablement pas le même dès lors qu'ils souhaitent que le travail des maîtres d'appui soit centré sur la lecture ou qu'ils désirent organiser le travail scolaire autrement, nécessitant « *de hiérarchiser les objectifs, d'adapter les moyens aux problèmes rencontrés, de décloisonner les classes pour créer des groupes de besoin, de partager et de coordonner autrement les tâches dans l'établissement et dans chaque équipe responsable d'un cycle d'enseignement* » (Maulini, 2008, p. 3).

2.1.2 Une organisation personnelle du travail complexe, qui ne laisse pas forcément le temps voulu au leadership pédagogique

Pour mieux comprendre la manière dont les directeurs (débutants et chevronnés cette fois-ci) découpent leur temps de travail, nous avons demandé aux sujets de notre échantillon de catégoriser leur travail à faire en « dossiers ». Les analyses effectuées à ce jour ainsi qu'une première taxonomie implicite de ces dossiers établie à partir de ces analyses (CADRE, Bilan intermédiaire 2010) montrent que les découpages opérés par leurs soins (dossiers « administratifs », dossiers

« cas individuels », dossiers « projets » ou dossiers « développement », dossiers « relations internes », dossiers « relations externes ») ne laissent pas beaucoup de temps ni d'espace à l'exercice d'un leadership pédagogique.

Ce qui incite les auteurs de ce bilan à conclure (p. 4) qu'il :

peut sembler étonnant que cette division du travail en dossiers ne reflète pas les préoccupations pédagogiques des directeurs. [...] La mention – très rarement faite – d'un « dossier pédagogique », montre en effet que que l'action pédagogique du directeur est problématique. Il semblerait que l'un des premiers apprentissages dans ce métier, conformément à ce que nous avons écrit dès les débuts de cette recherche, est de faire le « deuil de la pédagogie ». Le directeur n'est pas un « pédagogue en chef ». Il n'intervient pas à tout moment dans les classes pour montrer le « bon geste professionnel ». Il ne peut agir qu'en employant des biais, en procédant par influence. Ainsi que l'indique Barrère (2004), ne pouvant entrer dans les classes à l'exception de quelques visites de routine ou au contraire en cas de crise, le directeur soucieux d'agir en pédagogie cherche à en faire sortir les professeurs : ainsi, les projets de développement sont souvent des manières d'influer sur les pratiques.

Les directeurs saisissent visiblement de nombreuses occasions pour faire le lien avec la « pédagogie ». Lors du traitement de cas individuels (élèves ou professeurs) ou de la gestion de conflits de toutes sortes, ils y font référence et n'hésitent pas, parfois, à porter des jugements ou à rappeler les bonnes pratiques. Mais il n'empêche que le débat sur l'impact pédagogique réel des directeurs n'est pas actuellement un vrai débat, bien qu'il se pose et continue à se poser au quotidien. Elle renvoie en même temps à l'organisation du travail au sein des équipes de direction, où ce dossier est souvent dévolue aux doyens qui ne jouissent pas réellement d'une position de pouvoir et d'autorité ; elle renvoie également à la la problématique du contrôle du travail des enseignants⁶ que les directeurs sont censés – certaines fois à leur corps défendant – exercer au sein de leurs établissements scolaires.

2.1.3 Le travail imaginé et son rapport aux idéaux

L'analyse des données effectuée par l'équipe CADRE montre que

le travail des directeurs ne se réduit évidemment pas à ce qu'ils *font*. Il inclut tout ce qu'ils *pensent* devoir faire, soit en fonction des *attentes des autres* (leur hiérarchie, leurs subordonnés, leurs interlocuteurs), soit en fonction de leur propre conception du rôle (p. 4).

Pour mieux comprendre qu'il s'avère nécessaire de s'intéresser à leur « idéal du travail », à leur « imaginaire du rôle », en particulier à leur manière d'appréhender la fonction de conduite, de guidage, de leadership, qu'ils sont supposés assumer. Au vu des principales aspirations des directeurs observés (fonder et légitimer leur autorité, pratiquer une gestion participative, assurer une politique de l'information et de la communication efficace et acceptée par tous les acteurs concernés, être loyal à l'institution qui les emploie tout en prenant en compte les besoins de leurs subordonnés, maintenir et si nécessaire rétablir l'image de leur établissement, parvenir à exercer de l'influence), il semblerait que les questions proprement professionnelles – dont la pédagogie dans les classes – soient largement laissées à l'initiative des enseignants. En même temps, ces *compétences spécifiques* sont considérées, selon les personnes interrogées, *comme une source importante de leadership (et de légitimité)*. Il semblerait ainsi qu'il existe une véritable crainte de certains de voir évoluer le rôle de directeurs vers l'unique travail de gestion, d'exécution, alors que

⁶ Cette question a été notamment traitée dans le cadre d'un Colloque international organisé par le Laboratoire LIFE de l'Université de Genève, les 4-5 juin 2010 et sera l'objet d'une publication future (Maulini, O. & Gather Thurler, M. (à paraître). Le contrôle du travail des enseignants contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier.

d'autres perçoivent cette évolution « managériale » comme une transformation toute à fait intéressante de leur parcours professionnel et identitaire.

2.1.4 *Entre travail effectué et travail espéré, les épreuves rencontrées*

Les données dont nous disposons à l'heure actuel (CADRE, 2010) confirment que lors de l'exercice de leur travail, les directeurs traversent de nombreuses situations complexes, sources de stress et de défi, qui peuvent se multiplier dès lors qu'ils visent à élargir leurs modes de leadership, notamment dans domaine pédagogique. Au stade actuel, nous pouvons d'ores et déjà dégager quelques champs émergents. Mais il faudra attendre la fin de la récolte des données – et des analyses successives – pour être à même de faire la distinction entre deux types de situations complexes : les premières sont certes vécues comme étant « lourdes, usantes et difficiles », sans pour autant représenter des *épreuves incontournables du métier*, à savoir un deuxième type de situations complexes qui représentent des épreuves naissant de l'écart entre une définition idéale du métier et ce que la réalité autorisée, autrement dit, associées aux contradictions et dilemmes qui sont inévitablement générés par la transformation permanente du système. Nous nous contenterons de rapidement énumérer quelques-unes parmi les principales situations complexes évoquées, qui illustrent cependant de manière parlante les difficultés. Le bilan intermédiaire CADRE (p. 6) permet d'ores et déjà de pointer les situations complexes suivantes qui peuvent, selon le mode plus ou moins difficile ou douloureux dont elles sont vécues exercer une influence sur la manière dont le directeur instaurera à court, moyen et long terme son leadership pédagogique : gestion des ressources humaines et des relations avec les collaborateurs ; tout savoir et savoir faire, tout de suite et d'emblée ; instaurer la « bonne distance avec les membres de l'équipe de direction et l'ensemble des collaborateurs ; exercice de son autorité sur des adultes, décalages perçus entre demandes institutionnelles et réalités du terrain.

2.2 *Le leadership pédagogique : exercé par le directeur uniquement ou distribué ?*

Le concept du *leadership* distribué doit son existence à plusieurs constats, qui s'appliquent dans une large mesure à la réalité du travail des directeurs :

- L'augmentation constante de ce que Gronn (2003) a appelé les « tâches toujours plus gourmandes en temps et en énergie » des personnels de direction – qui les amènent, soit, à s'épuiser à la tâche, soit à négliger les tâches les plus importantes ;
- L'obligation actuelle des établissements scolaires à s'engager dans des projets visant à améliorer les taux de réussite de leurs élèves, les conduit à développer des dispositifs toujours plus complexes et collaboratifs, qui ne peuvent fonctionner sans une diversification des possibles formes d'un leadership, sans dépasser les cloisonnements existants, sans « *parvenir à partager les idées et les compétences développées par les uns et les autres* » (Wenger, Dermott & Snyder, 2002, p. 103) ;
- Selon Harris (2004), le *leadership distribué* vise la reconnaissance et mise en synergie des multiples leaderships – jusqu'alors informels et souvent inexploités – présents au sein d'une collectivité. Le but est de parvenir à une communauté des pratiques à même de systématiquement développer la qualité de l'enseignement-apprentissage proposé, au service d'une constante amélioration des performances des élèves.

Pour y parvenir, il est sans doute important que les établissements scolaires se transforment à leur tour en « organisations apprenantes » (Gather Thurler, 2000). Un modèle qui ne peut être prescrit, comme Paquay (2005) s'attache à le rappeler, mais ne se met en place qu'au prix d'un travail persévérant, de la constitution de l'établissement en acteur collectif cohérent et stratège. Pour que ce processus puisse aboutir, de nombreux auteurs (Gather Thurler & Herzog, 2010 ; Hargreaves, 2007 ; Harris & Spillane, 2008) insistent sur l'importance de la mise en place d'un leadership distribué.

L'analyse de nos données indique que tous les directeurs tentent de mettre en place ce type de pratiques au sein de leur établissements scolaires, sans pour autant vérifier si la distribution réalisée est optimale, voire si les effets produits sur les équipes, sur l'établissement et, à terme, sur l'évolution du système dans sa globalité correspondent réellement aux objectifs visés. Dans cette perspective, le leadership distribué s'associe toujours plus étroitement au management approprié des savoirs et compétences en présence (Huber & Hader-Popp, 2008), qui renvoie à l'émergence d'une autre vision de l'organisation du travail scolaire au sein des établissements scolaires. Face aux défis multiples auxquels se voient confrontés les établissements scolaires, il devient donc pressant, non seulement d'envisager une redéfinition des responsabilités et fonctions des divers acteurs, mais également de valoriser la coopération au sein d'équipes multiprofessionnelles (Herzog & Leutwyler, 2010), afin de pouvoir libérer les potentiels nécessaires pour devenir capables d'agir en fonction des problèmes et situations complexes au quotidien. Il est actuellement difficile de prédire si les marges d'action des directeurs s'élargiront dans ce sens dans un avenir proche. A ce propos, il sera sans doute utile de vérifier dans quelle mesure leur travail – et leurs représentations de leur travail – évolueront au vu des développements en cours au sein du système éducatif suisse : multiplication des évaluations nationales et internationales, introduction des nouveaux plans d'études selon les régions linguistiques, définition de standards de formation, harmonisation des structures scolaires et, surtout, insistance sur une plus grande autonomie des établissements scolaires, respectivement sur la professionnalisation des métiers de l'éducation.

2.3 Les dilemmes, contradictions et paradoxes des directeurs scolaires souhaitant exercer un leadership pédagogique

Aucun emploi et aucune situation de travail ordinaire n'échappe à la complexité caractérisant tout autant les individus que les systèmes d'action collective (Morin, 1977). Cette complexité se traduit par la présence de contradictions omniprésentes et difficilement évacuables, mais avec lesquelles chacun des travailleurs, quel que soit son lieu de travail, son rôle et sa position, est amené à composer. En s'intéressant aux cadres de proximité, on s'aperçoit que les contradictions sont particulièrement significatives pour caractériser leur réalité du travail au quotidien, dans des organisations au sein desquelles ils vivent les tiraillements d'une position prise entre : la prise en compte des prescriptions de leur hiérarchie et les besoins et revendications de leurs subordonnés (« *on se trouve pris entre le marteau et l'enclume* ») ; les pressions exercées d'en haut et celles d'en bas ; les intérêts de l'organisation, des collaborateurs, des partenaires et ceux de leurs supérieurs ; leurs propres convictions et obligations formulées à leur égard. Mispelblom Beyer (2006) affirme à ce propos qu'encadrer « ne consiste pas à occuper un poste ou à exercer une fonction, mais à "tenir une position", dont les tensions, les divergences et les conflits sont le pain quotidien » (p. 25). Les cadres ne sont pas les seuls à vivre ces contradictions, mais leur position particulière semble en revanche les renforcer.

Dans le cadre des travaux de recherche que nous menons, notre attention s'est portée sur les contradictions et les tiraillements auxquels sont soumis les directeurs d'établissement de notre échantillon. En observant plus précisément les nouveaux directeurs entrés en fonction dans le canton de Genève, nous avons identifié différentes contradictions⁷ qu'ils rencontrent dès lors qu'ils souhaitent exercer un leadership pédagogique :

- Entre le souhait (voire le devoir?) d'exercer un leadership pédagogique et la prise en compte que la classe est désormais un terrain moins accessible ;
- Entre l'impatience d'agir (du point de vue pédagogique notamment) en assumant son nouveau statut et la nécessité de construire tranquillement ;
- Entre le désir d'innover et la prise en compte de ce qui se faisait auparavant dans l'établissement pour ne pas donner le sentiment qu'il faille repartir de zéro.

⁷ Ces contradictions sont ici énumérées mais elles sont en partie traitées de manière plus approfondie dans le cadre d'une autre communication présentée le cadre du Colloque AREF 2010 : Progin, L. (2010). *Occuper une position avant d'exercer du leadership ou l'entrée dans le métier de chef d'établissement scolaire.*

D'une manière plus large, ces contradictions s'inscrivent dans les contradictions inhérentes à la plupart des systèmes scolaires, qui ont été mises en évidence par divers auteurs (Gather Thurler, 1998 ; Fullan, Miles & Taylor 1980 ; Strittmatter, 2006). Au stade actuel de nos analyses, nous n'avons pas encore pu clairement comprendre dans quelle mesure ce sont ces contradictions qui rendent difficile l'émergence d'un leadership pédagogique, distribué ou non.

3. Conclusion et perspectives

Le leadership pédagogique est aujourd'hui un thème à la mode. On attend des chefs d'établissement qu'ils exercent une influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants. En lien avec les nouvelles politiques de gouvernance (décentralisation, lutte contre l'échec scolaire, l'établissement scolaire perçu comme lieu – et cible – privilégié du changement), on leur attribue ainsi progressivement un rôle moteur dans l'innovation locale aussi bien que dans la mise en œuvre des réformes en général. Il leur appartient désormais de faire adhérer les enseignants aux nouveaux curricula, de les inciter à se former et de remettre en question leur manière d'enseigner, d'évaluer, de gérer la classe, de dialoguer avec les parents, de coopérer avec leurs collègues, de concevoir collectivement des projets d'établissement. On peut comprendre, en ces temps d'évaluation institutionnelle, de « démarches qualité », d'enquêtes internationales, de volonté de rendre l'école plus efficace, que les systèmes éducatifs soient tentés de faire peser sur les chefs d'établissements la responsabilité du changement. Est-ce leur vocation, leur raison de devenir directeurs ? Est-ce conciliable avec leurs autres missions, de gestion, de contrôle, de relations avec les parents et les collectivités locales ? Est-ce compatible avec leur travail réel au quotidien et leur identité professionnelle construite au gré des expériences personnelles et collectives, qui les situe si souvent davantage du côté du gestionnaire assurant l'ordre et le maintien plutôt que de celui du pédagogue ou de l'innovateur ? Leur en donne-t-on les moyens, la légitimité, les compétences pour jouer ce rôle différent ? Leur accorde-t-on l'autonomie et le soutien nécessaires ?

Pour mieux identifier les leviers d'action, il importe d'examiner les conditions institutionnelles, contextuelles, personnelles, collectives indispensables pour que les chefs d'établissements puissent exercer une influence sur les pratiques pédagogiques.

Sur ce plan, nous devons attendre de disposer des analyses ultérieures de la recherche CADRE pour mieux comprendre quelles sont les compétences de leadership des directeurs réellement existantes et sollicitées, comment et dans quel contexte ils parviennent à les développer et à les mettre en œuvre. Il s'agit d'un aspect de notre recherche qui nous contraindra certes à problématiser les nouvelles pratiques de gouvernance avec leurs messages contradictoires et souvent paradoxaux dont les directeurs sont actuellement les cibles premières. Il est en même temps fort possible que la mise en œuvre des réformes à venir (HARMOS dès 2011), avec l'implémentation de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des systèmes (niveau national) ou des institutions (niveau local) entraînera des remises en question qui risquent d'aboutir à deux mouvements contraires :

- Absorption encore plus forte qu'à présent des directeurs d'établissements scolaires dans les tâches de management et de gestion;
- Remise en question générale de l'organisation scolaire au sein des établissements scolaires, avec l'émergence d'équipes multiprofessionnelles au sein desquelles le leadership deviendrait plus clairement et explicitement distribué, les directeurs assumant la responsabilité pour la mise en œuvre des visions de développement dans leur globalité.

4. Bibliographie

- Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. In V. Caradec & D. Martuccelli (dir.) *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats* (pp. 202-239). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.

- Barrère, A. (2008). *Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. Travail et formation en éducation*, 2. Consulté le 19 mai 2009 dans <http://tfe.revues.org/index698.html>, consulté le 15 janvier 2010.
- Beaud, S. & Weber, F., (1998, 2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. London : Penguin Press.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris : Economica.
- CADRE (2010). Le travail réel des directions d'institutions scolaires et sociales en Suisse Romande. Bilan intermédiaire du collectif de recherche CADRE. Site internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/CADRE/Actualites02.html>.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 6, 89-105.
- Fullan, M., Miles, M. B. & Taylor (1980). Organizational Development in Schools : The State of the Art. *Review of Educational Research*, Spring, 1980, Vol 50, N° 1, 121-183.
- Gather Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation. In G. Pelletier (Ed.), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (pp. 101-131). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au sein de l'établissement scolaire*. Paris : ESF. Gather Thurler, M. (2007). L'établissement scolaire, lieu d'orientation des pratiques pédagogiques. In Dupriez, V. & Chappelle, G. (Ed.), *Enseigner pp. 203-213*. Paris : PUF, coll. Apprendre.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Gather Thurler, M. & Progin, L. & (2009). Verteilt Leadership und Empowerment von Lehrpersonen. *Journal für Schulentwicklung*, 3/2009, 37-45.
- Gather Thurler, M., De Rham, C. & Progin, L. (2009). Gouvernance et professionnalisation : des cadres scolaires à l'épreuve du réel. In G. Pelletier (Ed.) *De la gouvernance en éducation : régulation et encadrement intermédiaire* (pp. 173-185). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. & Herzog, S. (2010). Warum widersteht Schulform so hartnäckig allen Entwicklungsabsichten ?. *Journal für Schulentwicklung*, 1/2010, 49-49.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders : Changing leadership practice in an era of school reform*. London : Paul Chapman.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Hargreaves, D. (2007). *System re-design – I : The road to transformation*. London : SSAT.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22, 31-34.
- Herzog, S. & Leutwyler, B. (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments*. Bern: Haupt
- Huber, S. & Hader-Popp, S. (2008). Professionnelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule. Netzwerke auf verschiedenen Ebenen als Chance für Unterrichts- und Schulentwicklung. *SchVw spezial*, 3/2008, 35-38.
- Kaufmann, J.-C. (2003). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Maulini, O. (2008). Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation. Version française d'une communication à la *Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER) "From Teaching to Learning ?"*, University of Goeteborg, 12 septembre 2008. Network : Policy Effects.
- Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer. Un métier impossible*. Paris : Hachette.
- Obin, J.-P. (2000). Le chef d'établissement et ses responsabilités pédagogiques, Conférence donnée dans le cadre de l'*Université d'automne de Clermont-Ferrand*, octobre 2000.

- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*, 2, 111–128.
- Progin, L. (2010). Occuper une position avant d'exercer du leadership : ou l'entrée dans le métier de chef d'établissement scolaire. Communication prononcée à l'AREF, *Actualité de la recherche en éducation et en formation* à l'Université de Genève (Suisse), 13 - 16 septembre 2010.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Strittmatter, A. (2006). Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften. *Journal für Schulentwicklung*, 2006/1, 12-18.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). Wenger, E., McDermott, R., and Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Cambridge, MA : Harvard Business School Press.

Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie

4 | 2009

Varia

Articles

La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français

Le rôle des chefs d'établissement.

FRANÇOIS BALUTEAU

Résumé

Dans l'Ecole française où le pilotage par les résultats se substitue au pilotage par les règles, le rôle du personnel de direction des établissements secondaires fait l'objet d'une redéfinition. L'amélioration du fonctionnement des établissements implique officiellement désormais leur responsabilité et leur engagement pédagogique. Comment le personnel de direction construit-il ce rôle pédagogique ainsi que les relations avec les enseignants et les inspecteurs ? Pour traiter cette question, l'étude s'appuie sur près d'une quarantaine d'entretiens semi-directifs avec des agents de direction de collèges et de lycées. Le texte montre la présence d'une conception large du rôle pédagogique en même temps qu'un contrôle étendu de la sphère pédagogique en lien avec le pilotage par les performances. La redéfinition du rôle des directeurs tend ainsi à recomposer la division du travail et les relations professionnelles avec les acteurs experts de la pédagogie, source de tensions mais également de nouvelles collaborations. Cependant, ces transformations en cours s'associent à différentes formes d'implication du personnel de direction, saisies au travers de deux types idéaux, incarnation et distanciation, dont l'existence renvoie à des causes à la fois internes et externes aux agents.

Texte intégral

Introduction

- 1 Longtemps la pédagogie a constitué en France un domaine dévolu aux enseignants sous le contrôle exclusif mais lointain de l'inspection. Le personnel de direction ne disposait pas de prérogatives en la matière et était cantonné au registre « administratif » par lequel son pouvoir sur les enseignants s'établissait. La classe et la pédagogie, si elles n'échappaient pas au regard et au contrôle du chef d'établissement, ne relevaient pas officiellement de sa compétence (Chapoulie, 1987). L'autonomie pédagogique des collèges et lycées que précisent les dispositions officielles depuis les années 1980, dans le cadre de la création des EPLE¹, accorde au contraire au personnel de direction une responsabilité dans l'orientation pédagogique de l'établissement, résumée par l'injonction à « conduire une politique pédagogique »². Outre qu'elles accordent une marge de manœuvre, ces dispositions élargissent le rôle des directeurs et déplacent les enjeux pédagogiques de la classe vers l'établissement. Elles visent ainsi explicitement une « cohérence » et une « efficacité » pédagogiques en lien avec les travaux sur l'école efficace et l'autonomie locale³. L'autonomie est ainsi envisagée comme un moyen d'atteindre une « plus grande efficacité dans le fonctionnement pédagogique » (Bassy et al., 2004). Le Ministère de l'Education nationale impose, dans une logique de performance et de modernisation de l'Ecole, une définition unifiée de l'établissement au centre duquel il place le personnel de direction. Il exige de celui-ci une nouvelle conception de l'encadrement fondée sur la capacité à mobiliser les personnels en s'appuyant sur l'évaluation (Demailly, 1993). La question de la mobilisation des enseignants est donc devenue centrale sous l'impulsion d'une évaluation diversifiée des établissements (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989 ; Demailly et al, 1998).
- 2 Dans un établissement conçu comme une organisation politique, directeurs et enseignants sont ainsi en « relation fonctionnelle » (Demailly, 2000), notamment dans le domaine pédagogique. Or le rôle pédagogique dévolu aux cadres des établissements scolaires a pour conséquence de multiplier les relations entre ces acteurs, ce qui se traduit parfois par des rapports négociés, parfois conflictuels avec des enseignants (et leurs syndicats) soucieux de protéger leur liberté pédagogique (Chapoulie, 1987 ; Guillaume, 1997 ; Grellier, 1998 ; Pelage, 2003 ; Barrère, 2006a et 2006b, Combaz, 2007...). D'autres travaux ont plus largement montré, dès que l'établissement a été considéré comme un objet scientifique pertinent, la diversité des relations entre personnel de direction et personnel enseignant et la diversité des rôles tenus par les chefs d'établissement (Paty, 1981 ; Dubet et al, 1989 ; Demailly et Elias, 1991 ; Derouet et Dutercq, 1997...). Mais sur quelle division du travail pédagogique débouchent ces relations entre les différents acteurs impliqués dans la pédagogie ? Comment s'organisent les rôles entre la direction, les enseignants et l'inspection pédagogique ? Les travaux sur la division du travail dans les établissements scolaires ont apporté des éclairages sur leur fonctionnement, notamment sur la négociation des rôles entre les agents de l'école (CPE, enseignants...) et l'élargissement, volontaire ou subi, des rôles des personnels (Masson P., 1999 ; van Zanten, 2001 ; van Zanten et al., 2002). La division, plus spécifique, du travail pédagogique s'opère officiellement selon un rapprochement institutionnel des corps d'inspection et des corps de direction (Pelage, 2003). Qu'en est-il de ces dispositions dans les établissements secondaires ?
- 3 En partant du point de vue des chefs d'établissements, je montrerai quelle division du travail pédagogique tend à installer le personnel de direction avec les

enseignants et les inspecteurs pédagogiques. Cette question est traitée dans la première partie de cet article et privilégie les personnels de direction impliqués dans l'activité pédagogique. Cependant tous les chefs d'établissement ne s'investissent pas autant dans la pédagogie. Nous verrons alors, dans une seconde partie, à partir de quelques variables comment leur implication diffère.

