

SYMPOSIUM DOUBLE, AXE 3 DU COLLOQUE : « SUR LE TERRAIN »

UNE DEFINITION ALTERNATIVE DE LA NOTION D'EFFICACITE A PARTIR D'UNE ENTREE PAR LES COLLECTIFS D'ENSEIGNANTS.

Coordinateurs : Jean-François Marcel (Toulouse EducAgro, ENFA, Université de Toulouse) et Thierry Piot (CERSE, Université de Caen)

Discutant (pour les deux symposiums) : Joël Lebeaume, STEF, ENS Cachan

8 textes (auteurs principaux) : René Amigues (UMR ADEF), Cécilia Borges (CRIFPE), Françoise Lantheaume (Education & Politiques), Joël Lebeaume (STEF), Jean-François Marcel (Toulouse EducAgro), Corinne Mérini (PAEDI), Danièle Périsset Bagnoud (HEP Valais), Thierry Piot (CERSE).

Notre symposium¹, qui s'inscrit dans l'axe 3 du colloque, intitulé « Sur le terrain », rassemble des chercheurs qui interrogent la notion d'efficacité à partir de la contribution que peut apporter une entrée par les collectifs d'enseignants, dans le quotidien des établissements d'enseignement et de formation. Son objectif est de théoriser la notion d'efficacité. Cette théorisation, priorisant le point de vue des acteurs concernés, constitue une alternative marquée aux définitions habituelles de l'efficacité que véhiculent les travaux d'économie de l'éducation et dont l'influence reste importante au travers du paradigme processus-produit.

Dans des contextes professionnels différents, enseignants et formateurs ont tous à interpréter des prescriptions institutionnelles plus ou moins formelles et à les coordonner des règles en

¹ Ce symposium s'inscrit dans la dynamique d'un groupe de travail du réseau OPEN, enrichi pour l'occasion de nouveaux contributeurs.

partie déjà présentes au niveau des établissements ou des collectifs d'acteurs professionnels auxquels ils appartiennent. Ce symposium analyse donc l'élaboration des normes locales par les collectifs d'enseignants ou de formateurs.

Pour ce faire, il explore une diversité de terrains de recherche (écoles primaires, collèges, lycées agricoles, Institut de formation en soins infirmiers) et d'entrées thématiques (éducation à la santé, enseignement intégré des sciences, baccalauréat technologique de l'enseignement agricole, formation professionnelle en soins infirmiers). A partir de cette diversité, qui apparaît comme un atout, il tente de caractériser comment et en quoi l'activité des collectifs d'enseignants ou de formateurs, aux prises avec des normes, des contraintes et ressources propres à leurs environnements institutionnels, à différentes échelles, permet d'inventer des dispositifs de régulation et de les mettre en œuvre en s'appuyant. La démarche est plurielle en convoquant différents éléments, niveaux et cadres d'analyse : dynamiques individuelles et collectives, variables au niveau de l'établissement, de l'institution, espaces d'autonomie des collectifs pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer des dispositifs, etc. Il privilégie toutefois une lecture à partir de la notion d'autoefficacité (ou efficacité perçue).

Au-delà d'un état des lieux descriptif et diagnostic, l'ambition est donc de mieux comprendre le fonctionnement des collectifs d'enseignants et de formateurs, de dégager certains invariants permettant de mettre en évidence les conditions d'action de ces collectifs d'enseignants et de formateurs et de s'appuyer sur ces avancées pour théoriser différemment la notion d'efficacité.

Auteurs (ordre alphabétique)	Titres des textes
René Amigues, Laurence Espinassy, Christine Félix, Frédéric Saujat (ADEF)	La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité ?
Cécilia Borges (CRIFPE)	Collaboration et efficacité enseignante : le cas des éducateurs physiques au Québec
Françoise Lantheaume (Education & Politiques)	Entre prescription et pragmatisme : tensions locales dans les critères de l'efficacité de l'action
Joël Lebeaume et Maryline Coquidé (STEF)	Régulation ou répartition dans les décisions professionnelles des enseignants. Exploration dans le cas de l'Enseignement Intégré des Sciences et de la Technologie au collège
Jean-François Marcel et Nina Asloun (Toulouse EducAgro)	Autoefficacités et prescriptions. Le cas d'un collectif d'enseignants
Corinne Mérini et Pascale Ponte (PAEDI)	Le travail conjoint, une pluralité de normes à coordonner
Danièle Périsset Bagnoud (HEP Valais)	<i>Je, tu, il, nous sommes prescrits</i> : de l'accommodation des enseignants aux effets des nouvelles politiques éducatives. Une étude de cas.
Thierry Piot (CERSE)	La tension entre efficacité et équité à l'épreuve de l'analyse du dispositif de « suivi pédagogique » en formation professionnelle infirmière.

LA CO-INTERVENTION : UN NOUVEAU MILIEU DE TRAVAIL AU SERVICE DE L'EFFICACITÉ ET DE L'ÉQUITÉ ?

Amigues René, Espinassy Laurence, Félix Christine et Saujat Frédéric
Aix-Marseille-Université, ADEF-UMR-P3, Equipe ERGAPE

INTRODUCTION

La contribution présentée s'appuie sur une intervention recherche, conduite par notre équipe² dans un collège classé en réseau ambition réussite (R.A.R.). Elle a été initiée à la demande de la principale et de l'équipe pédagogique de l'établissement (composée essentiellement de T3 - titulaires 3^e année - et d'aucun professeur de plus de dix ans d'ancienneté). La demande était relative à la mise en place de nouveaux dispositifs visant l'amélioration des performances scolaires des élèves de l'établissement, et à la coordination du travail entre des professeurs, des professeurs référents (PR) et des assistants pédagogiques (AP) recrutés pour renforcer les équipes pédagogiques en place et assurer des « missions » susceptibles de mieux réaliser les objectifs annoncés.