Méthode

- 4 Comment saisir les aspects subjectifs (relatifs au vécu du sujet) et des aspects objectifs (relatifs aux contraintes et ressources de l'organisation scolaire) qui définissent le rôle pédagogique du personnel de direction ? Un travail de terrain attentif au contexte dans lequel se trouvent les chefs d'établissement permet de le saisir. L'entretien semi-directif a été choisi pour tenir ensemble des réalités de différentes natures : des réalités symboliques (représentations, jugements, principes...), factuelles (les activités de ces agents) et structurelles (contraintes et ressources liées à l'organisation scolaire). L'entretien permet de voir comment les agents combinent ces différentes dimensions sociales en une expérience susceptible de généralisation. La stratégie consistait précisément à faire raconter (éléments factuels) et à faire comprendre (éléments réflexifs) le rôle pédagogique grâce à un guide d'entretien structuré autour de trois domaines : construction des dispositifs pédagogiques (classes, filières, projets, options...), rôle dans les réunions (conseils de classes, conseils d'enseignement, conseil pédagogique...), relations avec les acteurs (enseignants, inspecteurs, collègues, hiérarchie...).
- 5 Pour tenir compte dans une certaine mesure de la variété des contextes d'exercice, le champ recouvre les collèges, les lycées généraux et technologiques et les lycées professionnels de l'enseignement public français des régions Ile-de-France et Rhône-Alpes. Les établissements se différencient entre des établissements à caractère populaire (REP), ruraux (situés dans une petite ville)⁴. Par ailleurs, la population interrogée (n : 37) comprend des Principaux de collège (23) et des Provoiseurs de lycée (14), parfois adjoints (4), dont la fonction antérieure et l'ancienneté dans la fonction présente varient également : 28 ont été enseignants et 9 ont occupé des fonctions de CPE, de Conseiller d'orientation ou de Documentaliste ; 22 hommes et 15 femmes, âgés de 44 à 64 ans, avec une ancienneté dans le statut de directeur ou d'adjoint de 4 à 34 ans (voir population détaillée en annexe). Ces distinctions sur l'identité et le contexte des personnes interrogées constituent des « variables stratégiques » (Michelat, 1975). Elles servent à construire une population diversifiée capable d'apporter une variété de données, mais elles n'ont pas une fonction explicative.
- 6 Le traitement des entretiens correspond à l'analyse de contenu thématique, réalisée après une analyse « verticale » puis une analyse « horizontale » et finalisée en une grille avec deux rubriques et sous-rubriques : le rôle dans l'activité pédagogique des enseignants (domaine d'intervention pédagogique, lieux d'intervention, rapport à la classe, relation avec l'inspecteur pédagogique, relations aux enseignants, autonomie des enseignants) et la variation du rôle pédagogique (place de la pédagogie dans la fonction, dimension du rôle pédagogique, obstacles au rôle dans l'établissement, ressources apportées par les fonctions antérieures). Les entretiens ont une durée comprise entre 50 minutes et 2h30. Les extraits introduits dans ce texte ont une valeur d'illustration comme il est d'usage dans la présentation empirique d'une recherche qualitative.

1. La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires

Territorialisation et division traditionnelle du travail : la logique de la séparation fonctionnelle

- 7 La configuration actuelle accorde une responsabilité pédagogique à la fois au personnel enseignant et au personnel de direction. Elle génère des tensions, déjà existantes entre ces catégories d'acteurs, mais moins intenses et collectives dans un contexte bureaucratique. A une légitimation officielle du rôle pédagogique du personnel de direction répond une dé-légitimation de la part de professeurs enclins à maintenir leur autonomie individuelle au nom d'une expertise professionnelle. Ce phénomène⁵ a parfois un caractère dramatique dans les propos de plusieurs chefs d'établissement interrogés, tout en n'étant pas cependant uniformément répandu dans les collèges et les lycées.
- 8 A chaque agent son territoire, le professeur dans sa classe, espace où le personnel de direction a le sentiment de perdre son pouvoir et sa légitimité (« on n'est jamais avec l'enseignant dans sa classe et donc il y a ceux qui ne veulent rien entendre et qui ne changent pas, et là le chef d'établissement est totalement impuissant » ou « la classe est une boîte noire et on est démuni », M. Lapralu, Proviseur). Le chef d'établissement fait l'expérience d'une territorialisation au sens où la classe constitue un lieu où sa présence et son pouvoir n'ont pas de reconnaissance⁶. Sauf quelques situations exceptionnelles (incident, communication...), la présence du personnel de direction dans la classe a plutôt valeur d'exception. Cette division topologique du travail, qui distingue la classe (et la salle des professeurs), espace réduit de l'enseignant, et l'établissement, espace plus vaste où évolue la direction, s'associe à une division symbolique du travail⁷. Dans cette configuration, le personnel de direction est confronté aux enseignants détenteurs du domaine pédagogique au nom de la liberté et de l'expertise pédagogiques, propriétés dont ils jouissent traditionnellement dans le secondaire (« le domaine pédagogique est perçu comme une chasse gardée des enseignants », M. Blois, Principal de collège REP ou encore « Les enseignants n'imaginent pas qu'un chef d'établissement puisse être intéressé par la pédagogie, ni même que ça puisse être son domaine de compétence », Mme Amélie, Proviseure de Lycée). Dès lors, la pédagogie est vécue par des chefs d'établissement, selon la population enseignante présente, comme un domaine réservé : « une zone de grande susceptibilité sur laquelle il est dangereux de s'aventurer, parce que ça susciterait des réactions de solidarité professionnelle, en disant 'mais de quoi se mêle-t-il, ou se mêle-t-elle' » (Mme Luire, Principale de collège). Cette opposition consiste à maintenir une division stricte du travail pédagogique selon le modèle bureaucratique dans lequel les enseignants étaient les principaux experts et responsables de la pédagogie.

Le travail conçu dans la logique de la relation fonctionnelle : travail partagé et travail réservé

9 Cependant, l'opposition entre ces acteurs ne constitue pas la seule relation observable, une autre réalité est en cours de constitution. M Gy, Proviseur de lycée dans une banlieue favorisée, promeut clairement une division du travail qu'il tend à légitimer dans son établissement : « je ne me mêle pas de la didactique disciplinaire. Je n'ai pas d'opinion sur la manière d'enseigner la science physique, par contre j'ai une opinion sur la manière d'évaluer les élèves, sur la façon de coordonner les projets, éventuellement sur la façon dont on gère une classe qui pose problème ». L'installation du personnel de direction dans le domaine pédagogique, conduit à distinguer deux domaines : un domaine transversal et partagé (au sens de commun avec d'autres agents) où l'autorité finale, locale, revient au chef d'établissement et un domaine disciplinaire réservé, où la liberté pédagogique et l'expertise de l'enseignant sont reconnues, sous l'autorité de l'inspection pédagogique. De nombreux chefs d'établissement participent ainsi au travail de « pédagogie générale⁸ » selon l'expression utilisées par certains d'entre eux (via notamment la formation), pour rationaliser et harmoniser des pratiques enseignantes. Ce processus, inscrit dans la logique de relation fonctionnelle, s'effectue par le contrôle des trois dimensions du domaine pédagogique : l'évaluation des élèves, la gestion de la classe et la transmission des savoirs.

10 En matière d'évaluation des élèves, les enjeux portent principalement sur la validité (fréquence des notations, forme d'évaluation...) et la commensurabilité des données constituées par les enseignants (notes, jugements...) : « j'ai connu des expériences qui m'ont conduit à établir, je dirais presque officiellement, un nombre de contrôles valable, pas un nombre mais une fourchette de contrôles applicable dans un même niveau dans tout l'établissement. » (M. Verne, Principal de collège). En la matière, les réunions rituelles (conseils de classe et d'enseignement) sont converties en dispositifs stratégiques par le personnel de direction. Conduire un conseil de classe et participer aux conseils d'enseignement relèvent d'« un acte pédagogique » autant « qu'administratif » (M. Rueil, Principal de collège REP) : « dans les conseils de classe, par exemple, le chef d'établissement peut souligner les défaillances ou au contraire encourager telle pratique d'évaluation parce que ça lui semble intéressant » (M. Resnes, Principal de collège). L'intervention pédagogique du chef d'établissement s'envisage ainsi par le biais de dispositifs fonctionnant comme des outils managériaux, l'arsenal managérial pouvant se compléter d'épreuves communes, telles que les « examens blancs » ou les « devoirs communs » à une discipline, pensées non pas seulement comme des dispositifs permettant d'exercer une pression sur les acquisitions des élèves, mais comme des outils de coordination du travail enseignant (progression commune, évaluation commune) et du travail collectif (« Il y a une bonne façon d'harmoniser les évaluations des enseignants, ce sont les devoirs communs. J'ai demandé aux équipes, quand je suis arrivé, d'organiser ces devoirs communs par niveaux, très régulièrement, tous les 15 jours », M. Resnes, Principal de collège). Ainsi le travail collectif est souvent recherché par le personnel de direction parce qu'il est associé à l'efficacité pédagogique, à une régulation par les acteurs.

11 Le contrôle disciplinaire constitue un second domaine d'intervention pédagogique repérable dans les entretiens. En tant que dimension pédagogique à la fois transversale et parfois problématique chez les enseignants, le contrôle disciplinaire est rapporté au rôle de la direction (« moi j'insiste beaucoup sur l'attitude qu'ils vont avoir, enfin la relation parce que, on parle de pédagogie mais forcément la pédagogie, elle, passe par le relationnel avec les élèves », Mme Michel, Principale de collège REP). Cette implication dans la relation

pédagogique n'est pas récente, mais elle avait pour rôle de réduire les tensions entre les professeurs et les élèves (Chapoulie, 1979). Ce qui est notable, c'est l'extension du contrôle des rapports entre les professeurs et les élèves dont l'effet peut-être jugé multiple (échec scolaire, violence ou déscolarisation...). Il s'agit ainsi, pour le personnel de direction, d'éviter les problèmes de discipline en établissant une relation de conseil avec les enseignants, souvent inexpérimentés et parfois demandeurs⁹, pour mieux installer la discipline dans la classe (« je donne ce conseil moi à certains collègues qui ont des soucis », Mme Brill, Proviseure de Lycée professionnel), en déléguant également parfois ce travail aux enseignants. La délégation ayant l'avantage de soustraire les problèmes pédagogiques du regard des directeurs en charge d'évaluer les enseignants, même si le directeur donne formellement une note « administrative ». Malgré l'ambivalence de la relation (conseil et sanction), l'intervention de conseil constitue une responsabilité largement assumée, elle est même parfois systématisée par le personnel de direction (« cette année, j'ai inauguré des entretiens d'évaluation avec les nouveaux enseignants »). En revanche, prendre place dans la classe constitue souvent un objet de dilemme¹⁰, même à la demande d'un enseignant rencontrant des problèmes de discipline. L'intervention dans la classe, vise à renforcer, voire à remplacer, l'action de l'enseignant. Or les chefs d'établissement jugent largement cette intervention supplétive problématique, risquée pour l'autorité de l'enseignant (« je ne veux pas intervenir dans les classes, sauf s'il y a une demande expresse du professeur, mais c'est toujours embêtant de se substituer à l'autorité du professeur, parce que lui-même à ce moment-là perd la sienne totalement »).

¹² Comparativement, le contrôle des savoirs par le personnel de direction paraît plus en retrait, conformément à une division traditionnelle du travail attribuant au personnel enseignant l'expertise disciplinaire et au personnel d'inspection le contrôle didactique. Ce partage traditionnel est à nuancer cependant car le rôle d'arbitre entre les parents et les professeurs conduisait à intervenir également sur les contenus lorsqu'ils créaient des tensions entre ces acteurs (Chapoulie, 1979 & 1987). Aujourd'hui, le contrôle des savoirs par les chefs d'établissement, présent chez plusieurs d'entre eux, prend un autre sens dans un contexte de pilotage par la performance. Il s'agit de réguler le curriculum dans les disciplines scolaires, comme par exemple hiérarchiser les programmes ou harmoniser la progression dans les mêmes classes (« ... puisqu'on parlait de conseils d'enseignement, c'est vrai que ça se faisait moins avant, obliger quand même les professeurs à suivre un rythme qui est le même » (Mme Toni, Principale de collège). Des membres du personnel de direction participent ainsi aux conseils d'enseignement et aux inspections pédagogiques où le curriculum formel est interrogé, ce qui correspond à un positionnement stratégique pour exercer un contrôle sur les contenus à enseigner en vue d'améliorer les résultats scolaires.

¹³ Le contrôle du domaine pédagogique par le personnel de direction consiste finalement en une désingularisation des pratiques enseignantes, à passer d'une pratique individuelle relevant de la liberté de l'enseignant à une pratique plus commune régie par des règles locales, empreintes d'une culture pédagogique « progressiste » (pour le travail en équipe, l'interdisciplinarité, l'évaluation formative, la pédagogie du projet...). Ainsi l'innovation et la rationalisation pédagogiques sont une réponse à la responsabilisation du personnel de direction dans un contexte de pilotage par la performance et de résolution locale des problèmes.

Directeur et inspecteur, régime de séparation et régime d'association

- 14 Le modèle bureaucratique prévoyait une division du travail entre les inspecteurs pédagogiques et les chefs d'établissement selon une séparation organique. La définition des rôles et des relations professionnelles était pensée selon deux domaines et deux hiérarchies distinctes qui organisaient la complémentarité des rôles : la hiérarchie administrative pour le personnel de direction et la hiérarchie pédagogique pour les inspecteurs pédagogiques, si bien que l'enseignant répondait de ses obligations « administratives » (ponctualité, disponibilité, engagement...) au chef d'établissement et de ses obligations pédagogiques à l'inspection. Ce régime de séparation, plus formel que réel, marque encore les rapports lorsque les directeurs recourent à l'inspection pour la résolution des problèmes pédagogiques que posent certains enseignants dans leur classe où l'action du personnel de direction dispose comparativement moins de légitimité (Masson, 1999). Si le principe de territorialité est au cœur des relations et de la division du travail entre directeurs et professeurs, la classe et la discipline constituent au contraire respectivement la sphère spatiale et symbolique où s'accomplit l'activité professionnelle de l'inspecteur. L'inspecteur pédagogique est sollicité comme une ressource visant la régulation que le personnel de direction n'accomplit pas. Ce rapport « d'instrumentalisation » requiert la légitimité pédagogique de l'inspecteur dans une discipline scolaire et s'appuie sur la complémentarité professionnelle. Précisons que dans cette optique, les chefs d'établissement préfèrent une « inspection conseil » plutôt qu'une « inspection répression » (M. Verne, Principal de collège) jugée moins bénéfique pour la résolution des problèmes¹⁴.
- 15 Cependant, la déconcentration administrative, associée à un pilotage par la performance, introduit formellement une nouvelle répartition du travail dans laquelle la pédagogie devient une responsabilité partagée. La division du travail ne relève plus autant du modèle bureaucratique reposant sur l'existence de deux hiérarchies complémentaires et juxtaposées à l'origine d'une division stricte du travail des directeurs et des inspecteurs. Les relations décrites par des cadres de direction s'inscrivent dans un autre régime plus d'association que de séparation complémentaire. Des agents de direction disent assister partiellement ou en totalité à l'inspection pédagogique qui couvre l'entretien individuel avec l'enseignant, la séance d'inspection et la réunion d'équipe d'enseignement. Cette implication dans l'activité de l'inspecteur pédagogique redéfinit la division topologique et symbolique du travail du personnel de direction. Elle a pour conséquence évidente à la fois d'augmenter la légitimité de leur rôle pédagogique ainsi que leur contrôle de la pédagogie (« je participe toujours aux inspections en tant que témoin muet. C'est le seul moment où on n'est pas dans le déclaratif. Je vois avec mes propres yeux et j'entends avec mes propres oreilles » ou encore « C'est important parce que ce que dit l'inspecteur, ensuite je m'en ressers pour parler aux enseignants », M. Gy, Proviseur de lycée. Cette association au travail d'inspection constitue donc un moment stratégique dans la perception de l'activité pédagogique et le contrôle pédagogique des enseignants. Précisons cependant, mais sur un tout autre plan, que des chefs d'établissement sont sollicités également par des enseignants lors de leur inspection pour jouer un rôle sécurisant.
- 16 Globalement, la relation recherchée avec l'inspection est une relation d'association visant la régulation pédagogique dans l'établissement scolaire. Le personnel de direction souhaite en faire des partenaires experts pour le pilotage

pédagogique de leur établissement (« j'en suis à attendre une coopération de l'inspection pédagogique pas simplement d'un travail individuel mais d'un travail collectif », Mme Amélie, Proviseure de Lycée). Ce qui contribue à formuler une attente parfois déçue vis-à-vis d'un corps appelé à effectuer un travail croissant (Pelage, 2003) limitant leur présence dans les établissements.

- 17 Cependant, la renégociation de la division du travail pédagogique entre ces deux catégories de personnels fait que la séparation réglementaire entre la notation « administrative » et la note « pédagogique » semble de plus en plus fictive¹². Encore une fois, ce phénomène n'est pas nouveau (Chapoulie, 1979), il est cependant accentué dans un contexte où le contrôle de l'activité pédagogique des enseignants revient formellement au directeur. La notation « administrative » tend à devenir alors une notation beaucoup plus large prenant en compte les pratiques pédagogiques des enseignants. Des chefs d'établissement aspirent d'ailleurs à être associés à la notation pédagogique des enseignants effectuée par l'inspection. Ainsi une nouvelle division du travail s'instaure, de façon informelle, empreinte de confusionnisme ou d'empiètement.

L'organisateur de la structure pédagogique

- 18 Le rôle pédagogique du chef d'établissement se définit également dans les conditions physiques et humaines dans lesquelles s'effectuera la pédagogie des enseignants. Les chefs d'établissement étant les principaux organisateurs de la structure pédagogique, ils conditionnent l'acte pédagogique des enseignants et participent ainsi indirectement, aux apprentissages des élèves. Beaucoup ont ainsi conscience que « l'organisation des enseignements, le montage des classes, comment on équilibre une classe, c'est un acte pédagogique », « composer sa structure, c'est le premier acte pédagogique », (Mme Grange, Principale de collège). Mais si le personnel de direction considère que la mise en forme de la structure pédagogique relève de la responsabilité du personnel de direction, elle s'élabore pour beaucoup sous contrainte du personnel enseignant.
- 19 La construction du temps scolaire des élèves (organisation de la journée, semaine, année) constitue une activité fortement négociée car il se présente comme une condition des relations entre professeurs et chefs d'établissement, voire du climat dans l'établissement : « un bon emploi du temps provoque une bonne année scolaire. » (Mme Bril, Proviseure de Lycée professionnel). En réalité, cette activité organisatrice du temps scolaire tente de combiner différentes contraintes : les « souhaits » formulés par les enseignants, les ressources matérielles de l'établissement et des aspects pédagogiques sur l'activité des élèves : « Si on met les heures de maths de 5 à 6 en seconde, on sait qu'on a moins de chances que les élèves réussissent en maths » (Mme Blason, Proviseure de Lycée). Cette opération n'est donc jamais simplement technique (même si elle s'appuie sur l'objet informatique), elle est également stratégique et combine des principes contradictoires : « est-ce qu'on fait passer d'abord la construction des classes au risque de faire des emplois du temps difficiles à accepter par les enseignants ou bien est-ce qu'on veut la paix et des relations excellentes avec des enseignants » (M. Resnes, Principal de collège). La question ne se traite pas toujours en des termes aussi radicaux, mais elle se pose toujours aux chefs d'établissement et à ceux qui participent à cette opération (CPE, enseignants...).
- 20 L'attribution des dispositifs pédagogiques (classes, sections, IDD, soutien...) et des responsabilités (professeur principal, coordonnateur...) aux professeurs est une activité perçue parfois d'une grande portée pédagogique sur le travail des

élèves : « Le travail pédagogique, c'est le choix des équipes », résume Mme Blason (Proviseure de lycée). L'attribution des classes aux professeurs vise à distribuer rationnellement les groupes d'élèves en fonction des enseignants dont on connaît les caractéristiques professionnelles (compétences pédagogiques, style pédagogique...) : « on va associer certains enseignants à des profils d'élèves. Il faut pas se tromper », M. Lotra, Principal adjoint de collège. Il s'agit d'ajuster les enseignants aux classes, de mettre en correspondance les caractéristiques des élèves avec les profils des professeurs, notamment dans les matières déterminantes pour l'avenir scolaire et sur lesquelles les parents concentrent leurs attentes, comme les Mathématiques ou le Français. Cependant, la mise en correspondance des classes et des enseignants reste également une opération négociée avec les enseignants (choix d'un niveau de classe, d'un dispositif optionnel...), associée à une sanction informelle, signe d'une reconnaissance ou non. C'est par ailleurs une opération à forte incertitude lorsqu'elle concerne des nouveaux recrutements, parfois nombreux, qui pèsent sur le fonctionnement des enseignements. Dans ce cas, le renouvellement non maîtrisé des agents est ressenti comme un risque de dysfonctionnement des enseignements, voire de l'établissement, conduisant parfois à souhaiter un recrutement local du personnel enseignant.

21 Enfin, le regroupement des élèves (classes, sections, groupes...) est placé également sous le signe de la pédagogie. Il s'agit de garantir des conditions optimales de travail pédagogique (en optant pour des classes « par niveaux » ou « hétérogènes », ou encore « équilibrées », en sachant « qu'il y a des élèves pour qui, il est souhaitable d'être séparés » (Mme Michel, Principale de collège REP) ou « en évitant les classes poubelles qui ne fonctionnent pas », M. Lotra, Principal adjoint de collège). La conception mixte de la classe apparaît une norme chez les directeurs interrogés, mise en œuvre parfois contre l'avis d'enseignants plus enclins, selon eux, à travailler avec des classes homogènes, jugées d'un plus faible coût pédagogique ou inscrites dans la tradition de l'établissement.

22 Certes, cette activité de mise en forme de la structure pédagogique constitue une responsabilité traditionnelle pour les directeurs, mais elle avait dans un contexte bureaucratique pour fonction principale l'application des règles. Elle intègre désormais la politique de l'établissement. Les dispositifs pédagogiques sont aujourd'hui diversifiés¹³ et répondent à différents enjeux notamment « marchands » liés à la concurrence entre les établissements ou « civiques » lorsqu'il s'agit d'introduire l'équité entre les élèves ou encore « industriels » pour augmenter la performance de l'établissement (Derouet et Dutercq, 1997 ; van Zanten, 2001). Des entretiens signalent explicitement l'impératif d'efficacité dans la conception des dispositifs pédagogiques (« Ces organisations-là servent la performance, j'en suis convaincu. On n'a pas gagné dix points par hasard (au Brevet) » M. Randu, proviseur de Lycée professionnel). Diriger un établissement secondaire et en élaborer sa structure est rapporté à une mesure de la performance de l'établissement (moyenne académique, statistiques locales et nationales...). Le terme de « diagnostic » est souvent utilisé pour recouvrir cette activité d'évaluation, encadrée (« validée ») par une « lettre de mission » du Recteur (« Le chef d'établissement décline dans sa politique interne à son établissement les objectifs qui lui ont été fixés par le recteur », M. Béla, Proviseur de Lycée professionnel ou encore « un autre enjeu, c'est améliorer les résultats du brevet des collèges, c'est aussi dicté dans la lettre de mission ; c'est des choses précises et j'ai 3 ans pour les atteindre et avec des objectifs chiffrés..., M. Resnes, Principal de collège). La recherche de la

performance, encadrée institutionnellement par un ensemble de dispositifs (évaluations de l'établissement, objectifs négociés avec la hiérarchie...), conditionne désormais le travail du personnel de direction.

23 C'est également pourquoi la formation des enseignants constitue un domaine à la fois sous contrôle de la direction et placé, par cette catégorie, dans le registre pédagogique. Si dans un contexte bureaucratique, elle était à la fois délimitée par les règles et laissée à l'initiative des professionnels experts (enseignants), le contexte de décentralisation a déplacé les enjeux. Il s'agit non seulement de résoudre les problèmes pédagogiques d'un enseignant à qui le chef d'établissement va conseiller un stage approprié, mais de répondre également à des enjeux locaux plus vastes (gestion de la classe, gestion de la violence, de l'absentéisme, manque de motivation des élèves, évaluation des élèves, utiliser les technologies de l'information et de la communication, favoriser les dispositifs interdisciplinaires ...) pouvant déboucher sur des formations imposantes (stage établissement ou formation individuelle lourde). La formation des enseignants constitue ainsi un outil managérial pour les personnels de direction : « Je leur conseille, mais il faut savoir que je suis chef d'établissement. C'est moi qui valide les stages » (M. Lange, Proviseur adjoint de lycée). La formation est un levier de l'innovation et de la rationalisation pédagogique dans l'établissement, elle se confond dès lors avec le plan de formation élaboré pour le fonctionnement de l'entreprise : « je ne donne pas d'avis favorable pour des formations qui ne m'apparaissent pas être dans l'intérêt de la vie de l'établissement » (Mme Amélie, Proviseure de lycée). La formation est rapportée à l'établissement, au profit de l'établissement plus que de l'agent.

24 Quand le personnel de direction s'implique ainsi dans le domaine pédagogique, il apparaît comme un « manager », au sens où il fabrique stratégiquement de l'organisation en vue d'améliorer la qualité liée aux mesures de performance. Chez ces acteurs, l'évaluation conduit à une responsabilisation et à une implication pédagogique selon une approche unifiée de l'établissement. Cependant le changement a parfois, à lui seul, une valeur (« on choisit la nouveauté, parce que la nouveauté, c'est dynamique », M. Blois, Principal de collège en REP) comme si la simple mobilisation engendrait un bénéfice, indépendamment de la nature des moyens mis en oeuvre. Cette conception de l'innovation pédagogique est à rattacher d'ailleurs à un allant-de-soi général, une norme chez les chefs d'établissement pour un changement permanent, signe visible de leur activité (Barrère, 2006a). Toutefois, certains d'entre eux apparaissent beaucoup plus comme des « administrateurs » chargés de mettre en oeuvre les dispositions officielles. Ils perçoivent alors leur métier comme un travail d'application des directives nationales sans toujours en partager le bien-fondé. Acteur dans un contexte en partie autonome mais fortement encadré (par les ressources et les règles), le personnel de direction se décline entre la figure du « manager » qui évalue et pilote et la figure de « l'administrateur » qui applique et subit.

2. Une implication variable selon les agents et les contextes.

25 L'extension du rôle pédagogique est aujourd'hui à la fois prescrite par la hiérarchie, soutenue par le personnel de direction et supportée par une littérature qui leur est destinée (Bouvier A., 2001 ; Boissinot, 2003...). Ces

réalités contribuent à encadrer et à guider l'activité tout en participant à une production normative du rôle des chefs d'établissement. Une enquête, relativement ancienne maintenant, avait souligné que 60% des directeurs voyaient leur rôle pédagogique seulement dans l'organisation (constituer la structure et gérer les flux d'élèves) et 20% disaient intervenir sur les pratiques pédagogiques (Guillaume, 1997). Il est probable qu'en dix ans ces valeurs aient bougé dans le sens d'une implication générale plus grande. Cependant, un autre aspect est également à considérer dans ces résultats, c'est la variance du rôle pédagogique entre les directeurs. Si notre recherche qualitative n'est pas en mesure de faire le point sur l'évolution quantitative du rôle pédagogique, elle apporte quelques éléments pour préciser et comprendre les différences entre ces cadres d'établissement. Pour traiter de la variance du rôle pédagogique, l'étude analyse le degré d'implication des acteurs, saisie dans le cadre réflexif de l'entretien et en recourant à deux types idéaux : la distanciation au rôle et l'incarnation du rôle.

26 L'incarnation du rôle pédagogique désigne une implication maximale par laquelle la personne se confond avec lui. Il existe alors un lien intime entre les tâches objectives et l'intériorité de l'individu (Martucelli, 2002). Ce cas de figure est perceptible chez plusieurs chefs d'établissement pour qui le rôle pédagogique constitue une priorité et tend à remplir tout le rôle du personnel de direction : (« la pédagogie est une question que je me pose dans toutes mes démarches, elle est au cœur de tout », Mme Amélie, Proviseure de Lycée) ou encore « la pédagogie est dans tous nos actes » (Proviseur, M. Lapralu, Proviseur de lycée). C'est d'ailleurs ce rôle pédagogique qui, selon eux, fait tout l'intérêt du métier et où le discours oppose « l'administratif » jugé peu intéressant et contraignant, au « pédagogique », perçu comme une dimension attractive et pertinente du métier. On est alors dans le cas où un sous-rôle tend à totaliser le rôle (« J'ai une option de pédagogue et d'ailleurs ça surprend beaucoup les enseignants. Ce qui m'intéresse, c'est comment vous travaillez avec les élèves, comment vous évaluez les élèves » (Mme Amélie, Proviseure de lycée). Cette incarnation est parfois si forte qu'elle façonne l'identité subjective des directeurs qui disent être les « premiers pédagogues de l'établissement »¹⁴. La pédagogie est ainsi au cœur de leur identité professionnelle et c'est lorsque le rôle pédagogique tend à s'incarner dans l'agent que le travail pédagogique est conçu comme une dimension forte de l'établissement sous la responsabilité du personnel de direction. Le chef d'établissement se voit alors comme un « leader pédagogique », c'est-à-dire celui qui déplace le groupe vers d'autres pratiques.

27 La notion de rôle pédagogique est cependant à prendre comme un concept empirique affecté d'imprécision. Les contours de ce terme varient selon les agents, entre une conception restrictive et une conception large englobant une grande partie de l'activité du personnel de direction dans l'établissement (relations aux enseignants, structure de l'établissement, relations aux parents et aux élèves...). C'est dans le cas où le chef d'établissement incarne fortement le rôle pédagogique que le terme connaît également une forte extension.

28 Il est en revanche plus difficile pour certains directeurs d'incarner le rôle ou plus simplement même de s'en acquitter. La distanciation au rôle pédagogique constitue l'autre face de l'implication. Si elle se décline de différentes manières, elle est toujours une implication faible dans le rôle prescrit. C'est dans ce cas que le rôle pédagogique devient, volontairement ou non, un rôle en dessous des autres, malgré le caractère « noble » de la pédagogie dans la division du travail au sein des établissements. La distanciation au rôle pédagogique est en réalité faiblement représentée dans la population interrogée, mais elle est à la fois peu

repérable et peu avouable puisqu'elle met l'agent en contradiction avec la prescription officielle et la norme en vigueur dans le corps de direction. Quelques cas témoignent explicitement d'une distance au rôle, au moins momentanément, dont les causes sont plurielles, internes et externes à l'individu.

29 Cette distanciation au rôle relève dans nos entretiens de deux cas de figure. Un premier cas de figure s'établit lorsque les dimensions objectives du rôle ne correspondent pas aux dimensions subjectives de l'individu (« Sur l'aspect pédagogique si vous voulez, je pense que globalement il n'y a pas tant que ça, enfin, moi personnellement, je pense, qu'il y a pas tant que ça d'aspects pédagogiques dans la fonction de CE », M. Verne, Principal de collège). Cette conception restrictive du rôle pédagogique tient à l'individu, il relève de l'internalité qu'évoque explicitement M. Terre : « moi, je suis issu du corps de CPE, et j'ai toujours été sensibilisé à l'éducatif plutôt qu'au pédagogique. Et c'est d'ailleurs un des points qui m'a mis en difficulté dans le début de ma carrière, que ça soit en tant qu'adjoint ou en tant que chef d'établissement, parce que c'est vrai que j'ai été certainement plus sensibilisé aux problèmes éducatifs qu'aux problèmes pédagogiques » (M. Terre, Principal de collège en REP). La difficulté à s'acquitter du rôle pédagogique se trouve dans la biographie, pourvoyeuse de dispositions, de ressources personnelles et de compétences professionnelles jugées insuffisantes ou incompatibles pour tenir le rôle prescrit. Dans le cas évoqué plus haut, tout semble se cumuler : la « sensibilité » à tel problème rejoint la notion sociologique de disposition (durable) à s'intéresser à une question scolaire, caractéristique identitaire qui a été vécue comme une lacune professionnelle obligeant à un remaniement personnel en cours de carrière. La distanciation se présente, dans les entretiens où le souci de cohérence de la personne est structurant, à la fois comme un sentiment de distance et comme une distance en actes. Aussi, est-il approprié, alors, de parler de rôle impossible pour désigner spécifiquement la difficulté interne d'effectuer un rôle. Le rôle est impossible parce que l'agent ne dispose pas des ressources nécessaires et des dispositions requises. Il y a désadéquation entre la personnalité construite et le rôle à tenir, sources de tensions subjectives et relationnelles. Et pourtant, le contexte peut être favorable comme le montre le cas présenté par M. Kherroubi et A. van Zanten (2002) où le chef d'établissement ne joue pas un rôle de leadership pédagogique attendu par les enseignants d'un établissement « difficile ».

30 Justement la distanciation au rôle n'implique pas systématiquement l'incompatibilité des dimensions subjectives de l'individu avec le rôle, elle peut procéder de causes externes, des obstacles liés au contexte du travail. C'est le cas notamment quand certains directeurs, issus de l'orientation scolaire (conseiller d'orientation...) ou de la vie scolaire (CPE...) font l'expérience d'une difficulté à s'acquitter du rôle pédagogique en raison de l'opposition des enseignants (« Disons que, dans la mesure où j'étais CPE, pour les enseignants je n'ai aucune connaissance forcément de ce que peut être une copie. Pour eux c'est vraiment déjà la cata des cata. Je peux rien comprendre », Mme Luire, Principale de collège). Ce directeur illustre ainsi, non pas le rôle impossible de l'intérieur, mais le rôle empêché de l'extérieur pour désigner la difficulté d'accomplir un rôle lié à des obstacles externes. Ces causes peuvent bien sûr être diverses, tenir aux personnes avec qui on travaille (allant du déni de compétences au déni de rôle) ou aux contraintes de travail (urgences, priorités, débordement...). La difficulté de tenir le rôle pédagogique réside dans l'envahissement du métier par les autres tâches à l'intérieur (surveillance, sécurité des élèves, relations...) et à l'extérieur

de l'établissement (en direction des partenaires, des collectivités territoriales...). L'organisation scolaire créerait alors une sorte d'injonction paradoxale, une double imposition contradictoire, administrative et pédagogique. Etre de plus en plus pédagogue tout en étant fortement détourné de ce rôle.

31 Cependant, les obstacles externes au rôle pédagogique du chef d'établissement ne sont pas entièrement liés aux caractéristiques perçues par les autres agents, ni liés aux contraintes du travail. R.-F. Guillaume (1997) a ainsi montré que la reconnaissance du rôle pédagogique du directeur est moins présente chez les enseignants dans les établissements de grosse taille ou peu exposés à des problèmes disciplinaires ou sociaux. Comment ces variables influent-elles ? Notre étude qualitative permet en partie de les éclairer en passant par l'activité (déclarée) des acteurs. Si l'organisation réduite exerce une influence « positive », c'est qu'elle ne génère pas le même type de relation comparativement à une organisation étendue. En effet, l'espace limité favorise la reconnaissance du rôle pédagogique du chef d'établissement parce que l'organisation réduit la distance entre les acteurs, induit des relations informelles plus fréquentes et favorise la proximité relationnelle, propice à une organisation intégrée :

« C'est un petit établissement, il y a 26 professeurs. C'est une petite famille, donc nous nous voyons très souvent dans la salle des professeurs, nous nous voyons tout le temps... J'ai le droit de rentrer dans la salle des professeurs... Je le dis avec un petit sourire parce qu'il y a des établissements où il y a discussion... Compte tenu peut-être de notre taille, on est beaucoup dans l'informel, on n'est pas obligé d'instituer des réunions obligatoires parce que tout se sait très rapidement... Par exemple, l'équipe pédagogique en mathématiques, il y a 3 professeurs, il est facile de demander de venir pour discuter de telle ou telle chose » (M. Rueil, Principal de collège en REP).

32 Ce type d'établissement en imposant un espace de circulation plus étroit facilite la communication et la proximité entre les acteurs autour du personnel de direction. Ces éléments sont à prendre évidemment, non pas comme une garantie de « fluidité » relationnelle et professionnelle, mais comme des leviers permettant d'agir dans une relation plus directe (rencontres informelles, discussions spontanées, proximité dans les lieux divers) et plus personnelle qu'administrative (courrier, affichage...).

33 Cependant, la variable spatiale n'a probablement pas d'effet si elle n'est pas associée à d'autres variables qualitatives, difficilement quantifiables, liées à la personnalité des acteurs, mais aussi à la culture d'une organisation que les travaux sociologiques en éducation mettent en lumière depuis plusieurs années. Dans le cas où la culture de l'établissement, prise au sens d'un ensemble de valeurs et de pratiques partagées et imposées aux acteurs d'une même organisation, inclut le directeur comme acteur légitime d'une réflexivité pédagogique, le personnel de direction pourra se poser en « animateur ». Si au contraire, un directeur se trouve placé dans un contexte atomisé, situant la pédagogie dans la classe, son rôle pédagogique rencontrera des contraintes fortes. Il suffit de suivre l'expérience de certains agents, comme Madame Chapi, Principale de collège, pour en saisir l'importance. Chez elle, l'expérience actuelle contraste avec l'expérience antérieure dans un autre établissement où le rôle pédagogique du directeur n'était pas autant accepté : « J'ai connu précédemment un établissement où j'ai travaillé comme adjointe où là, c'était complètement tabou. Il n'était pas question que le chef d'établissement se mêle de pédagogie, il y avait des résistances très, très fortes ». Il convient évidemment d'être prudent sur l'interprétation d'un fait rapporté par un propos, mais cette analyse confirme l'expérience d'autres chefs d'établissement (présentés plus haut) et de travaux sociologiques faisant état d'établissements conçus, soit comme un contexte scolaire organisé principalement sur le principe de la liberté

pédagogique des enseignants, soit comme une organisation fondée sur une approche collective de la pédagogie incluant tous les acteurs. Or cette distinction partage nettement les établissements à dominante populaire où la collaboration professionnelle est recherchée pour faire face aux problèmes et les établissements à population aisée où la juxtaposition professionnelle a la préférence (van Zanten, 2001 ; Maroy, 2006). Cette dualité n'est pas évidemment à prendre de façon binaire, mais plutôt comme un continuum où chaque établissement se positionne en fonction également de son évolution.

34 Ces deux types d'obstacles (individuel et contextuel) à l'accomplissement du rôle prescrit peuvent bien sûr se combiner dans certains établissements scolaires en rendant particulièrement compliquée la mise en œuvre du rôle, à la fois empêché par l'extérieur et impossible de l'intérieur. C'est le cas de certains chefs d'établissements que leur expérience professionnelle a tenu à l'écart d'une culture pédagogique et dont l'environnement humain dénie le rôle ou la compétence (anciens CPE, documentalistes...). Ils sont alors pris dans une double contrainte, interne et externe, obligeant à des efforts importants pour constituer et prouver une expertise pédagogique. Cette réalité n'est pas négligeable quand les concours de recrutement s'ouvrent à un personnel non enseignant¹⁵.

Conclusion

35 Dans le contexte bureaucratique, le contrôle pédagogique des chefs d'établissement sur les enseignants avait une existence plus informelle que formelle, mais il avait principalement une fonction spécifique de pacification entre les acteurs et de planification des moyens. Dans le contexte de décentralisation, il a une fonction stratégique liée au pilotage par les résultats. Ainsi, le management pédagogique par le personnel de direction est en cours d'actualisation pour répondre à une connexion symbolique articulant étroitement rôle du personnel de direction, régulation pédagogique et performance de l'établissement. L'activité pédagogique est, dès lors, une activité stratégique impliquant la structure du collège ou du lycée et les pratiques professorales en vue d'améliorer les résultats.

36 La première conséquence de cette évolution est donc d'établir une responsabilité pédagogique à la fois hiérarchique (personnel de direction) et collective (personnels de établissement), et de procéder à une conception élargie de la pédagogie associant la structure et les pratiques. Le personnel de direction se pose ainsi en manager capable de piloter en recourant à une diversité de dispositifs devenus stratégiques (conseil de classe, conseil d'enseignement, conseils aux néo-recrutés, épreuves communes...). Le contrôle pédagogique exercé par ces cadres s'est alors élargi et densifié. La seconde conséquence est la redéfinition formelle et informelle de la division du travail des acteurs. Si le personnel de direction tend à exercer un vaste contrôle du champ pédagogique (pratiques des enseignants, formation des enseignants, dispositifs de l'établissement), il tend également à établir une relation d'association avec le personnel d'inspection. Dans le même temps, la pédagogie fait l'objet d'une désingularisation et d'une réduction de l'autonomie professorale, sur fond de tensions mais également d'arrangements locaux et de nouvelles collaborations.

37 Une figure nouvelle du chef d'établissement est en train de se constituer, elle dessine un organisateur pédagogique, converti à l'idéologie du changement et à la culture du management, mais ce rôle se déploie selon les différentes

situations. Compte tenu de la variété des « consistances sociales » locales, la figure du « leadership pédagogique » ne peut constituer une réalité générale et homogène. L'étude témoigne ainsi de la construction des rôles et de la division du travail dans le contexte actuel de décentralisation où les rôles sont moins déterminés par la règle que construits par les acteurs, soumis à différentes contraintes et pourvus de ressources inégales (symboliques, matérielles, humaines). Sur ce point, de nouvelles recherches prenant en compte de façon systématique le contexte social d'exercice (population scolaire favorisée ou défavorisée, type d'établissement...) et les variables identitaires (âge, activité professionnelle antérieure...) du personnel de direction seraient fructueuses pour affiner cette analyse simplement esquissée ici.

38 En l'état actuel de notre connaissance, cette évolution où la portée pédagogique du rôle de chef d'établissement est étendue, oblige probablement en France à regarder autrement l'effet du chef d'établissement sur la réalité pédagogique d'un établissement et, à terme, à reprendre la question de son effet sur l'efficacité pédagogique (Sacré, 1997). Pour l'Ecole, elle contraint à s'interroger sur la formation pédagogique des chefs d'établissement et la coordination au moins formelle des rôles entre direction, inspection et enseignants.

Annexe méthodologique

39 Liste des personnels de direction interrogés avec l'âge, l'ancienneté dans le statut, la fonction antérieure et le type d'établissement.

40 Région Rhône-Alpes

| Nom (fictifs) et statut | Age | Ancienneté dans un poste de direction | Fonction antérieure | Type d'établissement d'exercice au moment de l'entretien |
|----------------------------|-------------|---------------------------------------|--|--|
| 1. Mme Chapi Principale | + de 50 ans | + de 10 ans | Conseillère d'orientation | Collège |
| 2. M. Lapralu Proviseur | 62 ans | 15 ans | Enseignant Lettre et Histoire | Lycée |
| 3. Mme Jean Principale | 50 ans | 20 ans | Professeur d'Arts plastiques | Collège |
| 4. Mme Toni Principale | 55 ans | 14 ans | Professeur de Français/Arts plastiques | Collège |
| 5. Mme Luire Principale | 55 ans | 15 ans | CPE | Collège |
| 6. M. Sieu Principale | 50 ans | + de 6 ans | Professeur de Mathématiques | Collège |
| 7. Mme Brill Proviseur | + de 50 ans | 13 ans | Professeur d'EPS | Lycée professionnel |

| | | | | |
|-------------------------------------|-------------|-------------|---|---------------------|
| 8. Mme Combe Principale | + de 50 ans | + de 8 ans | Documentaliste | Collège |
| 9. Mme Sillieux Principale | + de 50 ans | | CPE | Collège |
| 10. M. Lotra Principal adjoint | 52 ans | 5 ans | Professeur de Technologie | Collège |
| 11. M. Blandon Proviseur | 60 ans | + de 20 ans | Professeur d'Histoire-Géographie | Lycée |
| 12. M. Givors Proviseur | 61 ans | + de 20 ans | CPE | Lycée |
| 13. Mme Quart Proviseure | 60 ans | 30 ans | Professeur de Comptabilité | Lycée |
| 14. Mme Cuin Proviseure adjointe | 45 ans | 6 ans | Professeur de Science Médicale et Sociale | Lycée professionnel |
| 15. M. Béla Proviseur | 52 ans | 12 ans | Professeur d'Histoire-Géographie | Lycée professionnel |
| 16. M. Randu Proviseur | 55 ans | 22 ans | Professeur d'EPS | Lycée professionnel |
| 17. M. Cantal Directeur | 56 ans | 5 ans | Professeur de Mathématiques | Collège |
| 18. M. Villeur Principal adjoint | | | Professeur de vente | Collège |
| 19. M. Twi Principale | 58 ans | | Professeur de Mathématiques | Collège en REP |
| 20. M. Van Principal | 52 ans | 10 ans | Professeur de LP | Collège en REP |
| 21. M. Saintin Principal | 44 ans | 7 ans | Professeur d'Histoire-Géographie | Collège rural |
| 22. Mme Rémy Principale | 55 ans | 15 ans | Professeur de Lettres | Collège rural |
| 23. M. Charmoux Directeur | 57 ans | 13 ans | Professeur de SVT | Collège en REP |
| 24. M. Aramis Principal | 47 ans | 8 ans | Professeur d'EPS | Collège |

| | | | | |
|-----------------------------------|-----------|--------|-----|---------|
| 25. Mme. Legrand Principale | 51 ans | 14 ans | CPE | Collège |
|-----------------------------------|-----------|--------|-----|---------|

41 Région Ile-de-France et Blois

| Nom (fictifs) et statut | Age | Ancienneté dans un poste de direction | Fonction antérieure | Type d'établissement d'exercice au moment de l'entretien |
|--|-----------|---|---|--|
| 26. M. Blois Principal | 48 ans | 4 ans | Instituteur et Professeur Histoire Géographie | Collège en REP |
| 27. M. Gy Proviseur | 55 ans | 13 ans | Professeur de Lettres | Lycée |
| 28. M. Rueil Principal | 50 ans | 6 ans | Professeur | Collège en REP |
| 29. M. Verne Principal | 64 ans | 33 ans | Professeur de Science et Vie de la Terre | Collège |
| 30. M. Resnes Principal | 56 ans | 10 ans | Professeur d'Histoire Géographie | Collège |
| 31. M. Lange - Proviseur adjoint | 59 ans | + de 5ans | Conseiller Principal d'Education | Lycée professionnel |
| 32. Mme Michel Principale | 55 ans | + de 5 ans | Professeur d'EPS | Collège en REP |
| 33. M. Terre Principal | 57 ans | 14 ans | Conseiller Principal d'Education | Collège en REP |
| 34. M. Dumont Proviseur | 59 ans | 34 ans | | Lycée professionnel |
| 35. Mme Grange Principale | 55 ans | 16 ans | Professeur de Lettres | Collège |
| 36. Mme Amélie Proviseur de Lycée | 59 ans | 23 ans | Enseignante | Lycée |
| 37. Mme Blason -- Proviseure | 56 ans | 25 ans | Professeur d'Allemand | Lycée |

Bibliographie

Barrère A., 2006a. Sociologie des établissements scolaires. PUF, Paris.

- Barrère A., 2006b. Les chefs d'établissements face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie* 156, 89-100
- Barrère A., 2006c. Avec ou contre les enseignants. *Administration et éducation* 4, 85-101.
- Bassy A.-M., Dulot A., Charbonnier, D., Dubreuil, P., 2004. Rapport annuel des inspections générales. Paris, La documentation française.
- Boissinot M.-C., 2003. Pilotage pédagogique et autonomie des établissements. CRDP d'Auvergne, Clermont-Ferrand.
- Bouvier A., 2001. L'établissement scolaire apprenant. Paris, Hachette.
- Chapoulie J.-M., 1979. « La compétence pédagogique comme enjeu de conflits », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°30, 65-85.
- Chapoulie J.-M., 1987. Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- Chassard Y., Brunhes B., Jeanbrau C., 2002. L'appréciation des enseignants du premier et du second degré. Rapport de l'Education nationale.
- Cousin O., 1998. L'efficacité des collèges. *Sociologie de l'effet établissement*. Nathan, Paris.
- Combaz G., 2007. Autonomie des établissements et inégalités scolaires. Fabert, Paris.
- De Grauwe A., 2003. Les réformes des services d'inspection. Modèles et idéologies. *Revue française de pédagogie* 145, 5-20.
- Demilly L., Elias J.-M., et al., 1991. Pour changer le collège, une gestion participative. CRDP, Lille.
- Demilly L. et al., 1998. Evaluer les établissements scolaires, enjeux, expériences, débats, Paris, l'Harmattan.
- Demilly L., 2000. Management et évaluation des établissements. In : van Zanten, A., (sous la dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte, 130-138.
- Derouet J.-L., Dutercq Y., 1997. L'établissement scolaire, autonomie locale et service public, ESF, Paris.
- Do C.-L., Serra N., 1996. Les enseignants du second degré et l'évaluation individuelle de leur activité, *Education et formations*, 46, 61-70.
- Dubet F., Cousin, O., Guillemet, J.-P., 1989. Mobilisation des établissements scolaires et performances scolaires. *Revue française de sociologie* XXX, 235-256.
- Dupriez V., 2002. Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In : Maroy, C., *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. De Boeck, Paris.
- Duru-Bellat M., Mingat A., 1997. La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les cahiers de l'IREDU*.
- Duru-Bellat, M., 2003. Efficacité et équité du collège : évolution des indicateurs, évolution des questionnements . In Derouet J.-L. (dir.). *Le collège unique en question*. PUF, Paris.
- Dutercq Y. (dir.), 2001. Comment peut-on administrer l'école ? PUF, Paris.
- Dutercq Y., 2003. L'évolution du métier et des missions des principaux de collège. In Derouet J.-L. (dir.), *Le collège unique en question*. PUF, Paris.
- Dutercq Y. (dir.), 2005. Les régulations des politiques d'éducation. PUR, Rennes.
- Fialaire J., 1992. Bilan de la décentralisation dans les lycées et collèges. *Savoir, éducation, formation* 2, 216-222.
- Grellier Y., 1998. Profession, chef d'établissement. ESF, Paris.
- Guillaume F.-R., 1997. Chefs d'établissement et enseignants : le rôle pédagogique des chefs d'établissement, *Education & Formation* 49, 13-19.
- Hughes E., 1996. Le regard sociologique. EHESS, Paris.
- Kaufmann J.-C., 2001. Ego. Nathan, Paris.
- Kherroubi M., van Zanten A., 2002, "La coordination du travail dans les établissements "difficiles" : collégialité, division du travail et encadrement », *Education et Sociétés* 2, 130-138.
- Maroy C. (sous la dir.), 2002. *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. De Boeck, Paris.