Une première partie rappellera le cadre normatif de la prescription et présentera globalement les effets sur l'organisation de l'établissement qu'engendre la mise en place de nouveaux dispositifs. Une deuxième partie montrera les difficultés que rencontrent les protagonistes de la co-intervention (assistants pédagogiques et professeurs) dans le développement de leur activité pour la quête de l'efficacité et de l'équité auprès des élèves. Une troisième et dernière partie discutera des rapports « usage de soi » (Schwartz, 2002) et renormalisation (Canguilhem, 1966) remis en mouvement par un nouveau milieu de travail.

² Ont participé à cette recherche : Célia Ducros, Joëlle Sorignon et Pierre Verillon

I. PRESCRIPTION ET MILIEU DE TRAVAIL

La prescription éducative vise l'amélioration du système éducatif. Elle se présente comme « totale » et « immédiatement applicable » (Amigues, (à paraître) ; Amigues et Lataillade, 2007, Amigues, Felix et Saujat, 2008). Toutefois, non seulement elle ne dit pas tout, mais elle ignore que le travail des agents consiste à faire ce qu'elle ne dit pas et à faire plus que ce qu'elle demande. En d'autres termes, l'efficacité et l'équité préconisées sont redevables au travail des enseignants et à leur engagement dans des activités qui permettront à la prescription de se réaliser. Parmi ces activités, une consiste à re-organiser le travail collectif au sein de l'établissement pour rechercher une efficacité en actes qui réponde à la prescription de départ.

La recherche d'efficacité accrue s'inscrit dans le cadre de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) promulguée en 2006 qui s'est traduite dans chaque académie par la constitution de budgets associant l'allocation de moyens à des objectifs et des indicateurs. « *La nouvelle procédure budgétaire autorise une plus grande souplesse dans l'utilisation des moyens et conduit à substituer un pilotage par les objectifs et l'évaluation des résultats à un pilotage par la norme et les moyens.* » (CIRCULAIRE N°2007-011 DU 9-1-2007- MEN-DGESCO A).

C'est dans ce cadre que « *le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs* » (article 2-2 du décret du 30 août 1985 modifié relatif aux EPLE « établissement public local d'enseignement »).

Le projet d'établissement est le cadre général dans lequel s'exerce l'autonomie pédagogique de l'EPLE et figure le droit à l'expérimentation (article L. 401-1 du code de l'éducation) dans lequel « *les initiatives prises dans ce cadre pourront être variées et ambitieuses et permettront de tester des solutions innovantes pour améliorer les performances des élèves* », ce qui « *peut être l'occasion d'assouplir les grilles horaires des enseignements de manière à favoriser un enseignement pluridisciplinaire et à renforcer le soutien aux élèves qui en ont besoin* ».

Les prescriptions nationales, qui soulignent la souplesse dans l'organisation des enseignements dans des établissements autonomes, connaissent ainsi une première renormalisation au niveau académique avec le *projet annuel de performance académique (PAPA)*, et une seconde, au niveau de l'établissement, avec le *projet annuel de performance*

de l'établissement (PAP-Et). L'établissement établit le diagnostic de sa situation par rapport au PAPA, mentionne les ressources dont il dispose, retient trois objectifs parmi ceux du PAPA et élabore une stratégie pour les atteindre. Le contrat pluriannuel précise également « les modalités de l'évaluation interne annuelle ». C'est sur la base de ces « projets » que sont élaborées par la direction de l'établissement avec le concours des professeurs la « fiche de poste » et la « fiche de missions » qui permettront le recrutement des 5,5 professeurs référents et des 11 assistants pédagogiques du collège.

Pour les professeurs référents, déchargés d'une part d'enseignement, la « fiche de poste » précise leurs tâches dans divers dispositifs, et la « fiche de missions » les projets qu'ils auront à conduire. Si bien que leur activité est divisée entre des projets relativement indépendants les uns des autres, ce qui contribue à une intensification du travail et à un épuisement rapide qui leur fait abandonner ces postes dans les deux ans. C'est d'ailleurs un « souci » du chef d'établissement qui reconnaît volontiers que ces professeurs effectuent un service plus lourd que s'ils avaient une classe, pour faire un travail qui demande énormément d'effort et de disponibilité. L'idéal pour ce chef d'établissement serait que l'équipe de ces professeurs, qui obtient manifestement des résultats, continue à travailler dans ce sens jusqu'à la fin du contrat (pluriannuel). Pour les assistants pédagogiques leur fiche de missions précise qu'ils doivent aider l'enseignant sans exercer d'autorité ni de discipline. Parmi les dispositifs variés présents dans les collèges des RAR, cette présentation se limitera à présenter la co-intervention en classe de deux professeurs référents (PR) dont l'un débute, et de deux assistants pédagogiques (AP) dont l'un débute.

D'une manière générale les protagonistes adhèrent facilement à la prescription qui vise la plus grande réussite pour tous les élèves. Aussi, la solution qui consiste à mettre un adulte de plus dans la classe s'impose à chacun comme un gain d'efficacité. Cette évidence semble être confirmée par les propos du chef d'établissement qui en voit les effets positifs auprès des élèves au terme d'une année : réduction de l'absentéisme chronique, moins d'exclusions et une meilleure réussite au brevet. Cependant, comme on l'a vu plus haut, il déplore qu'en dépit de ces résultats positifs, les professeurs référents abandonnent leur mission avant la fin du contrat pluriannuel, que d'autres enseignants ne fassent pas appel aux assistants pédagogiques et que les rencontres entre les professeurs engagés dans des projets et les assistants pédagogiques qui les accompagnent ne puissent se faire systématiquement pour des raisons d'emploi du temps. Au-delà de l'engagement des acteurs, c'est l'organisation générale du travail au niveau de l'établissement qui serait au cœur des difficultés rencontrées dans la co-

intervention. Et en particulier, l'absence de préparation conjointe et préalable systématique des séances de co-intervention en serait la conséquence. En outre, comme nous allons le voir ci-dessous, les fiches de tâche et de mission qui définissent les rôles respectifs du professeur et de l'AP dans la co-intervention, ne rendent pas plus évidente la part du travail de chacun.

Les résultats ont été produits dans le cadre d'un processus d'intervention recherche dont les principes ont été présentés ailleurs (Amigues, 2003 ; Amigues, Faïta et Saujat 2004 ; Espinassy, 2004 ; Faïta, 1997, 2007; Faïta et Viera, 2003) et que nous ne rappellerons pas dans ce texte. Les extraits proposés ci-dessous ont été tirés d'autoconfrontations (simples et croisées) successives. Nous les avons choisis parce qu'ils permettent de saisir les difficultés, les contradictions et les dilemmes dans lesquels se débattent les divers protagonistes ainsi que l'évolution de leurs questions et préoccupations.

II. EFFICACITÉ ET ÉQUITÉ EN ACTES

Cette partie montrera comment le fait d'ajuster leur activité respective interroge les protagonistes sur l'efficacité et l'équité de ce dispositif. Dans un premier temps, nous nous attacherons au travail des AP, à partir des deux tâches principales qui ressortent des entretiens en autoconfrontation, et qu'ils nomment : « *l'aide aux élèves* » et « *faciliter le travail du professeur* ». Dans un second temps, nous regarderons du côté du travail de l'enseignant et des effets en retour de la présence d'un second adulte.

II.1 L'ACTIVITE DE L'ASSISTANT PEDAGOGIQUE EN CO-INTERVENTION

Dans ces situations, nous l'avons vu, le professeur ne donne pas de consigne préalable³ à l'AP qui va découvrir le cours en même temps que les élèves, mais attend en retour de ce dernier qu'il prenne l'initiative d'intervenir au bon moment. A défaut de consignes précises, c'est en observant le professeur faire et en devinant ses intentions que l'AP oriente son action auprès des élèves. Son activité dirigée préférentiellement vers le professeur ou vers les élèves est appelée à s'ajuster à la forme que prendra celle de l'enseignant, en cours ou en atelier (d'ou la distinction « *faciliter le travail du professeur* » ou « *aider les élèves* »). En quoi permet-elle de

³ Nous ne développerons pas dans cette présentation les « raisons professionnelles » pour lesquelles les professeurs se trouvent généralement dans l'impossibilité de le faire. Mais, le fait qu'ils ne puissent donner spontanément et systématiquement de telles consignes témoigne que « techniquement » la coopération avec l'AP ne va pas de soi.

gagner en efficacité et en équité ? En quoi constitue-t-elle une aide pour le professeur de la classe ? En quoi est-elle une aide pour les élèves ? Qu'en retirent les protagonistes ?

II.1.1 AIDER LES ELEVES

Le premier cas dont seront tirés les extraits met en présence Edith (AP) et Paul (PR) en décembre 2008 de 15h30 à 16h30 en classe de sixième. La séance est un cours de SVT « projet environnement ». Paul est professeur référent. Parmi ses missions, il a la responsabilité du pôle d'excellence scientifique avec plusieurs classes, dont cette classe de 6^e. Il est professeur depuis 4 ans. C'est la première année qu'Edith exerce sa fonction d'AP. Elle a fait des études de psychologie (DEA) ; elle est aujourd'hui intermittente de spectacle (théâtre) et intervient aussi dans un projet théâtre auprès d'autres classes du collège. Le professeur donne les consignes : par groupe de 4 ou 5, les élèves vont devoir choisir un thème autour de la question concernant les « fonds marins ». Puis organiser, temporellement et matériellement, la recherche qui devra se terminer par une présentation devant la classe entière. Le professeur n'en dit pas plus, excepté que la forme de la présentation pourra être originale. Très vite les questions fusent et le professeur et l'AP se déplacent de groupe en groupe pour répondre aux questions, donner une information ou inciter les élèves à se mettre au travail plus rapidement. Les différents groupes d'élèves avancent à des rythmes très différents. Edith se concentre plus particulièrement sur un groupe de 5 élèves agités que le professeur évite.

Les commentaires d'Edith sur sa propre activité montrent comment elle règle son action sur la consigne donnée par le professeur et sur l'action de ce dernier :

E : Voilà c'est ça ... par exemple si il leur fait écrire quelque chose là par contre, je vais être derrière. Lui, il est à son tableau ou alors à l'ordinateur, et moi je vais être derrière à regarder si tout le monde écrit bien, à la bonne vitesse parce que on finit les cours et il y en a qui en sont encore au début du cours, alors heu c'est vraiment handicapant. Donc j'essaie de les pousser, de les faire accélérer, soit je leur dicte en me mettant juste à côté soit, soit voilà je leur dit de se dépêcher quoi ...

À ses yeux, son action dans cette situation est double : trouver le bon rythme et trouver la bonne place. Pour cela, son activité vise à ce que chaque élève termine sa tâche pour que le cours parvienne à son terme. A cette fin, Edith se donne des règles pour aider à créer des conditions favorables à la réalisation de la tâche qui peuvent aller jusqu'à la prise en charge d'une partie du travail de l'élève (le faire écrire, ouvrir son cahier, lui mettre le stylo dans la main, ...). Elle s'active pour que les élèves ne perdent pas de temps et la dimension temporelle de son activité se retrouve dans son commentaire : [*« si je vois que je peux faire accélérer les choses ... ; je fais attention à coller à ce qu'il veut pour que cela aille plus vite, ... »*].