- Maroy C., 2006. Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. PUF, Paris.
- Lahire B., 1998. L'homme pluriel. Nathan, Paris.
- Martuccelli D., 2002. Grammaires de l'individu. Gallimard, Paris.
- Masson P., 1999. Les coulisses d'un lycée ordinaire. PUF, Paris.
- Mulford W., Silins H., Leithwood K., 2004. Educational Leadership for Organisational Learning an Improved Students Outcomes. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.
- Paty D., 1981, Douze collèges en France, La documentation française, Paris.
- Pelage A., 1998. Des chefs d'établissement pédagogues ? Sociétés Françaises 10, 4-13.
- Pelage A., 2003. La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. Revue Française de Pédagogie 145, 21-36.
- Penlington C., Kington A., Day C., 2008, « Leadership in improving schools : a qualitative perspective », School Leadership & Management 28, 65-82.
- Rayou P., van Zanten, A., 2004. Enquête sur les nouveaux enseignants. Bayard, Paris.
- Sacré, A., 1997. Une approche du rôle de la direction dans l'efficacité des collèges. Education & Formations 49, 29-39.
- Van Zanten A., 2001. L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue. PUF, Paris.
- Van Zanten et al., 2002. Quand l'école se mobilise. Paris, La Dispute.
- Wallace M., Hall V., 1994, "Team Approaches to Leadership in Secondary Schools", Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 4-8, 13p.

Notes

- 1 Etablissement Public Local d'Enseignement, terme désignant les établissements scolaires depuis la décentralisation des années 1980.
- 2 Référentiel des personnels de direction (Bulletin officiel, n°1, janvier 2002).
- 3 Les travaux anglo-saxons rassemblés sous le terme de « School effectiveness » concluent à l'effet du rôle du chef d'établissement sur les performances des élèves (Maroy, 2002), ce que ne montrent pas d'ailleurs les travaux français (Duru-Bellat, 2003). Mulford, Silins et Leithwood (2004) font une présentation suggestive de la richesse des travaux anglo-saxons relatifs à l'influence de la direction sur le fonctionnement des établissements et plus particulièrement les résultats scolaires. On trouvera également une analyse qualitative de leur rôle dans l'article récent de Penlington et al. (2008).
- 4 Cette classification a un caractère essentiellement indicatif. Construite à partir des informations fournies par les personnes interrogées, elle ne présente pas une forte précision que lui aurait donnée une analyse précise de l'origine sociale des élèves.
- 5 François-Régis Guillaume (1997) montre quantitativement ce hiatus en évaluant à 42%, seulement, le nombre d'enseignants enclins à attribuer un rôle pédagogique au chef d'établissement alors que plus de 70% des chefs d'établissement jugent légitime d'influer sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ce rôle pédagogique centré sur le travail enseignant met donc en opposition une majorité d'enseignants et une majorité de chefs d'établissement.
- 6 Certains chefs d'établissement signalent cependant combien ils sont informés du fonctionnement pédagogique d'un enseignant sans même pénétrer dans sa classe. Mais cette information est plutôt indirecte, rapportée par les parents et des élèves ou déduite de la communication avec les enseignants. La classe reste une situation opaque tout en étant perçue essentielle au fonctionnement d'un établissement scolaire.
- 7 Le terme de division symbolique est préféré à celui de division morale pour distinguer respectivement division des domaines d'intervention (pédagogique, éducatif...) et division en fonction du prestige (travail noble ou « sale boulot »), même si ces notions ne sont pas indépendantes.
- 8 Cette expression, tombée en désuétude dans les Ecoles normales, retrouve ici une nouvelle vigueur.
- 9 Ce type d'enseignant se trouve principalement parmi les nouveaux entrants dans la profession et, en particulier, parmi ceux arrivés dans un établissement défavorisé soumis à de plus fortes difficultés pédagogiques (Rayou P., van Zanten, 2004).

10 Au début des années 1990, environ 18 % des chefs d'établissements de collège déclaraient se rendre dans les classes pour assister aux cours (Sacré, 1994)

11 Le rôle de conseil par l'inspection semble cependant peu rempli selon les enseignants comparativement à la sanction (Rapport Chassard, Brunhes et Jeanbrau, 2002).

12 Un proviseur a même déclaré systématiser l'observation d'une heure de classe de chaque enseignant avant d'établir la note administrative qui, dès lors, prend en compte explicitement la dimension pédagogique du travail enseignant. Ce cas est évidemment exceptionnel, mais il témoigne autour de la question pédagogique d'une certaine confusion des rôles avec l'inspection. Notons que les enseignants restent favorables à une notation pédagogique effectuée par l'inspection et non par la direction (Do, Serra, 1996).

13 Enseignement d'une langue (grec ou du latin...), d'une unité à caractère linguistique (option européenne, classe bi-langue...), dispositif interdisciplinaire (IDD, PPCP...), dispositifs de « remédiation » (soutien, tutorat...), projets culturels, artistiques ou sportifs...

14 Cette expression est reprise par différents chefs d'établissement et circule notamment dans des formations au concours de personnel de direction, les guides destinés à ce personnel ou encore certains sites académiques.

15 Au concours de 2006, par exemple, le personnel Conseiller d'Education et Conseillers Principaux d'Education représentait 19 % et les agents issus de l'orientation scolaire, en croissance sur 3 ans, 1,5% des reçus (source Ministère de l'Education Nationale). Au total, plus de 1 chef d'établissement sur 5 recrutés cette année-là ne venait pas de l'enseignement.

Pour citer cet article

Référence électronique

François Baluteau, « La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 07 mai 2009, Consulté le 04 juin 2015. URL : <http://socio-logos.revues.org/2308>

Auteur

François Baluteau

Université Lumière Lyon 2 Institut des Sciences et des Pratiques d'Education et Formation (ISPEF) francois.baluteau@univ-lyon2.fr

Articles du même auteur

Curriculum optionnel et composition sociale. Le cas des collèges [Texte intégral]

Paru dans *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 8 | 2013

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Comment développer une organisation apprenante ?
Collectif, management et recherche dans un établissement scolaire

- Partie III -

- **Pratiques vives de formation des enseignants..... pp. 103-151**
- « Établissements formateurs » : Luc Ria (IFÉ) plaide pour « une culture plus transversale et solidaire » entre enseignants
Emilie Legendre, *AEF* (www.aef.info), septembre 2015, 3 p.
 - Colloque de l'Ifé « Former les enseignants au XXIème Siècle » : Les enjeux de la recherche et de la formation
Isabelle Lardon, *Le Café Pédagogique* (www.cafepedagogique.net), janvier 2013, 4 p.
 - Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée
Frédéric Yvon et Roseline Garon, *Recherches Qualitatives* (www.recherche-qualitative.qc.ca), 2006, 30 p.
 - La Chaire Unesco-ENS Lyon questionne la vidéoformation
V. Lussi Borer et L. Ria, *Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative* (<http://observatoire-reussite-educative.fr>), 3 p.
 - Luc Ria : « La vidéo ne remplace pas l'expérience réelle mais elle est un outil puissant »
La Lettre de l'Éducation (www.lalettredeleducation.fr), mars 2015, 2 p.
 - Collège : culture d'établissement et de pratiques enseignantes au cœur de la réforme
Luc Ria, *Le Café Pédagogique* (www.cafepedagogique.net), octobre 2015, 2 p.
 - Philippe Meirieu : Former les enseignants en établissement : un impératif
François Jarraud, *Le Café Pédagogique* (www.cafepedagogique.net), avril 2015, 3 p.
 - Un chercheur aux côtés des jeunes « profs ». Luc Ria
Denis Peiron, *La Croix* (www.la-croix.com), janvier 2014, 1 p.



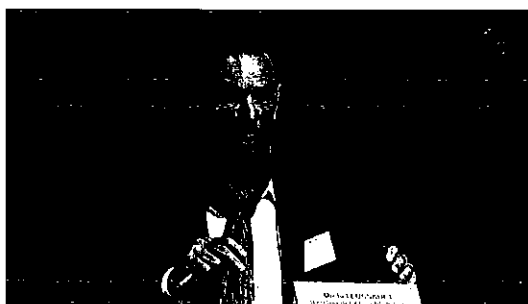
AEF Dépêche n°506611 - Paris, le 15/09/2015 09:53:00
- Éducation et Jeunesse -

Compte : luc.ria5330 (108264) - 89.83.37.190 - www.aef.info
Toute reproduction ou transmission de cette dépêche est strictement interdite, sauf accord formel d'AEF.

"Établissements formateurs" : Luc Ria (IFÉ) plaide pour "une culture plus transversale et solidaire" entre enseignants

Par Émilie Legendre

"Je prône une culture plus transversale et plus solidaire entre les enseignants, des notions qui ne vont pas d'elles-mêmes dans la culture du second degré", souligne Luc Ria, chercheur à l'IFÉ et responsable de la chaire Unesco : "former les enseignants au 21e siècle", le 10 septembre 2015. Il défend l'idée de permettre aux enseignants de pouvoir se former en binôme ou petits groupes au sein de leur établissement, en partant des problématiques qu'ils rencontrent au quotidien. Cette expérimentation, qu'il mène depuis 3 ans concerne une dizaine d'établissements en Île-de-France. Luc Ria considère que la méthode de formation continue entre pairs "change vraiment les ambiances de travail, il y a moins de mépris aussi face aux enseignants en difficulté. Les enseignants sont plus lucides sur leur travail, plus exigeants avec eux-mêmes concernant les apprentissages des élèves".



"Pour impulser de nouvelles organisations structurelles dans les établissements scolaires et un renouvellement des pratiques pédagogiques, comme le préconise la réforme, il va falloir former, accompagner de manière encore plus accrue les équipes éducatives", indique à AEF Luc Ria, chercheur à l'IFÉ de l'ENS de Lyon et responsable de la chaire Unesco : "former les enseignants au 21e siècle", le 10 septembre 2015. Depuis une quinzaine

d'années, il intervient auprès de jeunes enseignants. En filmant leurs pratiques, il a créé avec le centre Alain Savary de l'IFÉ la plateforme "néopass@ction" qui dispense des ressources et outils pour accompagner l'entrée dans le métier, etc.

VERS UNE CULTURE "PLUS SOLIDAIRE" ENTRE LES ENSEIGNANTS

Une méthode à utiliser dans le cadre de la réforme du collège ?

"La réforme du collège ne pourra pas être réussie sans que l'on construise une culture commune entre les enseignants. C'est la clé de voûte de la réforme à venir", indique Luc Ria à AEF.

"Mais j'ai peur que la formation qui arrive soit trop descendante, trop précipitée et que l'on ne laisse pas aux collectifs enseignants suffisamment de temps et d'espace de formation pour s'approprier les prescriptions et ensuite les ajuster au contexte de leur établissement scolaire", s'inquiète-t-il.

Pour lui, "la priorité est de former les pilotes du système, les formateurs, à partir des vraies préoccupations des enseignants".

Ces dernières années, Luc Ria s'attache à "concevoir et à expérimenter des dispositifs d'accompagnement des enseignants au sein même de leur établissement, des formes de laboratoires de changement visant à développer une entraide intergénérationnelle et une culture d'établissement", "sans pour autant réduire les libertés pédagogiques", prévient-il.

Le concept ? Par binôme ou petits groupes, les enseignants se filment à tour de rôle en train d'enseigner dans leur établissement, puis discutent des séquences qu'ils ont filmées et en débattent, cherchent des solutions aux problèmes observés.

"Je prône une culture plus transversale et plus solidaire entre les enseignants", des notions qui "ne vont pas d'elles-mêmes dans la culture du second degré, qui reste fortement à valence disciplinaire et individuelle", souligne Luc Ria.

SIGNATURE D'UNE CONVENTION

Au collège Garcia-Lorca de Saint-Denis (Seine-Saint-Denis, académie de Créteil), ce sont une trentaine d'enseignants qui sont volontaires pour participer à l'expérimentation à la rentrée 2015, se réjouit le chercheur. "Le thème choisi par les enseignants eux-mêmes cette année concerne les méthodes pour impliquer les élèves dans un travail personnel au sein de petits groupes", explique le chercheur.

En mars 2015, un colloque sur ce thème a été organisé à l'IFÉ, dans l'objectif de "créer une dynamique nationale pour construire ces collectifs d'enseignants encore apprenants et les doter d'outils d'analyse de leurs pratiques". Cette dynamique se prolonge en cette rentrée par la signature d'une convention qui permettra à Luc Ria d'intervenir dans une dizaine d'établissements des trois académies de l'Île-de-France, majoritairement classés en éducation prioritaire mais pas seulement. Trois collèges seront les pilotes de cette expérimentation : le collège Masaryk, Chatenay-Malabry (académie de Versailles), le collège Mozart (académie de Paris) et le collège Garcia Lorca (académie de Créteil).

"LES ENSEIGNANTS ONT BESOIN DE REPRENDRE LEUR TRAVAIL EN MAIN"

"Les enseignants ont besoin de reprendre leur travail en main" affirme-t-il. "J'ai participé en ce début d'année scolaire aux pré-rentrées de trois établissements, on le sent, les collègues expriment l'envie de recréer un climat de confiance dans leur salle des profs, de ressouder les équipes et de prendre du recul sur leurs propres pratiques pédagogiques".

Après trois ans d'expérimentation, Luc Ria estime que ces formations à l'intérieur de l'établissement "ont des effets très positifs : désormais, entre collègues, ils parlent de leur travail alors que celui-ci était parfois complétement absent dans la salle des profs. Ça change vraiment les ambiances de travail, il y a moins de mépris aussi face aux enseignants en difficulté. Les enseignants sont plus lucides sur leur travail, plus exigeants avec eux-mêmes concernant les apprentissages des élèves. Ils ont une conscience de ce qu'ils font accentuée".

Selon lui, cette tendance est à la hausse et de plus en plus d'établissements expérimentent, "de manière plus ou moins informelle" des procédures de formation et d'accompagnement des personnels "au fil de l'eau".

Colloque de l'Ifé « Former les enseignants au XXIème siècle » : Les enjeux de la recherche



Ce colloque marque un enjeu majeur dans l'actualité de la refondation de l'Ecole : « repenser la formation des enseignants aujourd'hui pour améliorer la formation de tous demain ». C'est le défi annoncé dans la plaquette de présentation, mais aujourd'hui, on passe de l'idée à sa mise en oeuvre. Il a pour ambition de « fédérer un laboratoire d'idées et de méthodes pour contribuer à l'innovation dans la formation des enseignants ».

Ce colloque inaugure la chaire UNESCO dont l'ENS et Luc Ria, professeur d'université à l'Ifé et responsable scientifique du projet, sont porteurs. Il est donc le commencement d'un rayonnement international mais il se situe aussi dans une continuité d'actions (le lancement de la plateforme Néopass en 2010, un premier colloque en 2011, des formations de formateurs), menées depuis 2009 à l'Ifé. C'est au sein de l'Ifé, le centre Alain Savary et son directeur, Patrick Picard, qui coordonnent le « chantier » sur la professionnalité enseignante et impulsent le travail sur la plateforme Néopass.

Ce colloque est co-organisé par l'Ifé (Institut français de l'éducation), la CDIUFM (Conférence des directeurs d'IUFM) et la DGESCO (Direction de l'enseignement scolaire au ministère de l'éducation nationale). Celle-ci a délégué 90 formateurs et cadres de toutes les académies pour constituer à terme un réseau de personnes-ressources capables de s'investir dans la nouvelle formation des enseignants. La formation des formateurs était jusqu'à présent un impensé de l'institution.



Presque 200 acteurs de la recherche et de la formation, chercheurs, cadres de l'institution, directeurs d'IUFM, mais aussi responsables académiques de formations, formateurs divers, conseillers pédagogiques ont fait le chemin jusqu'à l'amphithéâtre Descartes de l'Ecole normale supérieure à Lyon pour 2 jours qui vont se révéler tellement denses qu'il en faudra beaucoup plus pour s'accommoder à tous les points de vue des chercheurs et assimiler toutes les notions abordées.

L'ouverture du colloque est l'occasion donnée à chaque institution engagée d'en préciser les enjeux pour elle-même à court et à long terme, mais aussi les règles des collaborations. C'est le moment des discours politiques, où on mesure la hauteur des engagements et du soutien de chacune. Former les enseignants au XXIème siècle semble bien être une préoccupation indiscutable pour toutes les institutions présentes sur la chaire ou dans la salle.



L'ouverture est prononcée par **Olivier Faron, directeur général de l'ENS**. La chaire UNESCO portée par l'Ifé, au-delà des exigences spécifiques données par l'organisme international (recherches innovantes, travail en partenariat, francophonie) permet à une équipe de chercheurs de s'associer à d'autres équipes pour internationaliser les travaux de recherches. Des partenariats avec des laboratoires universitaires (Lyon, Paris 8, Clermont, Provence, Genève, CNAM) et d'autres réseaux scientifiques internationaux se concrétisent. L'outil

Néopass@ction est l'illustration emblématique de ces objectifs.



Françoise Moulin Civil est rectrice de l'académie de Lyon. C'est la seule femme de la tribune et c'est elle qui **représente ce matin-là le ministre**, qui présente la loi sur la refondation de l'Ecole en conseil des ministres. Coïncidence ! Elle rappelle qu'enseigner est un métier qui s'apprend (il ne fait plus de doute là-dessus maintenant mais ça fait du bien de l'entendre dans la bouche de la représentante du ministère de l'éducation nationale !) et elle relie les pratiques de terrain et les recherches universitaires. Elle rappelle l'ouverture à la rentrée 2013 des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), créées sur la base d'une culture commune et d'un réseau actif de partenaires. Elle donne rapidement les enjeux pour le ministère de soutenir cette chaire : faire du métier un objet de réflexion et repenser la formation.

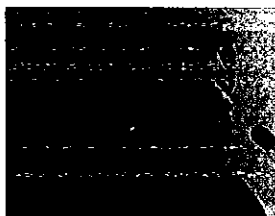


Daniel Filâtre, conseiller auprès de Genviève Fioraso au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, est présent pour apporter un soutien fort à la chaire. Former les enseignants autrement, en fonction des attentes de l'employeur et de l'opérateur de formation. Les ESPE seront des écoles intégrées à l'université avec un statut particulier et un modèle d'accréditation en cours de négociation basé sur 3 conditions : que les disciplines et les didactiques coopèrent, que l'université travaille avec l'autorité académique et les praticiens, que les universités travaillent ensemble.

Ce colloque est extrêmement important pour son ministère parce qu'on ne sait pas comment appeler les recherches sur l'éducation, jusqu'à maintenant faiblement reconnues et mal financées... Il est important, par cette chaire et la dynamique de l'Ifé, de tracer l'avenir qui lie formation, recherche et transfert, comme dans d'autres champs. La condition du changement repose sur la formation, qui repose elle-même sur de nouveaux outils dont il faut poursuivre la construction.



Francesco Pedro, représentant de l'UNESCO pense qu'une chaire est « une porte qui s'ouvre ». En matière d'éducation, il faudra 3 millions de plus d'enseignants dans le monde pour satisfaire à l'objectif 2015 de l'éducation pour tous. L'enjeu est de former des enseignants efficaces, s'inspirer de modèles de formation plus « clinique », comme celle des médecins, par exemple, axés sur la salle de classe. La chaire doit permettre une production de connaissances et un partage des connaissances.



Au cours de la 2ème journée, **Suzy Halimi, vice présidente de la CNFU (Commission nationale française pour l'UNESCO),** comitité Education, explicite elle aussi les priorités de l'UNESCO sur le travail enseignant (il y a des besoins énormes en Afrique) et sur d'autres questions plus périphériques, l'illettrisme, l'éducation inclusive par exemple. Cette chaire française et dans le domaine de l'éducation (il y en a très peu) est importante à ses yeux. Elle recommande de bien mettre en valeur quantitativement le volet formation, d'y associer des établissements scolaires et de mesurer l'impact à l'étranger des étudiants formés. C'est de cette façon que la CNFU évaluera le travail accompli dans 4 ans.



Michel Lussault, géographe spécialiste des politiques urbaines, directeur de l'Ifé pose les contours de l'institut, créé il y a maintenant 18 mois pour remplacer l'INRP après son rattachement à l'ENS et restructuré autour d'un spectre large, pour rassembler tous les modèles. **L'Ifé a vocation à s'emparer des questions vives de la recherche pour légitimer la recherche en éducation.** La France a sous-estimé et même discrédité la recherche en éducation. Il y a un travail considérable pour comprendre ce qu'est apprendre et ce qu'est faire apprendre. Ses priorités seront donc la formation, le décrochage, les premiers apprentissages, la lecture... et comprendre les croisements avec les problématiques sociales, politiques, culturelles... L'Ifé a vocation à transformer des faits scientifiques en problèmes sociaux et inversement,

il ne s'agit pas de les opposer mais de pratiquer un va-et-vient permanent entre les deux : **comprendre ce que la recherche peut donner à penser à la société**. Ce dialogue n'existe pas actuellement. Il faudra sortir de nos labos et faire des propositions, être en capacité de proposer des formations, non pas tant en formation initiale mais en termes de formation continue, formation de formateurs, formation des corps intermédiaires et des nouveaux métiers.

L'Ifé souhaite contribuer à la réflexion, travailler avec tous, dans une organisation compatible (centre Alain Savary, Veille et analyses) **et être au rendez-vous des grandes transformations**.



Luc RIA, professeur des universités détaché à l'Ifé, membre du laboratoire ACTé de Clermont Ferrand, responsable scientifique de Néopass, après avoir remercié tous les chercheurs présents et les invités africains, précise que ces recherches vont permettre de travailler à de nouvelles façons de mettre en relation les didactiques et l'analyse du travail, à de nouvelles alternances en formation et à l'accompagnement des enseignants.

Les travaux de la chaire pourront être suivis sur le site dédié, alimenté par les vidéos du colloque en premier lieu, puis très régulièrement par des conférences et documents qui vont jalonner ces 4 ans pendant lesquels elle va durer. Un prochain colloque dans 2 ans et des journées d'études intermédiaires se dérouleront également.

<http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation>

Les participants pourront échanger avec l'adresse suivante : chaireunesco.formation@ens-lyon.fr

Sur le site du Café

Sommaire du dossier

Le colloque de l'Ifé « Former les enseignants au XXIème siècle » : les enjeux de la formation



Virginie Gohin, chef du bureau de la formation continue à la DGESCO, intervient à son tour pour indiquer les objectifs de sa direction au ministère de l'Education nationale : **piloter** (réfléchir à, conduire et accompagner) **une politique de formation et proposer une vraie formation de formateurs**. « **Pilotage d'une politique de formation à l'échelle d'une nation : quels enjeux pour quelle cohérence ?** » est l'intitulé.

Pour elle, une multitude de mesures sont en préparation, en cours ou bien avancées : des textes d'orientation pour restaurer l'attractivité du métier, un cadre pour le concours de recrutement, la création des ESPE, un cadre national de la formation, un master avec acquisition simultanée de connaissances disciplinaires, didactiques et professionnelles.

L'accréditation par les 2 ministères fixera aux ESPE l'organisation de la formation initiale, une contribution à la formation continue et à la VAE, une ouverture à la formation à d'autres métiers de l'éducation.

Il y aura un nouveau référentiel de compétences de l'enseignant, avec un appui sur la recherche et les sciences cognitives, un pilotage des apprentissages des élèves dans les classes et une plus-value du numérique.

Virginie Gohin décline de façon plus précise **l'accompagnement national à la formation continue** : l'ouverture d'un créneau spécial de formation de formateurs au PNF et la présence au colloque de 90 délégués académiques, prescripteurs ou ingénieurs de formations. Elle en trace les grandes lignes : **renforcer la ligne du PNF** et faire remonter les besoins académiques, mobiliser les bons personnels, former en s'appuyant sur des ressources numériques au fil de l'eau, favoriser la mutualisation des dispositifs et pratiques de formation par la diversification des modalités. Jusque-là rien que des grands principes avec lesquels on ne peut pas ne pas être d'accord !

Elle va ensuite dire qu'au ministère on sait évaluer d'une manière quantitative le nombre de journées-stagiaires effectuées mais on ne sait pas évaluer l'impact de la formation dans une entrée qualitative. Ce sera un large travail à engager.

Il faudra donc, pour répondre aux besoins de la nouvelle formation, former et accompagner les personnes ressources, constituer un réseau national de formateurs de formateurs (avec des échanges collaboratifs entre formateurs et des échanges entre praticiens et chercheurs)

Le principe est d'adosser la formation à la recherche. C'est pour cette raison qu'il a été confié au centre Alain Savary à l'Ifé la charge de contribuer à cette formation de formateurs. Une université d'été est prévue début juillet et entre temps des réunions intermédiaires pour fixer des axes de travail prioritaires.



Patrick Picard, responsable du centre Alain Savary, précise son point de vue : « On avance en marchant, on n'échappe pas aux contradictions, mais **on prend au sérieux les dilemmes des ingénieurs de formation et des cadres intermédiaires.** » Il faut articuler les ressources nationales et académiques (parce que celles-ci existent, il ne s'agit pas de les minimiser). Il annonce la création d'un nouvel étage de la plateforme Néopass, justement sur la formation de formateurs, de tuteurs.