L'autre dimension très présente dans son discours est ce que nous avons appelé le rapport de proximité. Au delà, du stylo qu'elle place dans la main de l'élève, elle tente également de se définir un espace physique de travail dans la classe, entre le professeur et les élèves. Elle adopte un rôle d'« intermédiaire » entre le dire du professeur et le faire des élèves. Cependant, cette prise en charge du « faire-faire » varie : s'il s'agit de réaliser un exercice, c'est la place occupée par l'enseignant ou l'AP dans la classe qui est décisive : [« ... le premier qui demande, celui qui est plus proche va le voir, y a pas de règle »]. S'il s'agit d'un cours, l'espace de la classe est divisé : le professeur est au tableau, l'assistant pédagogique en fond de classe : [« ... par exemple si il leur fait écrire quelque chose là par contre je vais être derrière, lui il est à son tableau ou alors à l'ordinateur et moi je vais être derrière à regarder si tout le monde écrit bien, à la bonne vitesse ... »]

En l'absence de répartition des rôles clairement énoncée, elle s'autoprescrit des règles de fonctionnement au niveau de la classe dont le professeur semble s'accommoder. Toutefois, à la suite d'une question du chercheur : « as-tu le sentiment que depuis le début de l'année il y a des élèves qui ont bougé un petit peu ? Cet espèce d'accompagnement commence-t-il à porter ses fruits ? », Edith doute de l'efficacité de ses interventions auprès des élèves :

E : Alors sincèrement je ne pourrais pas trop dire si, heu, **ça dépend des élèves**. Je sais qu'il y a des élèves, je pense même que c'est handicapant pour certains élèves, parce que ils se heu, ils se ... reposent trop sur moi. C'est-à-dire qu'il y a des élèves qui vont m'appeler, mais sincèrement toutes les deux trois minutes, mais quand je dis deux trois minutes, même des fois c'est moins. Et si je ne vais pas les voir de suite, ils sont heu frustrés, et ils peuvent même mal le prendre. Alors maintenant je leur ai expliqué que ça ne se passait pas comme ça, que j'étais là pour les aider mais quand j'étais avec un élève, j'étais avec cet élève, et que les autres il fallait qu'ils attendent quoi. Mais heu, mais donc en ça, je pense que pour certains, par certains côtés ce n'est pas bon, maintenant c'est à moi aussi de dire « stop maintenant tu essaies de faire tout seul, moi je t'aiderai seulement en dernier recours » quoi et heu mais bon ça **il fallait que je l'expérimente pour le savoir**.

Le type de consigne et l'organisation du travail en groupes des élèves situent l'action d'Edith dans une aide au plus près du travail de ces derniers. Mais celle-ci est loin d'être évidente pour Edith parce qu'elle varie selon la nature de la demande de chacun des élèves. Doit-elle intervenir auprès de l'élève le plus proche, le plus prompt à lever le doigt, le plus en difficulté, le plus agité ? Combien de temps consacrer à chacun sachant que les autres s'agitent à côté ?

Les propos d'Edith témoignent de la difficulté de la situation et de son insatisfaction, après 4 mois d'exercice et en dépit des efforts qu'elle déploie et des modifications qu'elle a dû apporter pour assurer au mieux sa fonction : [« c'est à moi aussi de dire stop ... mais bon ça il

fallait que je l'expérimente pour le savoir »]. Elle ne sait pas comment aider chacun selon ses besoins et les compromis opératoires qu'elle a peu à peu adoptés lui permettent de tenir le coup mais sans garantie d'efficacité et avec le sentiment d'être inéquitable.

II.1.2 FACILITER LE TRAVAIL DU PROFESSEUR

Le deuxième cas de co-intervention met en présence Christian assistant pédagogique pour la 2^e année (janvier 2008) et Claris jeune professeure de mathématiques dans une classe de 3^e DP6 pendant un cours de mathématiques de deux heures successives, dont l'une en co-intervention, en décembre de 8h00 à 10h ; 14 élèves présents.

Durant ces deux heures, le professeur propose une série d'exercices que les élèves réalisent, seuls, sur leur cahier, puis que le professeur corrige au tableau. Deux types de tâches sont à réaliser : la réduction d'expressions avec suppression des parenthèses, et le calcul de la valeur d'une expression littérale. L'alternance entre les temps de recherche et de correction est continue malgré certains incidents qui surviennent ci et là, entre élèves. Christian est arrivé quasiment à la fin de la première heure de cours. Il entre en classe, et va s'asseoir au fond de la salle. Il demeure ainsi plusieurs minutes puis, face aux questions répétées de plusieurs élèves, se lève et tente de répondre à leurs demandes individuelles. Plusieurs d'entr'eux montrent leur difficulté à additionner, soustraire et multiplier des nombres relatifs. Les questions concernent également les tables de multiplication et l'utilisation de la calculatrice dans certains types de calculs. L'enseignante et l'AP évoluent chacun de leur côté et se retrouvent parfois au fond de la salle de classe pour échanger quelques propos, puis repartent chacun de leur côté vers les élèves. Plusieurs altercations entre élèves se manifestent durant les deux heures sans que le professeur ne s'interpose réellement, hormis une seule fois, en fin d'heure, entre une fille et un garçon placés aux extrémités de la salle de classe. Le professeur intervient en demandant au garçon de quitter la salle. Christian, l'AP, sort avec lui.

Dans son commentaire Christian distingue diverses co-interventions possibles [« il y a différentes applications de la co-intervention... »] et, selon lui, la présence de deux personnes est nécessaire surtout lors d'un travail en groupe pour le soutien individuel. Notamment lorsque, comme c'est le cas ici avec la « classe à projet », l'individualisation de la relation d'aide s'accroît [« ... lors des projets heu on est plusieurs adultes à s'occuper d'eux et parfois même on divise la classe en 2 pour que ce soit plus calme et ... on peut vraiment se focaliser sur chaque élève, 5 minutes sur un élève, 5 minutes sur un autre élève, ça permet d'être vraiment derrière eux... »].

Autant cette situation de soutien légitime sa présence active et montre comment il prend sa pleine part du travail auprès des élèves [« ... le mardi comme on a 2 heures, on fait un travail de groupe avec les élèves, et là ma présence fait beaucoup plus, enfin, nécessaire en quelque sorte, parce que là il faut vraiment être, c'est plus du soutien individuel par élève, donc 2 personnes c'est plus nécessaire...], autant lors d'un cours magistral, sa présence est moins visible parce que, selon lui, moins nécessaire [«...tandis que là quand c'est un cours heu magistral, quand c'est le prof qui fait son cours au tableau tout simplement, ma présence est peut-être un peu moins nécessaire... »].

Lorsque la classe est éclatée en sous-groupes, l'activité de l'AP est effectivement plus visible, qu'en situation de cours. En revanche pendant le cours au fond de la classe son activité n'est pas mise en sommeil pour autant, même si elle semble être plus discrète à ses yeux. Depuis le fond de classe [(« ... et pendant les heures de cours classiques ... on a plus un rôle peut-être d'observation on se met au fond...] Christian échange des petits regards avec les élèves qui s'agitent, et en dernière extrémité, vient s'asseoir près d'un élève perturbateur. Toute cette activité liée à la fine observation de ce qui se passe en classe a pour objectif de faciliter la tâche du professeur afin qu'il soit entendu des élèves. Comme dans le cas d'Edith, personne n'a expliqué à Christian ce qu'il devait faire, ce sont des règles de fonctionnement qu'il s'est forgées lui-même au cours de son expérience [« ... moi par contre ma façon de faire, c'est que j'essaie de m'adapter un maximum à chaque prof pour, heu, pour lui faciliter un peu la tâche en fait. Puisque notre rôle en quelque sorte, c'est d'essayer de faciliter la tâche, enfin, je le vois comme ça. On ne m'a pas dit ça, mais moi dans un souci de bien faire, j'essaie de faire un maximum pour que, heu, le prof soit entendu ... »].

Mais il a aussi construit une habileté qui lui permet d'éviter de créer des interférences avec l'action du professeur, qu'il cherche soigneusement à préserver [« ... c'est délicat parce que quand il y a un cours au tableau on ne peut pas vraiment se déplacer dans la classe, ça crée des interférences, ça perturbe un peu, donc il faut faire attention avec ça, heu, quand le prof fait le cours, il faut éviter de trop bouger, parler... »]

Ainsi pour l'AP, faciliter le travail du professeur c'est apprendre à « *s'adapter au prof pour lui faciliter la tâche* ». L'expérience acquise par Christian lui donne une marge de manœuvre que ne s'autorise pas à prendre Edith. Du fond de la classe elle se retient d'intervenir pour ne pas perturber davantage le cours placé sous la responsabilité et l'autorité du professeur. L'expertise ainsi acquise par Christian aiguise son point de vue mais ne réduit pas son doute quand à l'effet de son action : aider l'enseignant et éviter que les élèves ne se sentent surveillés, stigmatisés [« ...Enfin, c'est vrai que, heu, quelqu'un qui bouge de partout pendant que le prof parle, c'est un peu parasite ... pour *un maximum d'efficacité*, je ne veux pas, heu, enfin je veux

vraiment venir dans des moments, heu, par exemple de travail, où ils font leurs exercices par exemple. Mais quand il faut écouter, je ne trouve pas que ce soit vraiment une bonne chose que je me déplace pour voir ce que fait chacun. Et puis ils se sentent vraiment surveillés, il faut les laisser un peu, ...].

Que ce soit dans le cas d'Edith ou de celui de Christian, l'activité des AP est faite de compromis permanents. Avec le temps ils développent des compétences et des habiletés dans la réalisation de diverses actions, sans pour autant être rassurés sur leurs effets auprès des élèves. L'une s'interroge sur l'efficacité de son intervention et sur ses effets en termes d'équité pour les élèves. Alors que le souci de l'autre est de trouver les moyens pertinents pour pouvoir articuler l'efficacité de son intervention avec celle du professeur.

II.2 L'ACTIVITE DU PROFESSEUR EN CO-INTERVENTION

II.2.1 COMMENT « UTILISER » L'AP

Nous retrouverons d'abord Paul professeur de SVT dans la classe de 6^e avec Edith. Dans le cadre de la politique générale de l'établissement, cette dernière a été affectée par le chef d'établissement dans cette classe qui relève du « pôle d'excellence » et non pas à la demande expresse de Paul. Si bien qu'il accepte volontiers Edith dans le cadre d'un travail qu'il déclare pouvoir bien faire tout seul [« Si ... si, non, j'aurais pu le faire tout seul, mais elle est là ... elle est là, c'est-à-dire qu'elle est au collège, elle est responsable de cette classe là. Heu être deux pour faire ça c'est mieux que d'être un.], mais dans lequel elle devrait agir comme lui : [« Enfin, je voudrais qu'elle fasse comme moi quoi. C'est-à-dire c'est le même rôle, quand on passe là en TP, il n'y a pas le prof et l'assistant pédagogique. On est là pour que les gamins arrivent à faire la même chose... »].

Son discours égalitaire au départ concernant leur rôle respectif devient paradoxal puisqu'il souhaiterait que pour faire comme lui Edith prenne des initiatives [« Sauf que moi je trouve que heu, par contre qu'elle n'ose pas assez quoi, elle prend pas les décisions qu'elle heu, enfin elle s'impose pas quoi. Bon c'est peut-être, elle a du mal à rentrer, c'est la première année qu'elle est assistante pédagogique, aussi. J'aimerais qu'elle me relaye plus »], Ce qu'elle ne fait pas suffisamment à son goût. Ce jugement évaluatif témoigne de l'inégalité de statut entre l'AP et le professeur et telle qu'elle est rappelée dans les missions de l'AP (ne pas intervenir sur le contenu du cours, ni sur le maintien de l'ordre). Mais cette retenue que nous avons notée chez Edith se retrouve aussi chez Paul, lorsqu'il laisse cette dernière se débrouiller avec des élèves qui la chahotent au motif de ne pas lui faire perdre la face auprès des élèves.