Lors de l'université d'été des formateurs, il s'agira de réfléchir à des problématiques (à quelles conditions l'établissement peut être un lieu de formation, comment accompagner les tuteurs, organiser la liaison école-collège), construire des scénarios de formation, puis les discuter (au sens scientifique du terme de procéder à l'examen contradictoire d'une question, en débattre) avec les chercheurs. « **C'est un défi pour tous !** »

Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée

Frédéric Yvon, Ph. D

Université de Montréal

Roseline Garon, Ph. D.

Université de Montréal

Résumé

Cet article cherche à présenter et à illustrer l'intérêt que pourrait avoir en sciences de l'éducation un dispositif méthodologique issu de l'analyse ergonomique du travail, soit l'autoconfrontation croisée. Après une brève présentation de l'analyse du travail en ergonomie, le dispositif d'autoconfrontation croisée est décrit et suivi d'un exemple tiré d'une recherche auprès d'enseignants de philosophie. Les apports de cette méthode en éducation sont ensuite déclinés selon une perspective professionnelle et théorique.

Mots-clés

ERGONOMIE, ANALYSE DU TRAVAIL, ACTIVITÉ, ENSEIGNEMENT, MÉTHODE QUALITATIVE

Introduction

Il existe un intérêt croissant dans les sciences de l'éducation pour diversifier les méthodes de recherche. Parmi celles disponibles et évoquées figure en bonne place l'analyse ergonomique du travail. Une question se pose d'emblée, à savoir si ces méthodes peuvent être convoquées pour les études en éducation, et en particulier pour décrire et connaître le travail des enseignants. Plutôt que de détailler un argumentaire théorique en faveur d'une application de l'analyse ergonomique du travail aux situations éducatives, cet article en présentera une tentative concrète. Cette présentation ne va pas de soi : l'ergonomie est

Note des auteurs : Cet article a bénéficié de la lecture critique de Geneviève Guilpain, professeur de philosophie au Lycée Jean Jaurès de Montreuil. Qu'elle en soit ici vivement remerciée.

RECHERCHES QUALITATIVES – VOL. 26(1), 2006, pp. 51-80
ISSN 1715-8705 – <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
© 2006 Association pour la recherche qualitative

associée de façon classique aux métiers de l'industrie, quelques fois aux relations de service (Valléry, 2006; Caroly & Weil-Fassina, 2004 Falzon & Lapeyrière, 1998) et au travail sur poste informatique (Poulmaire, Orihuela & Weil-Fassina, 2001), appuyant une ergonomie du travail mental (Spérandio, 1983, 1996). L'application aux métiers de l'éducation est plus récente (Amigues, Saujat, & Faïta, 2004; Durand, 1996; Faingold, 1996; Goigoux, 2001, 2002; Saujat, 2002; Yvon & Clot, 2003), mais semble prometteuse. Nous voudrions développer cet aspect en montrant comment une application de l'analyse du travail entendue comme activité au travail des enseignants est en mesure de produire des connaissances professionnelles et théoriques complémentaires aux recherches actuelles, tout en ne perdant pas de vue ce qui fait l'essence de ce courant de l'ergonomie : la transformation des milieux de travail.

L'objectif de ce texte est donc d'explorer les possibilités d'une utilisation de l'analyse ergonomique du travail pour étudier et développer l'activité enseignante. On se demandera plus particulièrement si une méthode particulière d'analyse du travail, l'autoconfrontation croisée peut être un outil de connaissance et d'intervention pour le travail enseignant.

Avant de présenter cette méthode, nous décrirons son contexte d'origine, soit l'ergonomie de langue française et l'analyse ergonomique du travail. Suivra ensuite la présentation des résultats de recherche, qui précédera une réflexion sur les perspectives professionnelles et théoriques qu'une telle analyse semble en mesure d'ouvrir.

Le point de départ : l'analyse psychologique du travail en ergonomie de langue française

Qu'est-ce que l'ergonomie de langue française ?

L'ergonomie est une discipline tournée vers l'action, née durant la deuxième guerre mondiale pour répondre à des problèmes de conception et d'utilisation des dispositifs militaires. Pour diminuer le nombre d'incidents, on a cherché à intégrer les caractéristiques humaines au cahier des charges des concepteurs. S'est donc développé un courant *d'human engineering* ou *d'human factor* cherchant à établir les normes du fonctionnement humain (Lévy-Leboyer & Spérandio, 1987). Si on s'intéresse par exemple aux postures et aux mouvements sollicités par la conduite d'une machine, on va tenter de rendre les leviers et instruments de contrôle plus accessibles pour diminuer les risques d'erreur de manipulation. L'ergonomie s'oppose de ce fait au taylorisme et à une sélection de l'homme par le poste (Resche-Rigon, 1984). Il s'agit « d'adapter le travail à l'homme » plutôt qu'obliger l'homme à s'adapter à son

poste de travail, à « n'importe quel coût » (physique ou psychologique) (Faverge, Leplat, & Guiguet, 1958).

Cependant, dans la perspective de concevoir des postes de travail sur les standards humains, s'est profilée la question de savoir « à quel homme le travail devait être adapté » (Wisner, 1995). Les travailleurs ne sont pas taillés sur le même moule ; ils présentent des caractéristiques différentes telles l'âge, le sexe, la taille. Si on peut parler de diversité et de variabilité de l'homme au travail, il faut parler aussi de la diversité et de la variabilité des situations dans lesquelles prend lieu l'activité productive (Daniellou, & Béguin, 2004). Cette prise en compte de la variabilité humaine et de la diversité des situations a poussé les ergonomes francophones à « sortir du laboratoire » où l'on déterminait les seuils de tolérance au bruit, à la lumière, à certaines postures de manière universelle, applicable à tout humain et transférable à toute situation, pour aller sur le terrain à la rencontre des travailleurs (Wisner, 1995). C'est précisément ce qui différencie une ergonomie de langue française, plus adéquatement désignée comme ergonomie de l'activité parce que centrée sur l'activité humaine et non sur les objets techniques (Laville, 2004; Montmollin, 1986). Elle répond au besoin de mener des interventions dans les entreprises à la demande des milieux de travail pour améliorer les conditions de travail sur la base d'analyses en situation.

Qu'est-ce que l'analyse ergonomique du travail ?

Pour mener de telles interventions, ce courant de l'ergonomie mobilise une méthodologie spécifique : l'analyse ergonomique du travail. Cette analyse du travail « vise à produire des connaissances comme à orienter les actions en vue de la transformation du travail » (Leplat, 1997, p. 107). C'est une méthodologie d'intervention qui se décompose en six étapes (Daniellou, 1996; Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 1991; Wisner, 1995) au cours desquelles plusieurs méthodes peuvent être convoquées.

L'analyse de la demande vise tout d'abord à évaluer jusqu'à quel point la commande formulée par l'entreprise correspond au problème réel qui semble se manifester. On peut faire une distinction entre la demande officielle et le besoin réel. Une demande officielle peut dissimuler un autre problème ou des enjeux plus profonds que n'est prête à l'admettre dans un premier temps l'organisation. Par ailleurs, il importe aussi de se tourner du côté des travailleurs afin de jauger comment ils comprennent la demande. L'analyse de la situation, deuxième étape, vise à observer l'environnement, à prendre connaissance de la situation, du contexte. L'analyse de la tâche arrive en troisième lieu et permet d'identifier ce que doivent faire les opérateurs, ce que

sont les procédures, les prescriptions. La quatrième étape, l'analyse de l'activité, vise à dégager, *in situ*, ce que font réellement les acteurs. Cinquièmement, la formulation du diagnostic peut dès lors suivre en tant qu'hypothèse sur la situation, hypothèse qui devra être validée par les partenaires, opérateurs et décideurs de l'entreprise. Ce n'est qu'à la sixième étape, après la validation, que se retrouve la formulation de recommandations sous forme de pistes pour améliorer le travail ou résoudre le problème de départ.

C'est la quatrième étape (l'analyse de l'activité) qui représente en fait le cœur de l'analyse ergonomique du travail. Elle consiste à procéder à une observation fine des gestes des travailleurs, souvent en les faisant verbaliser. Au fondement de la démarche ergonomique francophone, il y a donc ce regard précis sur l'activité de travail, non pas pour l'expliquer en rapport à la personnalité de travailleurs, mais comme réponse à des contraintes organisationnelles, aux conditions de travail. Les techniques utilisées dans ce dessein sont multiples et comprennent les entretiens sur l'activité, l'observation, l'étude des traces et l'expérimentation (Leplat, 2000; Noulin, 1996; Spérando, 1980).

L'analyse de l'activité consiste ainsi à se porter au devant des situations de travail pour aller étudier le travail des opérateurs. Elle procède d'une observation de la situation, des gestes, mais aussi d'un dialogue, d'entretiens avec les travailleurs, en situation de travail, pour qu'eux-mêmes expliquent le fonctionnement d'une machine, tel déplacement physique, telle opération manuelle. En faisant cela, l'intervenant ergonomiste s'informe de la réalité du travail et surtout de la distance existant entre ce qui est fait réellement (l'activité) et ce qui est prévu par l'organisation du travail (la tâche). On découvre souvent que le fonctionnement théorique d'une machine ne correspond pas à son fonctionnement réel. Le comportement du travailleur va consister à combler cet écart. Par exemple, un agent d'une entreprise ferroviaire tentera de donner le départ d'un train malgré l'impossibilité de s'assurer que toutes les conditions de sécurité sont respectées (Yvon, 2003). Mais comme il ne peut faire le deuil de la sécurité, il transgressera le prescrit, se mettant quelques fois en danger physique et psychique afin que les trains continuent de rouler.

On retiendra de cette démarche intensive, l'accès au terrain, la suspension du jugement, l'inversion des étapes classiques de la recherche qui voudrait que des hypothèses soient formulées avant l'observation, le regard inductif plutôt que déductif, une démarche de découverte plutôt que de vérification. On comprendra aisément que, dans cette perspective, l'efficacité

ait pour effet de malmener la rigueur scientifique traditionnelle. Néanmoins, la science se met ici à l'école du réel, du singulier. La démarche est à reprendre à chaque intervention, mais aussi à adapter. Ces caractéristiques en font une méthode qui la situe résolument aux côtés des autres démarches qualitatives, capables de produire des connaissances et des descriptions concrètes de l'humain au travail. On comprend alors qu'elle ait pu attirer l'attention de chercheurs en sciences de l'éducation (Durand, 1996; Perrenoud, 2001).

L'utilisation de l'analyse ergonomique du travail en éducation consisterait ainsi à analyser l'activité des enseignants ou des chefs d'établissement comme réponse à des contraintes, mobilisant des instruments et des ressources collectives et personnelles. C'est une tentative d'application de cette méthode de recherche et d'intervention que nous allons maintenant présenter.

Cadre méthodologique

Une commande

L'origine de cette recherche provient de la demande du principal syndicat enseignant français de réaliser une étude sur le métier enseignant (Roger, Roger, & Yvon, 2001). Cette préoccupation est en lien avec les départs à la retraite de nombreux enseignants et l'arrivée conséquente de jeunes professionnels. La recherche a pris pour objet l'enseignement dans trois disciplines distinctes (Roger, Roger & Yvon, 2001; Clot, Litim, Prot, Roge, & Ruelland, 2005). On laissait ouverte la possibilité que l'activité enseignante soit différente selon les disciplines. Dans ce qui suit, on convoquera les matériaux de recherche constitués auprès des enseignants de philosophie (Yvon, Victorri, Hassenteufel, Guilpain, Vignard, Grataloup, & Moro, 2003).

Cette partie de la recherche a débuté l'année suivant l'élaboration d'un nouveau programme d'enseignement qui a suscité d'âpres débats dans le corps enseignant entre partisans du nouveau et de l'ancien. Ce débat a porté plus particulièrement sur le degré de détermination des contenus qu'un programme est susceptible de prescrire. En outre, les résultats des élèves au bac, systématiquement inférieurs à ceux qu'ils obtiennent dans d'autres disciplines, font douter de la valeur formatrice et de la crédibilité de l'évaluation de l'enseignement de philosophie. Ces facteurs alimentaient depuis plusieurs années un malaise persistant dans la profession. Devant cette situation, nous avons eu du mal à rassembler un collectif de recherche associé. Pourtant l'idée était de mettre entre parenthèses les débats idéologiques et corporatistes, pour nous intéresser au détail de l'activité concrète des professeurs de philosophie : comment font-ils leur métier ?

Dès le début de l'étude, nous avons donc posé pour principe de ne procéder à aucune évaluation de l'activité, mais avant tout de la décrire dans sa complexité. Le second organisateur de notre travail a été de porter moins attention aux contenus du cours qu'à la façon dont ils se déroulaient. Non pas parce que les contenus seraient secondaires, mais pour déplacer notre regard sur le détail de l'activité professionnelle (qui présuppose évidemment des contenus disciplinaires).

Choix des sujets et des lieux d'observation

Il a fallu une année pour rassembler des volontaires pour participer à cette recherche. L'encadré suivant donne une idée de ce qui a pu motiver certains enseignants à accepter. Il est mentionné ici du risque de la répétition et de la solitude de ce métier.

Ma décision de participer à cette recherche ne reposait pas sur une réflexion méthodologique ou pédagogique particulière. Il s'agissait simplement de sortir du face à face interminable avec les élèves, ponctué par quelques conseils de classe (...). Réfléchir seul au contenu et à la forme de mes cours m'apporte en effet de moins en moins : je tourne en rond et rencontre les mêmes possibilités et limites. En termes plus syndicaux, il y a là à mon avis un élément incontournable ; il n'est pas possible de continuer à revendiquer une organisation du travail qui fasse l'économie du collectif. Nous étouffons seuls face à nos classes, même quand elles sont brillantes et sympathiques.

Une première phase s'est déroulée entre septembre et novembre 2001, dans six établissements : 3 en région parisienne, 2 à Lille et 1 à Angers. Six enseignants ont accepté de nous accueillir dans leur classe durant cette période de 3 mois, à raison de 1 à 2 fois par semaine.

Dispositif de recherche et analyse

Les observations de chaque heure de cours ont été consignées dans un cahier et faisaient l'objet d'un travail avec l'enseignant afin de décrire et de commenter les événements et le déroulement de la séance. Très vite, il nous a semblé que les observations ne permettaient de capturer qu'une très faible part de l'activité déployée par les enseignants observés. La quantité de gestes et la rapidité des événements nous ont amené à envisager des enregistrements vidéo sur lesquels l'analyse pourrait s'attarder avec plus de détails et de précision.

Quant au cadre de ces enregistrements, il nous a été fourni par un dispositif connu sous le nom d'autoconfrontation croisée (ACC) qui a déjà fait

l'objet de plusieurs présentations (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000 ; Faïta, 1997; Faïta, & Vieira, 2003; Yvon, & Clot, 2003). Il se déroule en trois temps, conformément à la figure suivante :

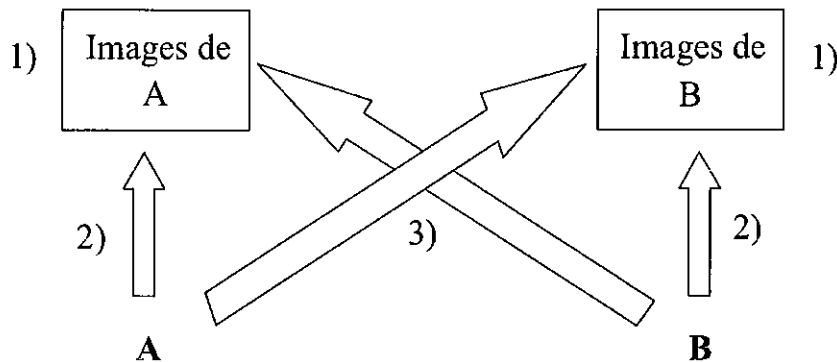


Figure 1 : Représentation des trois temps de l'ACC

Légende : 1) Enregistrement vidéo d'une séquence d'activité. 2) Confrontation du professionnel à l'enregistrement vidéo de son activité en présence du chercheur (Autoconfrontation simple), 3) Confrontation du même professionnel au même enregistrement, en présence du chercheur et d'un pair s'étant lui aussi confronté à ses propres images de son activité (ACC).

Concrètement, on enregistre d'abord, grâce à la vidéo, des séquences d'enseignement auprès de deux enseignants, A et B, qui ont accepté de collaborer. Ensuite, la séquence enregistrée de A est visionnée par A en présence d'un chercheur (Autoconfrontation simple ou ACS). De son côté, B visionne lui aussi sa séquence B avec le chercheur. Par la suite, on croise le commentaire de deux professionnels sur leurs activités respectives (Autoconfrontation croisée). Ainsi, A et B discutent ensemble et successivement de leurs séquences en présence du chercheur.

Dans chacune des autoconfrontations, simples et croisées, le questionnement du chercheur porte sur le comment: « Qu'est-ce que tu fais ? » « Là, que se passe-t-il ? » « Je ne comprends pas ce qui se passe, explique-moi. » « Est-ce que tu peux décrire ce que l'on voit là ? ». La dimension opératoire fait l'objet du questionnement, obligeant le professionnel à confronter ses scénarios d'action à l'action qu'il a effectivement réalisée. Par la suite, enfin, le chercheur oriente les échanges des professionnels vers la comparaison des modes opératoires : « Tiens, tu fais comme cela toi ? ».

L'expérience nous a montré que le commentaire adressé à un autre professionnel diffèrait substantiellement de celui adressé à un chercheur. Les deux temps de l'explicitation de l'activité observée permettent donc d'obtenir des informations complémentaires sur l'activité mentale qui sous-tend l'activité observable du professionnel.

Tentative pour analyser le travail d'une enseignante de philosophie

Nous limiterons cette tentative aux deux étapes centrales de l'analyse ergonomique du travail : l'analyse de la tâche (3.1) et l'analyse de l'activité (3.2). Rappelons que la tâche désigne ce qui est à faire, les objectifs à atteindre, ainsi que les procédures (Leplat & Hoc, 1983; Montmollin, 1995), alors que l'activité renvoie à ce qui est réellement fait.

Analyse de la tâche : une tâche sans procédures prescrites

La tâche de tout enseignant est définie par un programme. Ce programme, pour l'enseignement de la philosophie en classe de Terminale¹, a fait l'objet de plusieurs réformes² successives ces cinq dernières années, soulevant des débats assez vifs au sein de la profession.

Dans le programme de 2001 en place lors de l'étude, on définit l'enseignement philosophique comme une formation à l'esprit critique. Il s'agit de transmettre une attitude réflexive sur ses apprentissages et sur le monde contemporain. On veut contribuer à former un citoyen conscient des enjeux sociaux, un individu autonome capable d'exercer son jugement critique sur les informations qu'il reçoit. Cela passe par un travail de compréhension des positions existantes, une ouverture sur les différentes conceptions du monde et de la société et la capacité à émettre un jugement personnel et fondé. L'enseignement philosophique a pour fonction d'apprendre aux élèves à penser de façon autonome et critique. Il s'incarne dans une posture s'exerçant sur un champ délimité par trois ensembles de déterminations : une liste de notions, une liste d'auteurs et deux exercices, la dissertation et l'explication de texte. Ces trois pôles forment les piliers du programme de philosophie. En dehors de ces déterminations, on ne trouve aucune mention des dispositifs de formation à la pensée critique. L'enseignant dispose sur ce sujet d'une « liberté philosophique et pédagogique » presque totale.

Les divers éléments du programme sont conçus comme définissant un cadre général à l'intérieur duquel le professeur possède l'entière liberté du choix des modalités de construction et d'organisation de son cours (Ministère de l'Éducation nationale, 2001).

Du point de vue d'une analyse ergonomique, on se trouve devant la situation d'une tâche relativement bien identifiée, mais sans procédures d'accompagnement pour sa réalisation. La nature de la tâche enseignante en philosophie en France est en cela parfaitement atypique par rapport aux situations de travail analysées dans les industries et les services. Est-ce une caractéristique des métiers de l'éducation d'être définis en rapport à des objectifs, sans fixer les moyens pour les atteindre ? On se contentera ici de souligner que la réflexion didactique en philosophie est en deçà de ce qu'elle est en mathématique, en français ou en éducation physique. Pourtant, de manière sous-jacente dans le programme de 2001 et plus claire dans celui de 2003, la méthode est celle du cours-exposé, voire cours dialogué, dans ses formes les plus avancées.

En ergonomie, une telle situation est de nature à étonner le chercheur. Le travail passe par des gestes, des opérations, des séquences opératoires. Si celles-ci ne sont pas définies par l'organisation du travail, cette élaboration revient au professionnel, ce qui implique à la fois un travail de conception et de réalisation de la tâche. Quand les procédures existent, il est possible de les adapter, voire de s'en affranchir. La règle sert de repère pour la transgression (Girin, & Grosjean, 1996). Dans le cas de l'enseignant de philosophie, la transgression n'est pas possible. La mobilisation psychologique est doublement convoquée : dans la conception des procédures (et non dans leur re-conception, ce qui est classique en ergonomie) et leur mobilisation dans l'action (application avec adaptation). On peut imaginer le coût que représente cette activité pour chaque enseignant.

Le cours dit magistral est une forme d'enseignement qui a longtemps atteint son public. La démocratisation de l'enseignement a rendu nécessaires des dispositifs dans lesquels l'élève peut s'approprier activement les contenus de connaissances. L'enseignant qui enseigne par exposés peut se trouver dans une situation d'efficacité face à un public qui a intériorisé les normes de l'attitude scolaire : écoute, prise de notes, travail personnel important. En leur absence, on peut faire l'hypothèse qu'à cette conception de l'enseignement font défaut les opérations correspondantes. Cette inadéquation est alors souvent mise en lien avec les résultats de l'épreuve de philosophie que passent les élèves à l'issue de cette seule et unique année d'enseignement philosophique.

Analyse de l'activité d'un enseignant dans sa classe

Nous proposons de mobiliser dans ce qui suit une séquence singulière d'activité pour illustrer la possibilité de procéder à une analyse minutieuse du travail enseignant.

«Ce préambule, je le fais de façon relativement progressive »

Il s'agit d'un cours en classe de Terminale scientifique donné au mois de décembre et les élèves ont eu trois heures de cours hebdomadaire depuis le mois de septembre. L'enseignant aborde ici une nouvelle notion du programme : le désir.

En début d'année, plutôt que de commencer à problématiser la notion du programme et d'amorcer une présentation des positions philosophiques existantes sur cette question, l'enseignante a choisi de faire travailler les élèves sur les notions du programme. Les élèves sont, en ce sens, invités à s'appropriier le prescrit en le transformant sous forme de questions. Quelles questions peuvent être associées à la notion de désir par exemple ? Les questions, en début d'année, sont exprimées en langage courant, sous forme naïve.

Le traitement de la notion du programme se fera alors en lien avec les questions initiales. Dans le cas de la notion du désir, par exemple, l'enseignante aura demandé aux élèves de retrouver ces questions. Sont inscrites au tableau les quatre questions suivantes. Exceptée la troisième, ces questions ont une forme plutôt spontanée :

« Pourquoi l'homme désire-t-il ?
 D'où vient le désir ?
 Tout désir doit-il être satisfait au nom de la
 liberté ?
 Le désir est-il néfaste ? »

En créant un intermédiaire entre des notions données à l'avance, base de l'enseignement philosophique, et la problématique du cours, l'enseignante se donne une nouvelle difficulté, ou plutôt la déplace. Comment alors passer de « leurs » questions à une problématique philosophique dont le traitement fera l'objet d'un cours sur le désir ?

Trois étapes sont mobilisées ensuite pour opérer cette transformation de la question initiale des élèves en une question philosophique. La première étape consiste à opérer un tri dans la banque de questions disponibles. Deux des quatre questions sont donc écartées. Cette opération de sélection s'appuie sur des éléments abordés dans les cours précédents. Ne s'agissant pas du premier cours de philosophie, les élèves disposent en effet d'un acquis de connaissance. Cette mise en relation des acquis et des questions permet d'éliminer les deux premières, en rapport au cours précédent qui abordait la notion d'inconscient.

La seconde étape est un exercice sur les termes de l'énoncé, et plus particulièrement sur le mot désir dont on veut faire un concept. Ce travail sur le vocabulaire passe par un travail sur les termes. Le désir est alors défini comme recherche d'une satisfaction. Ce ne sont pas les termes de la question qui sont changés véritablement. Le travail de précision terminologique invite à penser les termes de la question comme des concepts. Le signe linguistique reste le même, mais sa nature est modifiée à travers l'activité de détermination de la signification des mots. Le passage par la définition oblige ainsi les élèves à changer de rapport vis-à-vis de cette question.

Dans le sens commun, une question appelle une réponse. En philosophie, ce n'est pas tant la réponse qui compte que la construction de cette réponse. Cela passe par une analyse de l'énoncé de la question et en particulier des termes qui peuvent être équivoques. En définissant le terme de désir, l'enseignante construit une exigence conceptuelle envers les termes de l'énoncé qui préparent la problématisation.

La troisième étape, dernière avant l'installation d'une problématique, opère un travail sur deux textes abordant la question du désir. Ce n'est donc qu'à l'issue de l'analyse des textes que sera élaborée la problématique. Entre la notion du programme et la problématique du cours, on compte donc 4 médiations successives :

- transformation des notions en questions signifiantes pour les élèves
- confrontation de ces questions avec le cours précédent pour opérer un tri
- définition du désir prenant alors le statut de concept
- étude de deux textes situant le concept de désir dans un espace de problème.

Ces médiations ont pour fonction d'organiser une rencontre entre des contenus de savoir, une tâche de formation et la pensée des élèves. Elle vise à prévenir la rupture que créerait l'imposition directe de la notion du programme ou de la problématique.

On peut voir dans cet exemple l'illustration de la transformation du prescrit inhérente à tout travail. Il s'agit, en particulier ici, à la fois d'une appropriation des termes du programme et d'une substitution du cours magistral par un cours en associant les élèves à sa construction. Bien que l'on pourrait trouver dans le milieu professionnel des sources d'influence du dispositif conçu, la conception de ce cours relève d'une activité solitaire, mobilisant une intelligence pratique (Jobert, 1999). Dans son ACS, l'enseignante revient sur l'économie générale de ce début de cours :

Là il trouve que ce préambule, je le fais de façon relativement progressive, enfin il me semble, même si je leur demande plusieurs opérations. Il ne me semble pas que je produise un discours extrêmement complexe. Et elle ajoute immédiatement : Dans d'autres cas, il arrive que l'on se lance complètement dans la complexité conceptuelle. Là, cela se fait de cette façon là.

Dans d'autres cas, il arrive que l'on se lance complètement dans la complexité...

La mention d'une autre façon de faire ne doit pas être écartée trop rapidement de l'analyse. Dans d'autres cas, la progression du cours prend une forme différente. Il ne s'agit pas d'un autre enseignant, mais de la même enseignante qui évoque une autre manière de construire son cours qu'elle n'a pas mobilisée ici. Le comportement observé est sous-tendu par d'autres comportements qui auraient pu advenir. « Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible » et Vygoski ajoute : « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (1925/2003, p. 76). Le cours, effectivement posé et pensé par l'enseignante, n'est qu'une possibilité parmi d'autres. Pourquoi est-ce cette organisation-là et pas une autre qui a été choisie ici ? C'est un objet complexe à étudier. Dans un message écrit le soir même de l'autoconfrontation, elle soulignera cette dimension de l'analyse qui permet de retrouver le possible derrière chaque geste.

L'intérêt de cette méthode consiste en ce que l'on revit vraiment en direct tout ce que l'on peut cogiter dans le cours et qu'on s'efforce de ne pas laisser apparaître (je le dis ou non ? je ris ou je fronce les sourcils, etc.) ; bref on peut reconstituer sans peine la version off de l'histoire du cours et cela me paraît le plus passionnant, ce qu'aurait pu être le cours et ce s'il n'a pas été, ce qui est finalement assez vertigineux ; de plus la proximité de ce cours dans le temps et l'espace donne l'illusion que l'on va vraiment pouvoir intervenir pour changer le cours du cours.

En regardant son enregistrement vidéo³, elle fait l'expérience assez commune que notre activité ne se réduit pas à ce que l'on a fait. On se sent à l'étroit face à l'observation d'une action située. On aurait pu faire différemment, mieux peut-être, dans d'autres circonstances. L'activité professionnelle a du jeu. Chaque professionnel dispose d'une réserve de gestes possibles, comparables à une boîte à outil où puiser. L'activité en situation consiste à trancher entre ces différents possibles, pour faire face aux caractéristiques de la situation singulière. Si travailler ne consistait qu'à

appliquer des procédures, l'efficacité professionnelle serait souvent en danger. Tout travail consiste à adapter la tâche aux situations réelles. Ce travail psychique consiste, entre autres, à chaque moment de son activité à opérer des choix qui reposent sur des automatismes et pas nécessairement sur des décisions conscientes. Une analyse de l'activité, telle que nous la proposons ici, permet de retrouver l'épaisseur du réel derrière l'activité réalisée. Le réalisé n'épuise pas le réel. Chacun de nous se sent plus riche que ses actes passés. Sans ce jeu, il n'y aurait pas de plasticité dans l'action, ni de développement possible de notre activité.

« Peut-être que j'ai mal joué... »

La marche logique du cours est, au moment de la définition du désir, perturbée par une question ; on pourrait désirer autre chose que la satisfaction, le désir pourrait se porter sur la transgression des interdits. Cette objection a pour effet de faire entrer la définition dans une phase de discussion potentielle sur le rapport entre désir et morale. Le cas du désir de la transgression est-il un cas particulier de la définition précédente ou un type pathologique du désir ? Se pointe ici des éléments d'une problématique. A une définition simple, on oppose un cas particulier du désir qui remet éventuellement en question le bien fondé de la définition. Soit la définition est fautive ou incomplète, soit le désir de la transgression ne relève pas véritablement du désir. Il y a un écart entre le concept et les réalités qu'il est censé désigner.

Ainsi, au lieu de construire pas à pas la problématique du cours de façon progressive et continue, en allant du plus immédiat du plus simple au plus complexe, l'élève « brûle » les étapes en introduisant un élément problématique dès la définition et avant les textes. Si dans sa réaction en situation, l'enseignante trouve une stratégie pour éluder partiellement cette objection et préserver la construction progressive du cours, l'ACS lui permet de revenir sur ce passage, oublié, vite réglé (*« je ne me souvenais plus de son intervention »*), mais qui recèle une difficulté récurrente des débuts de cours.

M. : Cette question, le fait que ce qui peut nous faire plaisir, cela peut être effectivement de transgresser les lois, d'une certaine manière, cela vient trop tôt. Mais c'est là que l'on perçoit la difficulté d'articuler des exigences pédago..., enfin, un certain type d'exigence pédagogique qui vont dans le sens d'une préparation, d'une progression, d'une progression de la pensée et puis ce qu'est la pensée en mouvement, où les choses jaillissent de tous les côtés.

On pourrait interroger la pertinence du choix du terme pédagogique ici, ce qu'elle fait d'ailleurs elle-même. L'important est qu'elle relève une contradiction entre deux exigences : 1) la présentation progressive du contenu respecte une logique de la construction de l'objet et penche vers des éléments de didactique et 2) la pensée réelle et vivante des élèves prend parfois des raccourcis et menace et la logique du cours.

Sans doute, cette remarque pourrait être attribuée à un élève plus vif, et ne reflétant pas les besoins de clarification des autres. Mais, il prend la figure inverse d'un révélateur en étant associé au manque « d'effervescence » durant ce cours. Les élèves ne lui ont pas paru très enthousiastes. Ils n'ont pas particulièrement participé. Se pose la question pour elle de la pertinence de ce début de cours. Ne serait-il pas trop long ou trop lent ? Ne faudrait-il pas aller directement dans les éléments de complexité ? Est-ce que la rigueur de la construction de ce début ne refroidit pas leur entrain, voire paralyse leur activité spontanée ? Les exigences didactiques ne rentrent-elles pas ici en contradiction avec d'autres exigences, plus pédagogiques, relevant de la mise en activité des élèves ?

M. : En fait, les tensions, les nœuds, c'est vrai que je m'attendais à ce qu'ils arrivent plus après l'étude des textes. Peut-être que j'ai mal joué, peut-être qu'il aurait fallu que je commence par les lâcher tout de suite dans le texte, enfin dans les deux textes, et donc peut-être que c'était inutile ce début, c'est possible.

Mettre en place des repères, faire émerger des problèmes

La question soulevée en termes d'organisation du cours est reformulée dans la suite de l'ACS.

M. : On n'a pas tout de suite problématisé et on s'est quand même attardé, peut-être plus que moi-même je ne le pensais, sur la phase de la conceptualisation, donc de la mise en place des repères, des cadres. Là, c'est vrai qu'il y a un côté un peu didactique, classificateur, et cela peut tuer aussi le plaisir de problématiser, le plaisir de faire émerger les problèmes.

C'est, par conséquent, deux phases de l'activité philosophique qui sont ici distinguées. Toutes deux sont également nécessaires. La conceptualisation permet de définir les termes, de les clarifier et d'anticiper des confusions. Elle est la condition de la problématisation. Des termes mal définis peuvent orienter vers de faux problèmes mal formulés. La caractéristique d'une problématique philosophique est qu'elle porte sur le sens des termes et les contradictions

éventuelles entre ces termes ou entre des conceptions différentes associées à un sens face à un autre. La phase de conceptualisation est donc la condition *sine qua non* de la problématisation, de la même manière qu'une problématique de recherche se base sur des éléments scientifiques existants.

D'un côté, la conceptualisation est un préalable, mais aussi un moyen qui n'a de sens que par rapport à une fin, la problématisation. C'est la problématisation qui donne de l'intérêt à la conceptualisation. Les concepts ont successivement, dans une activité, le statut d'objet (on éclaireit, on définit) et, dans une autre, le statut de moyen (pour réfléchir, construire un raisonnement). Les deux activités sont indissociables, mais leur articulation logique et temporelle pose problème.

D'un autre côté, la problématisation consiste à soulever un problème, une difficulté. On peut alors organiser un débat, formule appréciée des élèves. Elle pourrait être le centre d'une activité collective à partir de laquelle chacun se situe. Cet échange vivant, qui échappe en partie à la maîtrise de l'enseignante, aurait l'avantage de forcer chacun, pour peu que le problème discuté fasse sens pour chacun, à s'impliquer.

Mais on le sait bien, entre le débat populaire et le débat philosophique, il y a une différence de nature. Le débat populaire mobilise souvent des valeurs, des préjugés, des *a priori* et une dimension affective. Le débat philosophique est un débat raisonné qui porte sur le sens et l'interprétation des mots ; c'est un débat articulé fondé sur une analyse intellectuelle des thèses en parties. L'entrée par la problématisation, mettant provisoirement entre parenthèses les précisions terminologiques, mène forcément à une reprise des éléments de la confrontation. Ce premier mouvement fait d'échanges collectifs devrait entrer dans une phase de classification qui peut « casser » tout autant le plaisir premier.

Autrement dit, le passage entre conceptualisation et problématisation pose problème, dans un sens ou dans l'autre. La première activité est associée à la catégorisation, à l'élémentaire, à un exercice logique et intellectuel. Elle renvoie à des exigences didactiques. La seconde est associée au plaisir, au vivant, mais aussi à l'éclatement, la complexité, flirtant avec des confusions éventuelles. Elle permet néanmoins de provoquer l'activité des élèves. Elle relève plutôt d'une préoccupation pédagogique.

Cette distinction, on pourrait la retrouver dans les autres disciplines sous d'autres formes, dans d'autres déclinaisons de l'élémentaire et du complexe : entre la décomposition des opérations et leur recomposition, entre

la présentation d'outils et leur utilisation en situation, entre le technique et l'action.

L'ACS, en mettant en évidence une tension interne à l'enseignement de la philosophie en Terminale, ouvre aussi un espace de développement pour la réflexion et l'action de cette enseignante. Il est possible que ce début de cours ne soit pas le plus adéquat. De toute évidence, il est possible de faire autrement; mais faut-il le faire? Plutôt que de laisser cette enseignante poursuivre un processus d'élaboration solitaire, le dispositif s'adjoint une autre étape, l'ACC, qui permet de mettre en commun cette problématique avec une autre enseignante ayant traversé les mêmes étapes

« Toutes les questions que je te pose, je te les pose parce que je me les suis posées »

L'hypothèse que nous faisons est que les préoccupations précédentes peuvent entrer en écho avec celles d'un collègue pour être travaillées collectivement, comme contenu d'un métier commun. Cela n'est d'ailleurs pas une mince affaire. L'enseignement se faisant porte fermée, c'est donc une activité éminemment solitaire. Souvent on est renvoyé à soi-même; on n'ose parler de ce que l'on fait en classe de peur d'être jugé. Le partage des expériences est souvent inhibé par une attitude évaluative de l'institution que les enseignants ont intériorisée et qu'ils exercent les uns sur les autres. Existe aussi la difficulté de raconter, de nommer, de décrire, de parler de son travail. Cela suppose de se donner le temps d'explicitier et d'avancer dans la description de la complexité de la situation. Les situations pédagogiques ont la propriété de mobiliser un groupe (la classe), une histoire de la relation avec cet élève, mais aussi des relations de cet élève avec les autres élèves et avec les autres enseignants. Dans le cas qui nous préoccupe, le clivage entre la conceptualisation « froide » et la problématisation « vivante » est aussi vécue par l'autre enseignante, S.

S. : Enfin, là, c'est un moment de réflexion qui est plus vivant, ou plus ouvert. Tandis que, après, dans le cours, bon, par exemple, il faut faire des textes, il faut... c'est plus carré, c'est plus, c'est plus froid d'une certaine manière. Enfin, j'ai pas...

La différence notable est que S. procède de manière diamétralement opposée lors de ses débuts de cours. Elle pose d'emblée sa question au tableau. De cette question naît un échange avec la classe en vue de soulever d'autres questions et des éléments de problématique. On est placé, ici, directement dans la construction de la problématique à laquelle viennent s'adjoindre progressivement des éléments de définition. La problématisation précède ici la conceptualisation. Le risque que mentionne M. est celui d'une redite entre la

problématisation « spontanée » et la problématique formulée en termes philosophiques.

M.: C'est un nouveau sujet, alors il y a peut-être un moment, enfin, on sent, il y a un moment d'attente, d'intérêt. Et effectivement, un début de cours, c'est ça, c'est les mettre dans cet état de, de déjà le susciter, ce n'est pas toujours le cas en fait, puis aussi maintenir cet état d'intérêt dans lequel il y a beaucoup de choses essentielles qui peuvent se dire. Mais le problème ensuite, c'est l'articulation avec, bon, ce qui va être le développement du cours, où souvent, moi je constate, effectivement une brisure, parce qu'en fait, on apporte d'une certaine manière des éléments déjà constitués, alors que là, on est en phase effectivement de constitution. Et l'articulation entre les deux, elle n'est pas forcément très facile à faire.

S. : Non, c'est vrai. Cela fait toujours un peu artificiel et il faut l'accepter comme tel et...

M. : C'est-à-dire artificiel ?

S.: Quand tu poses ton grand 1, après avoir fait pendant deux ou trois heures, par exemple éventuellement l'intro, et avoir remanié...

M.: Ah, bon, tu fais des intros de 2 ou 3 heures ?

S.: Ben, oui, parce que je te dis, j'ai fait une heure et l'heure d'après, j'ai recommencé.

M.: Pour dire la même chose ?

S.: Pour redire la même chose, et puis pour approfondir les termes du problème, pour reformuler, et là pour leur <poser> plein de question pour voir s'ils ont bien compris, etc. J'y ai passé plusieurs heures et après...

M.: Et ensuite, tu <attaques> le sujet.

S.: Voilà.

M.: Mais alors, parfois, est-ce que tu n'as pas l'impression, enfin, toutes les questions que je te pose, je te les pose parce que je me les suis posées, est-ce que tu n'as pas parfois l'impression d'une redite par rapport à ce qui a déjà été posé en préambule, enfin en intro ?

S.: Euh, oui, sans doute un peu. Il y a des choses que je répète mais ça, je ne trouve pas que cela soit très grave.

Une première interprétation voudrait que l'activité de S. résolve le problème soulevé par M. dans son ACS. On pourrait aussi y voir « l'autre cours possible » évoquée plus haut par M.. Le dialogue entre soi et soi peut prendre une autre forme en voyant dans l'autre l'incarnation d'une autre partie de soi. Les questions que l'on se pose à soi-même peuvent être posées à l'autre.

Une deuxième interprétation, parfaitement formulée par M., nous semble plus nuancée et fait le point sur cet aspect de son expérience de l'ACC plus de deux années plus tard.⁴

Ce qui m'intéresse ici c'est que le choix de S. ne représente pas le tout autre pour moi mais une option que j'ai déjà expérimentée moi-même et que j'ai d'ailleurs appréciée mais avec une certaine mauvaise conscience professionnelle car elle ne satisfait pas d'autres exigences que je me suis données.

En fait si j'ai adopté ce type de début, d'emblée beaucoup plus lourd d'un point de vue méthodologique, c'est pour trouver une remédiation à l'insatisfaction partielle survenue quand j'ai travaillé d'une façon proche de celle de S. : c'est-à-dire lorsque j'ai constaté que la vitalité initiale tous azimuts produite par des débuts dépourvus de préalables laisse place à une baisse de la ferveur, lorsque, après la phase excitante de découverte et de mise en questions, j'apporte des réponses pour une part déjà élaborées (à travers l'histoire de la philosophie, les textes, les sujets de dissertation) ; du coup j'essaye ici de procéder différemment ; c'est-à-dire en plaçant d'entrée les élèves dans une situation où ils construisent leurs contenus dans la complexité pour que cela devienne leur affaire du début jusqu'à la fin.

Ainsi la confrontation avec S. me fait voir à cet endroit que les difficultés du métier ne se traduisent pas forcément pour tous en termes de conflit. Ou encore ma collègue me montre une manière apaisée d'affronter ce qui pour moi fait véritablement problème. Cette description produite par l'observation d'une mise au travail qui fonctionne différemment n'apporte pas directement une solution à mes recherches mais elle permet de relativiser, c'est-à-dire de ne pas rester prisonnière de ma problématique méthodologique. Le dispositif de la confrontation permet de prendre conscience des barrières qu'on s'impose et des possibilités de prendre le problème par un autre biais. En l'occurrence je me suis demandée si finalement, il ne valait pas le coup de revenir à l'esprit de mes anciens débuts de cours.

Perspectives professionnelles et de recherche de ce type d'analyse du travail

Portée professionnelle d'un tel dispositif

La première remarque porte sur le développement du commentaire de cette enseignante : un premier effet de cette confrontation est d'avoir réveillé chez elle d'autres possibilités d'action face à un dilemme mis en évidence et pris comme objet de travail. Ce dilemme n'est pas d'ordre personnel : il est d'ordre professionnel. À sa manière, sa collègue le rencontre, mais le surmonte avec sérénité.

Les conséquences de cette confrontation aux images de son activité sont incontestables : ouverture d'une zone de développement potentiel, développement de la pensée et du pouvoir d'agir, prise de conscience, interrogation, mention d'autres possibilités d'action et dialogue sur ce thème avec une collègue.

On voit donc clairement comment ce dispositif d'analyse peut contribuer à développer et soutenir l'analyse des professionnels de leur propre activité. Il permet de faire émerger des questions ancrées dans les opérations concrètes et régulières. Ces questions sont ensuite travaillées et alimentées par le questionnement du chercheur et la confrontation à l'activité d'un collègue.

Du point de vue des sujets engagés dans l'expérience, les autoconfrontations sont le moment où leur propre activité peut acquérir le statut d'instruments pour repenser leur expérience professionnelle. Cherchant à explorer les dissonances entre les objectifs, les représentations du sujet et le travail réalisé, le chercheur soutient l'exploration d'autres possibilités laissées en friches dont ils sont cependant porteurs. Il ne fait que réveiller, par son questionnement, les autres possibilités de l'action, permettant aux sujets de reparcourir des impasses qui, considérées comme incontournables, les conduisent à la résignation, en cherchant en eux-mêmes et dans leur milieu les ressources leur permettant de s'en affranchir. Les développements inhibés gagnent alors la possibilité d'advenir. Il apparaît alors aux participants que les limites de leurs actions sont souvent autant le produit de leur propre activité que celui du milieu lui-même.

En ré-instaurant l'adresse à ses collègues, nous faisons l'hypothèse que le professionnel peut faire appel à des gestes, des manières de faire, des références mobilisables dans son activité sous la double condition de les avoir vus mis en œuvre par un(e) autre, et de trouver les moyens de se les approprier

en fonction des finalités, des nécessités et des difficultés qui correspondent à ses préoccupations et à sa situation.

Apports théoriques du dispositif

La mise en évidence des conflits de l'activité

L'apport de ce dispositif particulier d'analyse du travail ne s'arrête pas là. Il se mesure aussi en termes de connaissances sur l'activité des enseignants. Bien que les connaissances produites par ce dispositif d'analyse pourraient passer pour minimales, nous voudrions défendre ici l'affirmation contraire. En effet, appliqué à la singularité d'une situation (enseignement, philosophie, début de cours), ce dispositif recèle cependant de façon latente une portée scientifique majeure pour la connaissance de l'activité enseignante.

On l'a vu : cette analyse, ou plutôt cette co-analyse en ce qu'elle est menée par le professionnel lui-même, soutenue et guidée par le chercheur, permet de mettre en évidence un conflit contenu dans l'activité. Il faudrait convoquer d'autres exemples d'analyse pour mesurer l'importance de cette remarque : l'activité des sujets au travail consiste bien souvent à faire face à des dilemmes et à trancher entre des conflits. Si l'on comprend le travail enseignant en général comme autre chose que l'exécution ou la réalisation d'une planification établie à l'avance, il faut alors convenir que l'imprévisible, la complexité, la diversité et la singularité des situations de travail obligent l'enseignant à continuellement faire des choix entre différents possibles. Ces choix se font en cours d'action, souvent dans l'urgence. Le dispositif d'autoconfrontation permet ainsi au sujet de revenir sur la résolution de micro-difficultés et d'en interroger l'efficacité et la pertinence. En cela il a une portée professionnelle et peut contribuer à un changement des pratiques enseignantes en vue d'une plus grande efficacité.

Mais du point de vue scientifique, ce sont ces conflits continuels contenus dans l'activité qui sont l'objet d'une explicitation. L'activité enseignante est faite de conflits, d'épreuves partagées face auxquelles les professionnels mobilisent des stratégies différentes. En identifiant ces conflits, en les révélant aux yeux des professionnels et des chercheurs, on met en évidence de quoi sont faits les métiers de l'éducation : quelles contradictions, quelles tensions, quels dilemmes, quels obstacles ? Ces conflits sont les sources des dynamiques professionnelles : si tout était résolu d'avance, il n'y aurait pas développement des pratiques et pas de développement des sujets eux-mêmes. Nous soutenons donc que l'identification des conflits de l'activité contribue à enrichir la connaissance des métiers, et des métiers éducatifs en particulier

Un conflit inhérent à l'enseignement

À un premier niveau, c'est le conflit entre l'activité de conceptualisation (décomposition) et de problématisation (unité d'un problème) qui est mis en évidence à partir d'une courte séquence. La diversité des configurations et des situations d'enseignement laisse entrevoir le nombre d'autres conflits que recèlent les activités d'enseignement.

Mais ce n'est pas tout. Le conflit en question est sous-tendu par l'opposition entre deux logiques distinctes présentes dans tout enseignement. Reprenons les formulations de M. en y accordant la plus grande attention :

C'est là que l'on perçoit la difficulté d'articuler des exigences pédago..., enfin, un certain type d'exigence pédagogique qui vont dans le sens d'une préparation, d'une progression, d'une progression de la pensée et puis ce qu'est la pensée en mouvement, où les choses jaillissent de tous les côtés.

En se gardant de projeter une problématique extérieure à cette activité, il faut bien reconnaître que la difficulté nommée par M. consiste à articuler deux mouvements opposés : une construction progressive de la pensée qui va des éléments au tout et une pensée en mouvement qui « fait feu de tout bois ».

D'un côté, la décomposition de l'objet en éléments que l'on va introduire de façon progressive en allant du plus simple, et du plus immédiat (les opinions, les termes) au plus compliqué (une problématique qui s'appuie sur des termes et des opinions contraires) répond à des exigences didactiques, autrement dit à un travail sur l'objet, un contenu disciplinaire. La logique d'action ici relève donc de la didactique.

De l'autre côté, l'enseignant est en relation avec des élèves réels, vivants qui peuvent malmener, comme ici, la progression du cours en posant une question qui brise l'organisation logique. Un enseignant fixé sur le déploiement du contenu pourrait renier la question en disant qu'elle est hors de propos ou qu'elle sera traitée plus tard. Par contre, l'enseignant qui aura souci d'avancer avec les élèves en s'appuyant sur leurs réactions et leurs interrogations sera mis en demeure d'y répondre sous peine de briser la collaboration qu'il suscite et cherche à préserver. L'activité effective des élèves malmène l'ordre logique. La mise en activité des élèves et le maintien de cette activité orientée vers l'objet d'apprentissage répond à des exigences pédagogiques.

À un second niveau, ce même conflit singulier entre deux termes philosophiques relève d'une opposition transversale de toutes les situations d'enseignement : l'activité de tout enseignant, quel que soit la priorité qu'il

donne à ces deux dimensions, est simultanément tournée vers les contenus, l'objet à enseigner, et vers l'activité des élèves. L'objet de travail est donc double : des savoirs à transmettre et les activités multiples des élèves (tous les élèves ne sont pas dans la même activité simultanément et chaque élève peut être pris dans deux, voire trois activités simultanément ou successivement dans un temps très court). La logique d'exposition ne correspond pas à la logique d'appropriation.

Nous voudrions aller encore plus loin. Si l'on accepte de voir dans cette séquence l'illustration singulière d'une tension générique à tout enseignement, l'articulation entre deux dimensions de l'activité d'enseignement – transmettre quelque chose à quelqu'un et placer quelqu'un dans la disposition d'apprendre quelque chose – cette articulation même devient un objet d'étude : comment les enseignants réconcilient ces deux dimensions : de façon temporelle (à des moments différents), logique (le premier étant la condition de la première), déterministe (l'une des dimensions entraîne la seconde de manière mécanique)?