Ces divers décalages qui empêchent Paul d'utiliser Edith le mieux possible dans une intervention partagée relèvent d'un conflit de normes à la fois fonctionnelles, sociales et

éthiques (Canguilhem, 1966) : deux adultes dans la classe doivent être respectés par les élèves auprès desquels ils ont une action différenciée alors qu'elle devrait être identique et égalitaire pour ces derniers. Ce conflit qui traverse les protagonistes est généré par une situation de co-intervention supposée faciliter la tâche du professeur et rendre plus efficace l'aide auprès des élèves alors qu'elle introduit inconfort professionnel, improvisation permanente et conflits interpersonnels. La « complication » apportée par la co-intervention réside dans le fait que chacun des protagonistes doit redéfinir « l'usage de soi » (Schwartz, 2002, p.39), et que ce dernier ne se réduit pas à une décision inter-individuelle, fut-elle préalable comme nous allons le voir avec Claris et Christian.

II.2.2 ORGANISER LE TRAVAIL POUR DEUX EST-CE POSSIBLE ?

Nous retrouvons à présent Claris professeure de mathématiques néo-titulaire qui co-intervient avec Christian. Elle trouve sa présence rassurante et lui apporte une aide particulièrement précieuse pour ses débuts d'enseignante en contexte difficile.

Dans un premier temps la coordination des deux adultes semble se dérouler selon un scénario apparemment bien réglé entre eux [« Alors, il vient souvent pour le travail de groupe, où il s'occupe de trois groupes, moi je m'occupe de deux groupes, et heu ... mais là en général en classe, quand ils sont en exercice, on s'est mis d'accord pour qu'ils ne se lèvent pas ...] mais que les élèves vont quelque peu modifier [mais bon là c'est en début d'heure, c'est au milieu de deux séances, du coup c'est un peu plus n'importe quoi. Mais bon, on va dire que normalement quand tu leur donnes un exercice, nous on attend, tous les 2, moi je vais le voir, en général on attend cinq dix minutes que les élèves se mettent au travail, on les sollicite, machin, bidule, mets toi au travail *et cætera*, et on attend un peu.].

Puis, au fil de ses commentaires ce scénario ne semble pas être suffisant pour structurer au niveau collectif le travail des élèves [« Et après la difficulté, c'est de les lancer dans le travail et de pas heu, comment dire, de pas rester et de faire tout avec eux parce que sinon il ne font plus rien quand on sera plus là. Enfin c'est assez compliqué »] ni pour soutenir le travail individuel en passant dans les rangs [« Ouais, bon, on les encourage ... on ré-explique, hein je pense. En fait on ré-explique seize fois, heu, parce qu'ils sont seize, on ré-explique à chaque fois parce que quand on parle comme ça devant tout le monde, il y en a trois qui ont entendu hein ... trois qui ont été attentifs on va dire, donc voilà. Mais là je crois qu'il n'est pas trop passé dans les rangs ... ça les perturbe vachement, au début on passait beaucoup dans les rangs mais c'est la catastrophe quand on passe dans les rangs ... »].

La co-intervention que Claris et Christian avaient conçue dans le but de mieux canaliser l'activité des élèves pour pouvoir les aider en conséquence ne donne pas le résultat escompté et s'avère même contre-productive. Devant ce constat Claris sera amenée à mettre en doute ses compétences, et ce d'autant plus facilement, qu'elle ne parvient pas à réussir ce avec quoi elle est d'accord (la co-intervention). « *Je ne sais pas le faire pour un, je sais encore moins pour deux ...* ». Si pour cette professeure débutante la co-intervention ne produit pas les effets attendus sur les élèves elle produit en revanche des effets délétères en ce qui la concerne, au point d'abandonner sa mission et de vouloir trouver une classe où elle ne ferait qu'enseigner.

Ces derniers propos de Claris font écho à ceux de la principale, présentés en début de texte. Mais leur différence d'appréciation illustre l'écart qu'il peut y avoir entre l'efficacité objective (qui se traduit dans amélioration des indicateurs de performance) et l'efficacité subjective qui témoigne, ici, de la limitation du pouvoir d'agir de Claris.

Au total, le processus d'intervention recherche qui s'inscrit dans le temps permet de voir le développement de questions et de préoccupations professionnelles. Partant de l'idée « qu'à deux c'est deux fois mieux » les professeurs se rendent compte que la co-intervention n'est pas « deux fois plus facile » pour autant, ni que la présence d'un adulte supplémentaire dans la classe soit forcément un gage d'une efficacité accrue auprès des élèves, ni d'un allègement de leur charge de travail, bien au contraire. De la même façon, nous avons vu qu'au départ l'inefficacité était imputable à un manque de concertation préalable à la co-intervention. Le cas de Claris et de Christian montre que, même avec une préparation commune, la co-intervention ne permet pas d'engendrer les effets escomptés. Face à leur difficulté à agir efficacement et équitablement auprès des élèves la coordination interpersonnelle n'est pas suffisante pour savoir « comment intervenir à deux et comment aider les élèves ». Cette interrogation prend un sens nouveau dans le processus d'intervention recherche, d'interpersonnelle elle devient professionnelle. Elle est remise au travail dans un nouveau contexte où il s'agit de savoir : « *mais finalement, on veut aider qui ? les élèves ? les profs ? les AP ?* », et si l'assistance aux élèves ne pourrait pas produire des « assistés » ?

En d'autres termes, ne s'agit-il pas de concevoir un nouveau milieu de travail dans lequel, les protagonistes ne peuvent plus travailler tout seul, mais ne savent pas pour autant comment travailler ensemble ? Plus précisément, il s'agirait d'un milieu antagoniste, dans lequel, d'un côté, la prescription introduit diverses professionnalités plus ou moins précaires et modifications du milieu de travail actuel et, d'un autre côté, les divers acteurs qui s'engagent

subjectivement et éthiquement dans des processus formels et informels de renormalisation pour concevoir un nouveau milieu de travail qui leur permette de traiter la prescription.