Cette question ne peut être tranchée sur la base des seuls matériaux convoqués ici. Cependant, il est possible de faire des hypothèses sur la manière dont M. articule les deux directions de son activité. La définition des termes est l'objet partagé de l'activité à un moment de la progression du cours. Les élèves sont mobilisés pour définir ce qu'est le désir. C'est l'objet immédiat de leur activité. Mais d'objet, la définition se révélera à un autre moment comme le moyen de problématiser. On parlera ici d'« alternance fonctionnelle » (Clot, 2004, 2006; Prot, & Yvon, 2005) de la conceptualisation : de fin de l'activité, elle devient moyen de l'activité.

Mais dans un autre sens, la problématisation, en mobilisant des termes, conduit à les redéfinir : la question de l'élève sur le rapport entre moral et désir oblige l'enseignant à redéfinir le concept de désir, soit en enrichissant la définition, soit en la précisant : le désir peut être de nature subversive. C'est peut-être l'une de ses caractéristiques ontologique qui le distingue du besoin. La problématisation, réflexion vivante des élèves (dans le meilleur des cas comme ici) est successivement objet de l'activité des élèves et moyen pour une autre activité.

Pour une théorie de l'activité enseignante.

L'activité d'enseignement, c'est notre hypothèse, est continuellement marquée par cette alternance fonctionnelle : tantôt c'est l'ordre de la présentation, l'activité tournée vers le contenu d'enseignement qui va être l'objet de l'activité de l'enseignant (présenter une opération ou un contenu, une idée), tantôt cette même présentation va être un moyen de provoquer les réactions et

l'activité des élèves. Cette activité est elle aussi successivement objet et moyen : les réactions des élèves, incompréhensions, hésitations, maladresses, tâtonnements, erreurs, vont obliger l'enseignant à revoir son objet, à le voir autrement, par exemple en se demandant si le désir de la transgression est encore un cas de désir. Cette résistance de l'élève offre la possibilité à l'enseignant de développer sa maîtrise et sa connaissance du contenu enseigné (Yvon, & Clot, 2003). Il lui est possible de le voir autrement, de le reconsidérer, de développer sa compréhension de l'objet. L'activité de l'élève devient un moyen de développer sa connaissance de l'objet.

Cependant, en définissant l'activité enseignante comme simultanément tournée vers un contenu (disciplinaire le plus souvent) et l'activité des élèves, il manque deux dimensions que l'analyse précédente a déjà signalées. L'activité d'enseignement peut aussi être tournée vers soi-même : enseigner nous oblige à développer des opérations, des gestes, des techniques, mais aussi nos connaissances. On apprend à enseigner en enseignant et notre compréhension des contenus enseignés se développe en traversant l'activité d'autrui. Orienté vers les élèves, vers les contenus et vers soi-même, le travail enseignant est triplement dirigé. Il faudrait ajouter aussitôt quadruplement dirigé. Enseigner est souvent une activité solitaire, mais elle se déroule dans un contexte social et professionnel. D'autres personnes, les collègues, ont en commun d'enseigner les mêmes contenus à d'autres élèves ou d'enseigner d'autres contenus aux mêmes élèves. L'enseignant peut donc être en dialogue avec ses pairs à travers l'activité des élèves : ce qu'ils ont appris ailleurs, ou bien souvent ce qu'ils n'ont pas appris et auraient dû apprendre, ce qu'aurait fait un collègue dans cette situation, ce qu'aurait fait en particulier l'enseignant modèle que nous voudrions être et qu'ont incarné partiellement ou complètement nos propres maîtres, ce que d'autres font dans la même situation... Gageons ici que l'épisode de l'ACC a nourri le dialogue intérieur de M.. L'activité de celle-ci peut à présent trouver comme destinataire potentielle l'activité de S. Son activité dans cette situation précise est à présent habitée par la présence de S. qu'elle a vu opérer de manière différente dans la même situation, comme elle opérait elle-même auparavant. Cette présence de l'autre dans sa propre activité n'est pas seulement un effet du dispositif d'analyse. Si cette présence a pu émerger, c'est qu'elle y était déjà. Il faudrait ici convoquer les travaux de Vygotski sur l'origine des fonctions supérieures et de la conscience pour prolonger cette discussion (Vygotski, 1931/1997; Brossard, 2004; Wertsch, 1985). Terminons simplement sur le fait qu'une telle théorie de l'activité serait incomplète si elle ne tenait pas compte du poids de l'activité des pairs constituant une culture professionnelle commune faite de tensions et de différences.

La proposition d'une quadruple orientation de l'activité enseignante, vers les objets de savoirs, vers les élèves, vers soi-même et vers le corps professionnel constitue selon nous une piste de compréhension de l'activité professionnelle des enseignants et de ses transformations. Puisque ces quatre orientations peuvent entrer en tension ou en conflit entre elles, leur articulation est la condition du développement de l'activité opératoire et de la pensée des enseignants au travail, de la même manière qu'elle peut en être un obstacle.

Conclusion

Nous pensons avoir montré dans ce qui précède en quoi l'analyse ergonomique du travail, particulièrement en autoconfrontation croisée entendu comme dispositif de co-analyse et de confrontation des manières de faire, permet de contribuer à l'élaboration d'une théorie de l'activité, et en particulier de l'activité enseignante, tout en étant un instrument de transformation de l'activité professionnelle. En cela, l'analyse ergonomique du travail, sous la forme d'ACC, associe ce qui fait la richesse de la recherche qualitative : action et connaissance, singulier et général.

L'analyse développée ici prend pour fil directeur l'exploration d'une distinction entre problématisation et conceptualisation dans l'enseignement philosophique, distinction dont l'articulation pose justement problème. Cette difficulté est vécue différemment par l'une et l'autre enseignante, mais elle est bien réelle. Elle fait partie du métier. Nous faisons l'hypothèse qu'elle est sous-jacente à l'activité des uns et des autres, opérant parfois à leur insu. La mise en commun de cette tension permet d'en faire l'objet d'une élaboration collective, donc d'un développement de l'activité commune.

Un tel espace de travail et de réflexion ne fait pas l'objet d'une reconnaissance institutionnelle. On l'a vu, du point de vue de l'organisation de la tâche, ce problème n'est même pas envisagé. Dans son versant radical, c'est le cours magistral, forme de dialogue intérieur, qui implicitement est donné comme la forme de transmission adéquate. Dans les cas où cette forme est mise à mal par l'activité des élèves, les enseignants n'ont d'autres choix que d'innover en puisant dans leurs ressources propres les moyens de faire face à cette difficulté. Nous pensons avoir montré ici que les difficultés vécues dans la pratique ne sont pas du ressort personnel, mais constituent des questions de métier (Yvon et al., 2003). Ce qui manque, ce sont les dispositifs pour les expliciter et les travailler en commun. L'instrument que nous avons illustré ici tente de se porter au-devant de cette difficulté avec, sans doute aussi, ses limites (Faïta, 2005). Cependant, il constitue un outil d'exploration des métiers de l'éducation, tout en se mettant au service des professionnels pour leur

permettre, sinon de transformer leurs pratiques, du moins de développer de l'expertise professionnelle.

Une telle analyse de l'activité enseignante nous a aussi conduit à poser les prémisses d'une théorie de l'activité enseignante. On excéderait les limites de ce texte en montrant ce qui distingue et rapproche une telle théorie d'autres courants de recherche ayant pour visée eux aussi une théorie de l'action ou de l'activité : action située, cognition située, cognition distribuée, théorie de l'acteur-réseau, analyse du cours d'action, théorie de l'activité (Béguin & Clot, 2004; Conein & Jacopin, 1994; Engeström & Cole, 1997; Barbier & Durand, 2006; Nardi, 1996). Cet article s'inscrit toutefois dans une telle tentative.

Notes

¹ La classe de Terminale correspond à la dernière année avant l'entrée à l'université et est sanctionnée par un examen (Baccalauréat).

² Une première refonte des programmes a été proposée en 2001. Devant l'opposition d'une majorité de professeurs, ce programme a été amendé à la dernière minute et appliqué pour la rentrée 2001. Un groupe d'expert a alors travaillé à une nouvelle version qui a été mise en application pour la rentrée 2003.

³ Citons à ce sujet ce beau texte écrit par cette enseignante quelques mois après l'autoconfrontation croisée comme bilan de son expérience du dispositif. Cette description complète de façon magistrale la présentation formelle qui en a été faite plus haut : « *Qu'une action soit filmée est chose courante ; que cette action soit en partie une activité de réflexion avec d'autres l'est déjà moins ; enfin que l'on soit filmé en train de réfléchir pour soi-même et pour l'autre c'est-à-dire d'élucider sa propre pensée est assez étonnant ; et que cette seconde cassette puisse à son tour devenir un objet de travail, et même l'objet principal, ceci est inattendu. Et pourtant c'est cette seconde cassette qui peut stimuler par la suite le travail de réflexion ; ce qui retient l'attention du professeur qui observe son autoconfrontation, est ce qui l'arrête dans son cours au moment où il le visionne , la façon dont il s'empare de son activité rétroactivement , le type de questions qu'il fait surgir et qui correspondent évidemment à des objets de préoccupations, parfois anciens. Surgit alors en négatif (et sous l'impulsion des questions de l'enquêteur) un autre scénario possible, actualisant tout ce que ne fut justement pas cette séquence, et surtout les raisons pour lesquelles nous ne fimes pas ce que peu à peu nous commençons à concevoir comme étant possible en l'imaginant (là encore cela peut secréter des illusions) ».*

⁴ Les enseignants ont souhaité poursuivre les analyses avec un autre chercheur, le premier ayant été appelé à d'autres fonctions. La rédaction du rapport final a donné lieu à de nouvelles analyses qui ont été consignées dans des textes écrits par les professionnels eux-mêmes et repris en annexe du rapport.

Références

- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 57(1), 41-44.
- Barbier, & Durand, (2006). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités, revue électronique*, 1(2), 33-49. En ligne : <http://www.activites.org/>
- Brossard, M. (2004). *Vygotski, Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion
- Caroly S., & Weill-Fassina, A. (2004). Évolutions des régulations de situations critiques au cours de la vie professionnelle dans des activités de relations de service. *Le Travail Humain*, 67(4), 304-327.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités, revue électronique*, 1(1), 23-33. En ligne : <http://www.activites.org/>
- Clot, Y. (2006). L'activité entre l'individuel et le collectif : une approche développementale. Dans G. Valléry, & R. Amalberti (Eds). *L'analyse du travail en perspectives - Influences et évolutions* (pp. 148-157). Toulouse : Octarès.
- Clot, Y., Faïta D., Fernandez M., & Scheller, L. (2000). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, revue électronique*, 1, mai. En ligne : <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/sommaire.html>
- Clot, Y., Litim, M., Prot, B., Roge J.-L., & Ruelland, D. (2005). *Enjeux du travail et " genres " professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie*. Rapport de recherche, Laboratoire de psychologie du travail et de l'action. CNAM.
- Conein, B., & Jacopin, E. (1994). Action située et cognition. Le savoir en place. *Sociologie du travail*, 4, 475-500.

- Daniellou, F., & Béguin, P. (2004). Méthodologie de l'action ergonomique : approches du travail réel. Dans P. Falzon (Ed.). *Ergonomie*. (pp. 335-358). Paris : PUF.
- Daniellou, F. (1996). Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception Dans F. Daniellou. (Ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. (pp. 183-200). Toulouse : Octarès.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF
- Engeström, Y., & Cole, M. (1997). Situated Cognition in search of an Agenda. Dans D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds). *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological Perspectives*. (pp. 301-309). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert. Construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud (Eds) *Former des enseignants professionnels* (pp. 137- 152). Bruxelles : De Boeck.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19, 125-154.
- Faïta, D. (1997). La conduite du TGV : exercices de styles. *Champs Visuels*, 6, 122-128.
- Faïta, D. (2005). Genres de langage, genres d'activité : D'une notion ouverte à l'artefact analytique. *Symposium international ARTECO, action située et théories de l'activité*. Le 5 juillet 2005, Marcy l'Etoile, France.
- Falzon, P., & Lapeyrière, S. (1998). L'utilisateur et l'opérateur : Ergonomie et relation de service. *Le Travail Humain*, 1, 69-91.
- Faverge, J.-M., Leplat, J., & Guiguet, B. (1958). *L'adaptation de la machine à l'homme*. Paris : PUF.
- Girin, J., & Grosjean, M. (Eds) (1996). *La transgression des règles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Goigoux (2001). Lector in didactica. Dans J.P. Bernié (Ed.) (2001). *Apprentissage, développement et significations*. (pp. 129-153). Bordeaux: PUB.
- Goigoux, R. (2002). Analyse de l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de pédagogie*, 138, 125-134.

- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg J., & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. Montrouge : ANACS.
- Jobert, M. (1999). L'intelligence au travail. Dans P. Carré & P. Caspar (Eds), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod
- Laville, A. (2004). Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone. Dans P. Falzon (Ed.), *Ergonomie*. Paris : PUF
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- Leplat, J., & Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Lévy-Leboyer, C., & Spérandio, J.-C. (1987). La psychologie du travail en France. Naissance et développement. Dans C. Lévy-Leboyer, & J.-C. Spérandio (Eds) *Traité de psychologie du travail et des organisations*. (pp.9-18). Paris : PUF
- Ministère de l'Éducation nationale (2001). Programme d'enseignement de la philosophie en classe de Terminale des séries générales. *Bulletin officiel n°28* du 12 juillet 2001.
- Montmollin, M., de (1986). *L'ergonomie*. Paris : La découverte.
- Montmollin, M., de (Ed.) (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Nardi, B. (1996). Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition. Dans B. Nardi (Ed.), *Context and conciousness. Activity theory and Human Computer Interaction* (pp. 69-102). Cambridge : the MIT Press.
- Noulin, M. (1996). La pratique de l'analyse ergonomique du travail. In. P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulin (Ed.). *Traité d'ergonomie*. (pp. 325-338). Toulouse : Octarès.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

- Poulmaire, S., Orihuela, M.E., & Weill-Fassina, A. (2001). *Les incidences de nouveaux logiciels et de nouvelles formes d'organisation du travail sur l'activité professionnelle des agents de la CPAM*. Rapport final, EPHE.
- Prot, B., & Yvon, F. (2005). Analyse du travail et développement du métier d'enseignant. *Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*. Colloque organisé par l'IUFM Nord - Pas-de-Calais Université Lille 3 Laboratoire Théodile du 17 au 19 mars 2004.
- Resche-Rigon, P. (1984). 50 ans de Travail humain. Histoire d'une revue : évolution d'une discipline. *Le Travail humain*, 1, 5-17
- Roger, D., Roger J-L., & Yvon, F. (2001). Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante. *Education permanente*, 146, 115-125.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur*. Marseille : Thèse.
- Spérando, J.-C. (1980). *La psychologie en ergonomie*. Paris : PUF.
- Spérando, J.-C. (1983). *L'ergonomie du travail mental*. Paris : Masson.
- Spérando, J.-C. (1996). L'apport de la psychologie du travail. Dans P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulin (Eds). *Traité d'ergonomie* (pp. 165-207).
- Valléry, G. (2006). L'analyse des relations de service : fondements, réflexions et enjeux. Dans G. Valléry, & R. Amalberti (Eds). *L'analyse du travail en perspectives - Influences et évolutions* (pp. 197-211). Toulouse : Octarès.
- Vygotski, L. S. (1931/1997). The history of the development of higher mental functions. Dans *The collected works of L.S. Vygotski* (vol. 4). New York ; London : Plenum.
- Vygotski, L.S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. Dans L.-S Vygotski, *Conscience, inconscient, émotion*. Paris : La Dispute.
- Wertsch J.V. (1985). La médiation sémantique de la vie mentale : L.S. Vygotski et M.M. Bakhtine. Dans B. Schneuwly, & J.-P Bronckart (Eds) *Vygotsky aujourd'hui* (pp.139-168). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie* (1962-1995). Toulouse: Octarès.

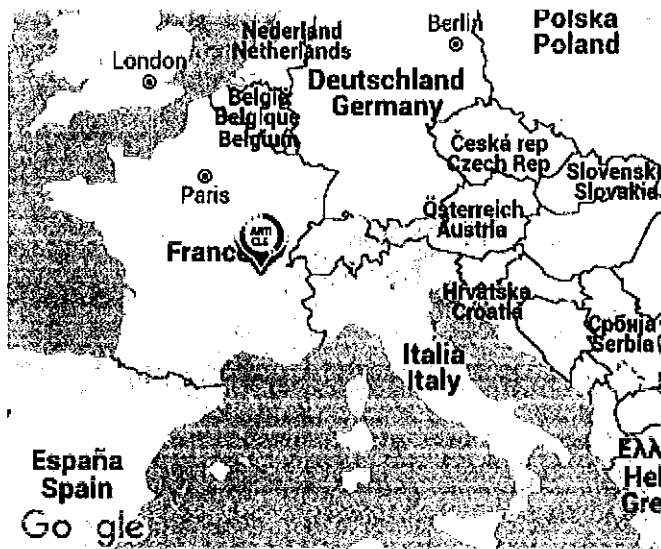
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, 66, 17-33.
- Yvon, F. (2003). Résoudre le stress par l'analyse du travail ? Dans G. Karnas, Ch. Vandenberghe, & N. Delobbe (Eds). *Bien-être au travail et transformation des organisations*. Actes du 12ième congrès de psychologie du travail et des organisations (tome 3) (p. 321-329). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Yvon, F., Victorri, C., Hassenteufel, E., Guilpain. M., Vignard, M., Grataloup, N., & Moro, T. (2003). *Professeur de philosophie : Questions de métier*. Recherche sur le développement du métier enseignant. Laboratoire de psychologie du travail et de l'action. CNAM.

Frédéric Yvon est professeur adjoint au Département Administration et Fondements de l'éducation à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il est également titulaire d'un doctorat en psychologie du travail, a développé une expertise en analyse du travail, plus particulièrement en analyse de l'activité enseignante. Il s'intéresse aux dispositifs et aux théories du développement de l'activité professionnelle. Ses recherches portent sur les conditions du développement, ses empêchements et ses effets sur la santé au travail.

Roseline Garon est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Offrant un cours sur le comportement organisationnel en éducation, de même que divers cours en recherche, dont celui sur les méthodes d'analyse de données qualitatives, elle s'intéresse aussi aux méthodes d'observation et aux schèmes de recherche à cas unique. Ses objets de recherche tournent autour de la gestion d'établissement scolaire en milieux défavorisés (résilience des chefs d'établissement, leadership).

La Chaire Unesco-ENS Lyon questionne la vidéoformation

Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » : conception de ressources pour les acteurs de l'éducation et de la formation...



Données cartographiques ©2015 Google, ORION-ME

19 Allée de Fontenay, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines,
69007 Lyon, France



La venue de Valérie Lussi Borer en tant que chercheuse invitée à l'IFÉ dans le cadre de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » a été l'occasion de développer un projet de recherche et de formation au sein d'un nouveau LéA, le collège Garcia Lorca (93).

Le travail de Valérie Lussi Borer et Luc Ria, avec la collaboration de la référente LéA et des enseignants porteurs du projet, a permis d'étudier la création de conditions favorables à l'analyse du travail enseignant dans le cadre d'une formation continue au sein même de l'établissement.

Quelques éléments de contexte et points forts du projet qui se poursuit actuellement sont évoqués dans cet article.

L'établissement : un nouvel espace de formation ?

Les organismes internationaux et européens ainsi que les chercheurs, les acteurs de l'éducation et les politiques affirment le rôle potentiel de l'établissement scolaire comme un nouvel espace de formation et de professionnalisation des enseignants.

En effet, au même titre que d'autres espaces collectifs où s'accomplit une activité professionnelle (entreprise, hôpital, association, etc.), l'établissement scolaire peut

devenir une « organisation apprenante » selon certaines conditions qu'il est nécessaire de définir.

Dans cette perspective, un laboratoire d'analyse de l'activité enseignante a été créé dans le collège Garcia Lorca pour expérimenter de nouvelles modalités de formation continue des enseignants dans leur propre établissement. L'enjeu est d'analyser leur activité en classe à l'aide d'outils issus des sciences du travail pour favoriser le développement progressif d'une culture professionnelle d'établissement.

Plus précisément, l'objectif de cette expérimentation est triple :

- accompagner les enseignants débutants (ceux qui ont moins de trois ans d'expérience) dans leur projet d'amélioration de leurs interventions devant des publics hétérogènes ;
- former des enseignants (formateurs de terrain) à l'analyse de l'activité professionnelle de leurs collègues plus ou moins expérimentés ;
- favoriser, au sein du collectif enseignant, la recension et l'élaboration de modalités d'intervention avec des valeurs éducatives, des critères d'exigence partagés.

Analyse du travail réel des enseignants au service des apprentissages des élèves

Le dispositif de formation s'appuie principalement sur le développement d'enquêtes collaboratives consistant à : a) décrire la situation de travail à partir d'extraits vidéo de classe, b) mettre en relation les faits observables avec les intentions concrètes des enseignants, c) évaluer la pertinence de l'activité (et non de la personne) selon les critères co-construits et d) proposer des pistes de transformation réalistes, viables pour l'activité observée.

En mobilisant ces outils d'analyse du travail, notre dispositif de formation a permis aux enseignants volontaires (débutants ou non) :

- d'être filmés dans les classes de leur choix et d'explicitier leurs expériences individuellement à un chercheur-formateur puis devant un collectif d'enseignants ;
- de comparer les effets sur les élèves (via la vidéo) d'activités professionnelles proches des leurs ou au contraire nouvelles à leurs yeux ;
- d'identifier les organisateurs d'activités efficaces pour pouvoir se les approprier (même si cela requiert dans certains cas de longs temps de maturation) ;
- de construire un réservoir partagé « d'activités robustes », c'est-à-dire répondant à des exigences académiques et à des principes d'économie de soi, sans pour autant réduire sa propre liberté pédagogique ;
- de définir de manière collective des thèmes professionnels prioritaires (compte

tenu de leurs propres préoccupations ou de la politique de l'établissement) dans une même discipline d'enseignement ou selon une approche plus transversale ;

- de définir des projets de co-observation ou de co-intervention entre pairs ou avec un enseignant plus chevronné sur l'un des thèmes professionnels retenus.

Vers de nouvelles collaborations entre enseignants, formateurs de terrain et formateurs universitaires

Le laboratoire en cours d'expérimentation peut être un lieu d'incubation et de développement de nouvelles expertises individuelles au profit des projets éducatifs collectifs de l'établissement et donc, in fine, au profit des apprentissages des élèves. Cependant, pour qu'une telle culture par l'action et pour l'action puisse se développer, plusieurs conditions sont à réunir :

- l'impulsion déterminante de la part de l'équipe de pilotage de l'établissement pour encourager ce type de formation professionnelle, proposer des espaces au fil de l'eau, des temps d'échanges formalisés en mobilisant les compétences et les ressources audiovisuelles locales ;
- la construction d'un cadre éthique garantissant aux enseignants d'analyser leurs activités dans des espaces collaboratifs protégés et sécurisants (non évaluatifs) ;
- la proposition de formats progressifs d'analyse des activités : de l'usage de traces d'activité peu « intrusives » (écrits ou photos) à des traces d'activité plus exposantes (vidéo), de sessions de formation individuelles à d'autres collectives ;
- la collaboration articulée entre : des formateurs de terrain (professeurs de l'établissement) formés aux outils d'analyse du travail (méthodes, cadre éthique, scénarios de formation) pour accompagner leurs collègues ; des professeurs formateurs académiques et/ou formateurs des ESPE (en remplacement des chercheurs) formés pour l'accompagnement dans la durée – avec une prise de distance et une neutralité plus grandes – des dispositifs de formation (de plusieurs établissements). Ceux-ci pourraient alimenter le laboratoire en résultats de recherche sur le travail enseignant, sur les méthodologies propres aux outils d'analyse du travail selon des approches transversales ou plus en lien avec certaines disciplines d'enseignement.

Valérie Lussi Borer et Luc Ria

Contacts : valerie.lussi@unige.ch, CRAFT, FASP & Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève ;

luc.ria@ens-lyon.fr, Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle », IFÉ-ENS de Lyon.



Le point avec...

Luc Ria : « La vidéo ne remplace pas l'expérience réelle mais elle est un outil puissant »

Luc Ria est responsable de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » (IFÉ - ENS de Lyon).

D'où vous est venue l'idée de filmer des enseignants dans leur classe ? Et celle d'utiliser ces vidéos à des fins de formation ?

Au départ, en faisant une thèse en sciences de l'éducation sur les enseignants débutants. En les filmant en vidéo pour mieux identifier leurs activités, j'ai accumulé des données et assez vite réalisé qu'elles concernaient tous les enseignants quelle que soit leur discipline. Par la suite, j'ai mobilisé ces données pour la formation de jeunes stagiaires à l'IUFM d'Auvergne, où j'enseignais. Ils avaient une attente énorme pour tout ce qui pouvait les aider à comprendre le métier, sans édulcorer ni exagérer les difficultés, et en dépassant l'idéologie des formateurs, auxquels ils reprochaient de ne pas connaître suffisamment la réalité du terrain. En systématisant l'observation dans les classes, ce travail a permis de constituer de véritables ressources de formation, dans une approche axée sur le développement professionnel. C'est sur ces bases que le programme de recherche et de formation NeoPass@ction, dont la plateforme de vidéos en ligne est la partie la plus visible, a été développé par une équipe de chercheurs et de formateurs en 2008-2009, puis rendu public en 2010. En 2012, la création, à l'Ecole normale supérieure de Lyon, d'une chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle », a permis de présenter cet outil au niveau international. Une quinzaine de pays partenaires l'utilisent aujourd'hui.

Peut-on vraiment former à distance des professionnels, avec des vidéos ?

La vidéo n'est pas une panacée et ne doit surtout pas être présentée comme telle, nous sommes très vigilants à ce sujet. Cependant, une fois posé que naviguer sur une plateforme de ressources en ligne ne peut jamais remplacer l'expérience réelle, il reste que la vidéo formation répond à de vrais besoins, qu'elle peut être un outil puissant dans une démarche globale de développement professionnel. La vidéo est un accélérateur, une façon de s'immerger dans le bain des classes. Elle emporte chacun dans le flux de l'activité d'un autre, elle permet de s'en imprégner, de se projeter à sa place, de s'interroger sur sa propre attitude. Elle n'est pas seulement destinée à être visionnée à distance, elle fournit aussi des matériaux exceptionnels pour de la formation en présentiel. Encore faut-il former les formateurs ! Ceux-ci peuvent tirer d'une séquence une analyse réflexive détaillée, comme le ferait un entraîneur sportif. Faire des arrêts sur image, montrer ce qui se joue, les dilemmes permanents entre enseigner et éduquer, contrôler sa classe et transmettre un savoir, gérer des individus et un

collectif, pratiquer l'exigence et la bienveillance... Tous ces couples qui permettent de comprendre les clés du métier, et notamment de démystifier le charisme d'un enseignant, qu'une conception encore prégnante en France présente comme un talent inné, alors qu'il n'y a rien de plus construit. Avec mes étudiants, je passe mon temps à déconstruire le charisme.

Filmer des enseignants au travail ne revient-il pas à créer des situations artificielles ?

Quand on observe un électron, paraît-il, on modifie sa trajectoire. On peut penser qu'il en est de même en observant un enseignant. Nous avons pourtant beaucoup d'indices que nous sommes bien dans la réalité du travail. Lorsque, dans un entretien, je demande à un enseignant si notre présence a influé sur une scène précise, il me répond habituellement qu'il nous avait, de même que les élèves, complètement oubliés ! Techniquement, nous utilisons du matériel de plus en plus discret. Nous agissons aussi dans le cadre d'un contrat éthique, impliquant bienveillance, empathie et non-évaluation. Nous sommes là pour aider l'enseignant et l'accompagner dans sa trajectoire professionnelle. Pas en surplomb mais dans une posture compréhensive neutre. Pas pour projeter une utopie sur l'activité de l'enseignant mais pour comprendre ce qu'il fait et favoriser ensuite des transformations. Enfin, à tout moment, on peut renoncer à montrer quelque chose si l'enseignant ne le souhaite pas.

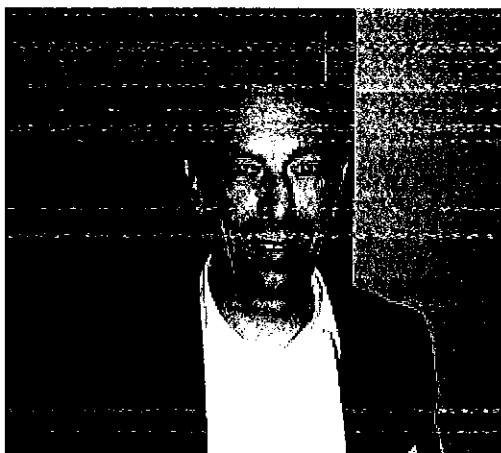
Quel est aujourd'hui l'impact auprès des enseignants de NeoPass@ction ?

Près de 40 000 enseignants sont abonnés, mais nous devons encore travailler pour que cet outil - 1 300 extraits sur 7 thèmes professionnels - soit connu dans les établissements, même s'il est de plus en plus utilisé dans le cadre de la formation initiale.

Luc Ria : Collège : Culture d'établissement et pratiques enseignantes au cœur de la réforme

Comment inciter à de nouvelles organisations et à un renouvellement des pratiques pédagogiques dans les collèges de France sans risque de provoquer de la résistance chez les enseignants ? Dans quelle mesure la réforme parviendra-t-elle à transformer le cœur même de leur métier, c'est-à-dire les modalités de transmission et d'appropriation par les élèves des savoirs scolaires ? Pour les experts internationaux, seuls sont efficaces des dispositifs de formation et d'accompagnement au long cours des équipes éducatives sur leur lieu de travail. À condition encore que les enseignants en soient les principaux artisans et qu'ils puissent, en reprenant la main sur leur métier, regagner la crédibilité sociale et le capital-confiance qui leur font actuellement si cruellement défaut.

D'une culture individualiste à une culture plus solidaire



La réforme préconise de nouvelles organisations de travail pour les élèves : enseignements pratiques interdisciplinaires, travaux en petits groupes, temps d'accompagnement personnalisé. Ce qui va exiger de nouveaux savoir-faire et davantage de travail collectif pour les enseignants. Et sans nul doute un changement de culture professionnelle. Rappelons que la loi donne aux enseignants du second degré une grande autonomie pédagogique pour atteindre les objectifs des programmes scolaires. Cette liberté est en

général très appréciée mais elle produit de la solitude dans l'exercice du métier, même dans les établissements difficiles où il faudrait davantage jouer collectif. De plus, la dimension discrétionnaire du travail enseignant a tendance à favoriser le conservatisme de formats pédagogiques dont l'efficacité est discutable en termes d'apprentissage scolaire. L'adhérence à des techniques d'intervention parfois désuètes, comme le cours magistral ou le « cours dialogué », constitue un frein puissant aux changements de notre système éducatif.

Dans les collèges français, il n'existe ni espace, ni moments spécifiques pour partager avec ses pairs ses expériences au travail, exprimer ses difficultés

ordinaires et ainsi réinterroger ses propres pratiques pédagogiques. De tels échanges sur le métier permettraient de restaurer de l'entraide, de la complicité mais aussi de s'accorder sur des registres d'action communs, des seuils de tolérance ou d'exigence partagés. Comment passer alors d'une approche majoritairement individuelle (individualiste) et disciplinaire du métier à une approche plus solidaire et transversale (pluridisciplinaire), sans niveler par le bas l'exigence scolaire ni brider les libertés pédagogiques ?

L'établissement comme laboratoire de changement

L'établissement scolaire peut devenir le lieu hautement stratégique de transformation de la culture des enseignants, et plus largement de leur formation tout au long de leur carrière. C'est bien là qu'il faut concentrer la majorité des moyens humains et financiers pour accompagner, soutenir les équipes éducatives et les aider à transformer leurs pratiques pédagogiques. Sans attendre la réforme, de nombreux collèges ont déjà amorcé cette mutation culturelle, notamment ceux classés en éducation prioritaire. Plusieurs expérimentations en cours montrent que la création de « laboratoires d'analyse des pratiques enseignantes » sur des thèmes communs, peut redonner aux enseignants de la confiance, de nouveaux pouvoirs d'action avec des modifications significatives sur l'activité de leurs élèves.

Ces laboratoires de changement visent à recréer une entraide intergénérationnelle et à construire une culture d'établissement. Ils sont à la fois des conservatoires des pratiques professionnelles qui ont fait leurs preuves, et des espaces d'incubation de nouvelles formes d'intervention. Ce type d'analyse réflexive au plus proche des pratiques réelles (non idéalisées), constitue une piste très prometteuse de formation continue pour à la fois ressouder le corps enseignant autour de valeurs communes et constituer un répertoire partagé d'activités pédagogiques robustes.

Finalement, cette nouvelle réforme requiert que chacun des membres des équipes éducatives – de l'enseignant au formateur, du chef d'établissement à l'inspecteur – opère un changement de professionnalité, un repositionnement de ses propres missions pour contribuer à la création de nouvelles alliances au service de la réussite du plus grand nombre d'élèves. Voilà à nos yeux le défi majeur, trop souvent ignoré, de la réforme à long terme des collèges français.

Luc Ria

Professeur des universités,

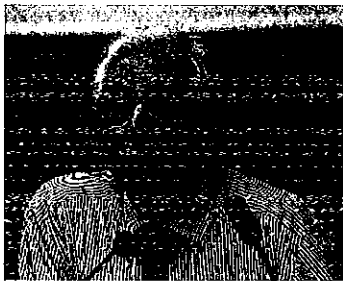
Chaire Unesco sur la formation des enseignants de l'IFé-ENS de Lyon.

Auteur de « Former les enseignants au 21ème siècle. Etablissement formateur et vidéoformation ». De Boeck (2015).

Philippe Meirieu : Former les enseignants en établissement : Un impératif

Les 26 et 27 mars se tenait à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), dans le cadre de la chaire UNESCO « Former les enseignants au XXIème siècle » animée par Luc Ria, un séminaire sur le thème « Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ? » (1). Conférences, ateliers et témoignages ont permis, à cette occasion, de mesurer les enjeux de cette problématique mais aussi la nécessité d'avancer tant dans la réflexion sur les modalités actuellement en vigueur que sur les exigences permettant de développer cette pratique de manière rigoureuse et sur la durée. En effet, la formation au sein des établissements permet de développer les synergies entre formation initiale et formation continue, contribue aux échanges entre les différentes générations et les différentes disciplines, mobilise de façon originale des outils comme la vidéoformation et - le séminaire l'a largement montré - favorise les dynamiques de travail en équipe et la cohésion pédagogique de l'établissement. Autant d'atouts qui en font un précieux « levier de changement » et qui - de l'avis de l'immense majorité des participants - impose de donner à ces pratiques un statut institutionnel et des moyens qui font largement défaut actuellement.

De groupes improvisés au changing lab



La conférence introductive de Patrick Mayen, qui travaille dans le courant de la « didactique professionnelle », a posé le cadre théorique pertinent pour penser les pratiques de formation en établissement. Il s'agit, en effet, de créer des « situations à potentiel d'apprentissage professionnel ». Or, ces situations n'émergent pas spontanément et systématiquement. Elles requièrent des conditions qui permettent précisément d'« apprendre au travail et du travail » : implication des personnes dans des tâches complexes qui font émerger des problèmes, « parenthèse intellectuelle » qui suspend les exigences de la « production » pour prendre le temps de la réflexion, interaction constructive avec les pairs, articulation des situations dans la durée, construction de nouvelles pratiques et habitudes

professionnelles pérennes, etc. Rien de très différent, en réalité, des exigences que nous devons avoir quand nous engageons, avec nos élèves, un travail de groupe dans le cadre d'une « pédagogie du projet » ou encore de ce qui devrait structurer les situations d'alternance dans toute formation professionnelle.

Mais rien d'évident non plus ! Et Luc Ria a bien montré la nécessité de passer de « groupes informels » ou de situations improvisées au gré des circonstances (accueil de stagiaires, dysfonctionnements flagrants, etc.) à de véritables changing lab : des laboratoires permanents et accompagnés, permettant de reconfigurer lucidement nos pratiques selon une démarche articulante, de manière circulaire, l'observation croisée, l'explicitation des objectifs, l'évaluation distanciée et la recherche conjointe des solutions... Et c'est bien tout cela qui a été travaillé pendant ces deux journées, avec de beaux exemples et des réussites exemplaires. Mais avec, aussi, l'espoir de pouvoir développer ces pratiques autrement que dans quelques interstices au sein d'emplois du temps complètement verrouillés par ailleurs, avec la demande d'une véritable reconnaissance institutionnelle généralisée, avec le souhait de la collaboration de chercheurs, « amis critiques », solidaires et exigeants à la fois.

L'atout de la formation en établissement

Il faut se réjouir de ce qui se profile ainsi car l'établissement - on l'a très bien vu à travers les témoignages apportés - peut devenir une véritable « aire de professionnalisation » et favoriser l'accès à cette posture de « praticien réflexif » que chacun appelle de ses vœux, mais qu'on ne sait guère encore comment construire dans les cadres traditionnels de la formation initiale et continue. Il faut s'en réjouir car nous savons, en particulier depuis les travaux de Michaël Huberman, que les interactions entre enseignants sont absolument décisives dans la construction des parcours de professionnalisation. Ce dernier n'hésitait, d'ailleurs pas à dire - avec un goût certain pour la provocation mais aussi un sens aigu de l'observation - qu'un échange professionnel dans un couloir entre deux professeurs sur un problème rencontré en

classe pouvait avoir plus d'impact sur leurs pratiques pédagogiques que bien des stages de formation continue... mais pouvait aussi potentialiser formidablement les acquis de ces stages !

À ce titre, la formation en établissement a, de toute évidence, un atout considérable : elle associe, en effet, les interactions directes sur les pratiques et la prise de distance nécessaire, l'explicitation des problèmes en situation et la « parenthèse intellectuelle » qui permet de les surmonter. Mais, plus encore, et comme l'ont bien montré les ateliers animés par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), elle permet de mettre en œuvre le principe d'isomorphisme si fondamental et encore trop souvent oublié : on sait, en effet, depuis des travaux effectués dans les années 1960 et largement confirmés depuis, que « les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur a dit de faire, mais ce que l'on a fait avec eux »... et qu'il ne sert à rien de faire des leçons pour expliquer qu'il n'en faut point faire ! Cela suppose de passer, quand on veut former des professionnels, d'une logique de l'enseignement (qui reste la matrice de l'université) à une logique de la formation qui articule lucidement différents moments pédagogiques avec le souci de l'appropriation des connaissances, mais aussi de leur « unification » et de leur transfert dans des situations nouvelles.

Solliciter la mémoire pédagogique des équipes

Or, on voit bien que l'établissement peut justement, être le lieu privilégié de cette démarche, tant par l'inter-observation réflexive que par la collaboration entre pairs, entre générations comme entre enseignants de différentes disciplines. Le travail avec la vidéo, encadré, bien sûr, par des principes éthiques assumés collectivement, comme la construction collective de projet ou de séquences d'apprentissage sont, en effet, des moyens privilégiés pour « se former » à « former les élèves ». Ils permettent, in situ, d'éprouver ce qu'est apprendre et de se recentrer sur ce qui fait le cœur du métier. Ils permettent d'entrer dans une véritable « démarche pédagogique » – au sens épistémologique du terme –, c'est à dire une démarche qui, sans boudier les éclairages essentiels des sciences humaines, prend le risque d'inventer des pratiques et de les mettre à l'épreuve. Car, en pédagogie, en effet, les solutions ne se trouvent jamais dans la seule analyse des problèmes, elles requièrent une inventivité nourrie, tout à la fois, par le travail et la « mémoire pédagogique » des équipes comme des personnes.

Cela n'exclut pas, bien sûr, la collaboration avec des chercheurs, des inspecteurs ou des formateurs... tout au contraire. Mais cela nous permet de comprendre à quelle condition cette collaboration peut être acceptée et constructive. L'expérience montre, en effet, que c'est moins là une affaire de statut que de posture. De qui, acceptons-nous volontiers la présence, les conseils, voire l'interpellation ? De celui ou celle qui est perçu comme suffisamment proche de nous pour comprendre ce que nous vivons et suffisamment différent de nous pour avoir quelque chose à nous apporter.

L'expert, un ex-pair ?

L'expert doit être un pair, ou, tout au moins, un ex-pair. Non pas un modèle à imiter, mais quelqu'un qui est « embarqué dans le même bateau » et, loin de toute position de jugement en surplomb, prend sa place dans le travail collectif. Il ne sert pas à grand chose d'avoir, dans une équipe, une personne qui se contente, de manière péremptoire, de nous expliquer pourquoi le bateau coule, il convient qu'au moins elle nous aide à écoper : nous n'en serons que plus réceptifs, ensuite, à ses analyses qui nous permettront, peut-être, d'éviter de nouveaux naufrages... Cette posture de « l'expert ex-pair », qui pratique, tout à la fois, la solidarité et la prise de distance, m'apparaît comme une condition sine qua non d'une bonne formation en établissement. C'est pourquoi elle mériterait d'être approfondie et travaillée plus systématiquement dans les formations de formateurs et de cadres éducatifs, comme il conviendrait qu'elle devienne un véritable objet de recherche pour les chercheurs eux-mêmes.

De plus, il m'apparaît qu'il faudrait reprendre et développer la notion, évoquée à plusieurs reprises lors du séminaire, d'« établissement formateur ». Certes, on comprend bien comment l'établissement peut devenir « lieu de formation » et quels profits il peut en tirer, tant pour ses enseignants et cadres, les stagiaires qu'il accueille et le dynamisme pédagogique dont il est porteur. Mais peut-être faut-il aller plus loin encore et, quand on parle d'« établissement formateur », penser organisation de l'environnement matériel et humain, travail sur l'installation des espaces et la gestion du temps, association au projet éducatif des personnels d'administration et de service qui jouent, dans l'écosystème de l'établissement, un rôle tout à fait déterminant ? Il me semble que, malgré les difficultés liées aux différences de statuts et aux disponibilités respectives, nous pourrions tenter d'avancer sur ce chemin. Certains collèges le font déjà, mais le fait est trop rare, me semble-t-il, et insuffisamment soutenu par une institution qui connaît pourtant bien « l'effet établissement » et ne peut imaginer qu'il se réduit à la somme des actions des seuls enseignants et cadres éducatifs.

Une formation au "foyer mythologique" du métier

Enfin, dans la même perspective – et sans prétendre épuiser un sujet particulièrement riche – je suis convaincu que l'un des atouts majeurs de la formation en établissement est... la présence des élèves ! Non seulement parce que nous pouvons mettre en œuvre avec eux ce que nous avons élaboré en formation, non seulement parce que nous sommes ainsi en mesure de commencer à évaluer les effets de nos pratiques, mais parce qu'ils peuvent être utilement associés – comme l'ont bien montré les collègues du collège Elsa Triolet (Académie de Lyon) – à la réflexion pédagogique. Sans démagogie évidemment : pas question de les faire voter sur les programmes de mathématiques ! Sans naïveté : impossible de leur « donner la parole » sur ce qui se passe en classe sans avoir préparé cette prise parole avec eux... au risque de les voir dérapier sous l'œil satisfait des spécialistes du « je vous l'avais bien dit » ! Mais en inscrivant leur participation dans des protocoles précis qui leur permettent de s'exhausser au-dessus de leur « ressenti » pour accéder, avec nous, à une posture critique et constructive à la fois. Au moment où l'on parle tant de la formation du citoyen, comme de la construction du « vivre ensemble », faire de chaque établissement un « établissement formateur », associant tous les personnels et les élèves, ce serait faire des établissements des « établissements de formation tout au long de la vie », et, mieux encore, des « établissements citoyens ».

Car, derrière la question de la formation en établissement et ses dimensions techniques, il y a bien la question des finalités de l'éducation, de la capacité de l'institution scolaire à lutter contre tous les cloisonnements et tous les ghettos, comme à résister contre la marchandisation systématique des savoirs et l'hégémonie de la machine publicitaire au service du caprice mondialisé. C'est là, dans ce projet politique – au plus beau sens du terme – que les enseignants trouveront les raisons et l'énergie pour se former ; c'est là que se situe le « foyer mythologique » du métier ; c'est là où nous pouvons puiser « le courage de tous les commencements », selon la belle formule de Vladimir Jankélévitch.

Philippe Meirieu

[La chronique de Philippe Meirieu](#)

Note :

(1) <http://ife.ens-lyon.fr/ife/actualites/former-les-enseignants-dans-les-etablissements-scolaires-vers-une-nouvelle-aire-de-professionnalisation>

Archives > 2014-01-17

Portrait

Un chercheur aux côtés des jeunes « profs ». Luc Ria

Cet ancien professeur de sport a été un précurseur dans la vidéoformation et dirige la première chaire Unesco consacrée à la formation des enseignants

17/1/14 - 00 H 00

Être ou ne pas être un bon professeur serait avant tout affaire de charisme. Voilà une idée largement répandue que Luc Ria combat avec vigueur, recherches de terrain à l'appui. « *En matière d'enseignement, je ne crois pas à l'inné. Tout se construit, tout s'apprend* », soutient ce professeur de l'Institut français d'éducation, basé à Lyon. Également titulaire de la récente chaire Unesco intitulée « Former les enseignants au XXI^e siècle », il est convaincu, contrairement à un certain nombre de professionnels du secteur, qu'enseigner s'apparente davantage à une science qu'à un art.

Cet amoureux des sports de plein air (voile, ski de fond, trail, etc.), qui a conservé les joues creuses des coureurs de fond, a lui-même entamé sa carrière dans le secondaire, une agrégation d'éducation physique en poche. Mais, très vite, il a bifurqué vers la formation continue et la préparation des étudiants aux concours, avant de rédiger une thèse sur les enseignants débutants et de gravir les échelons universitaires. Non, assure-t-il, il n'a pas « fui » cette « première vie » au contact des élèves. Mais celui qui est aujourd'hui, à 52 ans, père de trois enfants a souhaité mettre ses convictions et ses capacités d'innovation au service des jeunes qui débarquaient dans le métier, sans préparation suffisante le plus souvent. Dans un univers « *qui souffre d'académisme et d'inertie* », pareil objectif relève d'une course d'obstacles. Ce qui n'est pas pour lui déplaire.

Pour faire « *bouger les lignes* », cet enseignant-chercheur a d'abord misé sur la vidéoformation, avec la plate-forme Néopass@ction. Créé en 2010, alors que la réforme de la « mastérisation » réduisait la part pratique de la formation des professeurs, cet outil destiné aux nouvelles recrues de l'éducation nationale regroupe aujourd'hui un millier d'extraits vidéo réalisés à partir de séquences de travail réelles au sein des classes. À l'heure où le gouvernement encourage la production de cours en ligne (moocs), cette initiative, d'abord accusée par certains de faire concurrence à la formation traditionnelle, s'est parfaitement intégrée dans le paysage. Elle a même été saluée, l'an dernier, par le prix Manager public, qui récompense des actions concourant à la modernisation des services publics.

Dans le cadre de la chaire Unesco, qui s'appuie sur quinze établissements ou laboratoires répartis dans dix pays francophones, une conférence de consensus sera organisée le 23 janvier à Lyon sur le thème de la vidéoformation. « *Deux doctorants présenteront les pratiques, compareront les études internationales, émettront des recommandations* », précise Luc Ria, bien décidé à mobiliser la recherche « *de façon très pragmatique* ».

C'est aussi dans cet esprit que sa chaire a mis en place de façon expérimentale, dans un collège de Saint-Denis (Seine-Saint-Denis), un laboratoire d'analyse du travail enseignant. Les professeurs volontaires – cinq au départ, 25 aujourd'hui – acceptent d'y être filmés devant leurs élèves, puis, le mercredi après-midi, en dehors de leurs heures de cours, d'analyser leurs pratiques avec l'aide de chercheurs-formateurs et de collègues. « *Le tout avec bienveillance, sans jamais juger les personnes* », souligne Luc Ria, qui se veut le garant d'une solide « *déontologie* ». L'expérience, qui repose aussi sur la co-intervention en classe de deux professeurs, permet « *de recréer du collectif et des liens entre les générations d'enseignants* ».

Sans revenir sur la liberté pédagogique dont jouissent les professeurs, il s'agit d'amener ces derniers à adopter plus systématiquement des techniques qui font leurs preuves. Et de rendre plus efficace la formation en alternance, alors que, dès l'an prochain, 23000 lauréats des concours bénéficieront d'une année de stage durant laquelle ils enseigneront à mi-temps, en étant payés à temps plein.

« *Avec cette réforme, le travail d'enseignant pourra s'appuyer davantage sur la recherche universitaire* », salue Luc Ria, qui plaide cependant pour « *plus d'audace et de courage* », quitte à rendre obligatoire, par exemple, la formation continue pour chaque professeur. « *Plus que tout autre métier, l'enseignement exige une perpétuelle remise en question* », justifie-t-il. « *Il en va de l'épanouissement des professeurs.* »

Le refus de la « galère » des profs débutants

En 2005, à l'occasion de travaux scientifiques, Luc Ria entre en contact avec des enseignants affectés, pour leur premier poste, dans des zones défavorisées de Seine-Saint-Denis. « *Je voyais des jeunes profs livrés à eux-mêmes, en train de galérer dans leurs classes. Cela a constitué pour moi un vrai choc* », se souvient-il. Un choc et un déclic: « *Je me suis dit qu'il fallait les aider, d'une façon ou d'une autre, par le biais de mes recherches. Leur permettre de bénéficier de l'expérience de collègues aguerris, comme j'avais pu, moi-même, être épaulé par des collègues, au moment où j'effectuais mes premiers pas, mes premières maladresses, en tant que professeur d'éducation physique et sportive.* »

PEIRON Denis

17/1/14 - 00 H 00