III DISCUSSION

Les politiques d'évaluation considèrent bien souvent le travail des professionnels de l'éducation comme une variable d'ajustement entre l'entrée (les prescriptions) et la sortie (les performances des élèves). Ce faisant, elles méconnaissent les difficultés rencontrées dans ce travail, les coûts supportés, les négociations d'efficacité opérées, mais aussi les compétences forgées.

L'approche ergonomique de l'activité enseignante présentée ici conduit à faire valoir un autre point de vue : positifs ou négatifs, les effets en matière d'efficacité et d'équité des pratiques des professionnels sur les élèves sont l'expression des compromis, efficaces ou inefficaces, faciles ou coûteux, qu'ils sont amenés à faire. Ces compromis résultent de modalités d'usage de soi compatibles à la fois avec la nécessité de maintenir leur disponibilité physique et psychique à l'égard des élèves et avec le souci d'assurer la qualité de leur travail. Mais dans le cadre de la co-intervention entre professeurs et assistants pédagogiques ces compromis, comme on a essayé de le montrer, se compliquent sérieusement dans la mesure où ils requièrent l'articulation de l'usage de soi par soi, de l'usage de soi par l'autre et de l'usage de l'autre par soi. Ces différentes formes, à travers lesquelles les protagonistes se mobilisent dans leur activité, posent en actes, à la fois les questions de l'efficacité objective et subjective de leurs modes de faire respectifs, mais aussi, celles de l'articulation de ces modes de faire. Professeurs et AP sont donc soumis à de complexes négociations d'efficacité : ils sont en quête d'une *efficacité du travail réalisé* auprès des élèves, mais les critères permettant de l'évaluer sont variables et appréhendés de manière différente par les uns et les autres. Par ailleurs, enseignants et AP sont également à la recherche d'une *efficacité dans la réalisation de leur travail*, orientée par un double souci d'efficience et d'attribution de sens et de valeur à ce qu'ils font. Mais cette recherche d'efficacité subjective doit compter avec les tensions entre les différents usages de soi (de soi par soi, de soi par l'autre et de l'autre par soi) évoqués plus hauts. Tensions d'autant plus vives que les acteurs en présence sont porteurs de professionnalités anciennes, plus ou moins stabilisées (enseignants) ou, au contraire, de « professionnalités nouvelles », en cours d'émergence et au statut précaire (assistants pédagogiques).

La confrontation de ces professionnalités, inscrites dans des histoires et des cadres différents, génère des contradictions dans la définition de ce qu'il convient de faire au sein de nouveaux milieux de travail, et alimente des débats de valeur sur l'efficacité et l'équité d'une co-intervention censée servir l'ambition d'une réussite pour tous les élèves. Mais cette confrontation peut aussi déboucher, et c'est l'un des enjeux de l'intervention que nous conduisons, sur la construction progressive d'un répondant collectif, d'une mémoire collective vivante qui serve de recours face à l'incertitude par l'exploration commune de ce qui est juste ou faux, efficace ou non.

REFERENCES

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, n°1 hors-série. <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>.
- Amigues, R. (à paraître). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.
- Amigues, R., Felix, C et Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 19
- Amigues,R. et Lataillade,G.(2007). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Rene_AMIGUES_282.pdf
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF
- Espinassy, L. (2004). Co-analyse chercheur-praticien et controverse professionnelle dans l'analyse de l'activité enseignante : un exemple dans le cadre de l'autoconfrontation. Actes du Colloque international, “ *Chercheurs et praticiens dans la recherche* ” Lyon.
- Faïta, D. (1997). Exercices de style. *Champs Visuels*, n°6, 122-131.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. @ctivités, 4 (2) pp. 3-15, <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, n°1 hors-série, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>.
- Schwartz, Y. (2002). *Les évolutions du champ de la prescription*. Conférence du XXXVII^{ème} congrès de la SELF.

COLLABORATION ET EFFICACITE

ENSEIGNANTE : LE CAS DES EDUCATEURS

PHYSIQUES AU QUEBEC

Cecilia Borges

Université de Montréal/CRIFPE

INTRODUCTION

Depuis un certain nombre d'années, l'expansion de l'éducation de base se fait sentir dans la plupart de pays en développement qui s'intègrent peu à peu dans l'économie globale (Banque mondiale, 2003), mais aussi dans les pays industrialisés, conscients des échecs et retards accumulés par les jeunes qui finissent pour abandonner l'école secondaire (Banque mondiale, 2007). Les questions d'équité, d'égalité d'accès à l'éducation pour les filles et garçons, pour les peuples marginalisés économiquement et socialement, etc. deviennent donc centrales.

En conséquence, avec l'expansion de l'enseignement, les pays en développement aussi bien que ceux industrialisés ont cherché à qualifier leurs effectifs enseignants (Lorin, 2004) car, les premiers, comptaient avec une force de travail peu qualifiée (souvent avec une scolarisation de niveau secondaire ou inférieur) et, les seconds, avec une situation de détérioration de la qualité du travail enseignant dans les écoles, mise en évidence notamment par des bas résultats dans les examens nationaux comme le PISA, par une profession qui n'attirait pas d'effectifs professionnels hautement qualifiés, etc. (Gauthier, Mellouki, Turcotte, & OCDE, 2003)

La quête de la qualité en éducation est donc devenue un but poursuivi tout au long de dernières décades et, notamment, dans les politiques et réformes récentes où la notion d'efficacité de l'enseignement a pris tout son essor. Au Québec, plus particulièrement, dès le Rapport Parent (1963)⁴ passant par les États généraux de l'éducation (1996)⁵, ainsi que par les réformes récentes de programmes d'études⁶ et de la formation des enseignants⁷, les principes

⁴ (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec., 2004)

⁵ (Commission des États généraux sur l'éducation, Berthelot, Bonneville, & Bédard-Hô, 1996)

⁶ *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire primaire* (2001) et *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire* (2003).

⁷ *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (MELS, Martinet, Raymond, & Gauthier, 2001).

éduquer, socialiser et qualifier ont été mis de l'avant à la base de toutes les politiques éducatives.

En lien avec ces principes, la collégialité, la collaboration, la coopération, ou la concertation enseignante apparaît comme un élément central à la base de la formation et des pratiques enseignantes. On croit que la collaboration peut contribuer à l'insertion et au développement professionnels des enseignants ainsi qu'au partage de savoirs, à souder l'équipe-école autour de projets interdisciplinaires ou disciplinaires qui favorisent l'apprentissage des élèves, à mieux supporter les élèves à besoin particulier, ou encore, à réunir le collectif enseignant autour de visées plus larges de formation comme la lutte contre l'abandon et l'échec scolaire, le combat contre l'intolérance sociale et raciale, ainsi que la promotion de la citoyenneté. Or, qu'en est-il des enseignants face à toutes ses injonctions collaboratives ? Comme perçoivent-ils la collaboration au travail à l'égard de la qualité et de l'efficacité de leur enseignement ? Et quoi dire de l'équité ? Travailler en collaboration rend les pratiques enseignantes plus équitables à l'endroit des élèves ?

Ce texte aborde la question de la collaboration en lien avec la problématique de l'efficacité et de l'équité en enseignement dans le domaine de l'éducation physique et à la santé. Dans un premier temps, nous présentons le contexte de l'étude suivi des études sur la collaboration, qui mettent en évidence son apport à l'enseignement en termes d'efficacité et d'équité⁸, ainsi que les questions et la problématique qui en découlent. Dans un deuxième temps, nous mettons en évidence notre cadre théorique qui s'appuie notamment sur les études d'orientation sociologique qui s'intéressent à la nature du travail et des savoirs enseignants (Tardif & Lessard, 2004) et des approches en psychologie dites de l'action située (Durand, 2001; Durand & Fabre, 2007; Rovigno, 2003); ergonomiques (Durand, 1996, 2001); Dans un troisième temps, nous présentons et discutons quelques résultats d'une étude récente⁹ réalisée

⁸ Dû à l'espace restreint de ce texte, nous nous contentons d'explorer principalement la question de l'efficacité enseignante. Nous croyons, toutefois, que la question de l'efficacité est étroitement liée à la problématique de l'équité puisque, la quête d'amélioration de la qualité de l'enseignement ne se fait pas dans le vide, mais dans un contexte scolaire où nous retrouvons une hétérogénéité d'élèves, lesquels tous les enseignants doivent en prendre en charge de façon équitable et égalitaire, tout en respectant leur différences, tel comme l'indique la Déclaration des droits de l'homme. Comme le souligne Solar : « la problématique de l'équité appartient au courant de pensée en éducation et en formation qui vise l'instauration des pratiques éducatives qui soient en harmonie avec la Déclaration des droits de l'homme adopté par les Nations Unies en 1948 ». (Solar, 1998, p. 14)

⁹ Cette étude fait parti d'un programme de recherche sur le champ de l'éducation physique, doublement subventionné CRSH 2006-2009 et FQRSC 2006-2009. Dans ce programme, nous nous intéressons aux savoirs, aux compétences, aux connaissances, aux pratiques et à la formation des enseignants d'éducation physique. Particulièrement, dans ces deux projets, nous avons étudiés l'intégration des programmes par les éducateurs physiques, et ce, à l'égard de trois dimensions : la collaboration au travail, l'approche par compétences et l'évaluation de compétences.

auprès des éducateurs physiques québécois, abordant la problématique de l'intégration de la réforme scolaire de programmes d'études, où la question de la collaboration a été analysée. Finalement, dans la conclusion, nous mettons en perspective nos résultats à l'égard de la question de l'efficacité et de l'équité.

PROBLEMATIQUE

LE CONTEXTE

Le discours de l'efficacité et de l'équité semble aller de soit avec celui de la professionnalisation de l'enseignement préconisé par ministère de l'Éducation du Québec. Dans le *Référentiel pour la formation des enseignants*¹⁰ une occupation, signifie entre autres : [...] « un partage de l'expertise professionnelle par un groupe de personnes » (p. 18). Plus loin, on retrouve dans le même document : « dans un contexte d'autonomie accrue de l'école, la participation active des enseignants au conseil d'établissement, situe l'action pédagogique [...] bien au-delà de la classe et requiert travailler en collaboration » (idem, p. 23). Et encore, « dans le programme d'études défini par compétences, l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage amène les enseignants à assumer certaines tâches de façon différente et à assumer de nouvelles compétences. [...] Faire équipe avec les collègues qui interviennent dans un même cycle ou avec des collègues qui enseignent d'autres disciplines prend une importance particulière dans le développement et l'évaluation de compétences » (idem, p. 24). Ainsi, assimilée comme une nouvelle façon de faire pour promouvoir à la fois le développement professionnel des enseignants et à la fois le développement de compétences chez les élèves, et par là, rendre l'enseignement plus efficace, la collaboration est devenue à tel point important, que deux compétences à la base du référentiel de formation y touchent :

COMPETENCE 09	COMPETENCE 10
<i>Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.</i>	<i>Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.</i>

Cette injonction collaborative est, par ailleurs renchérie, dans les programmes d'études qui préconisent la création d'une communauté d'apprenante, autrement dit : « concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projet partagé, activités communes sont autant

¹⁰ La notion de professionnalisation implique plus largement «atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction, [...] implique la mobilisation des savoirs, d'attitudes, de techniques, de stratégies tactiques pour l'exécution des tâches précises, [...] une économie de moyens dans un contexte précis » (p.18) (Ministère de l'éducation et al., 2001).

de formules à exploiter pour faire en sorte que l'apprentissage soit l'objet vers lequel tendent toutes les énergies », ou encore, le programme se veut une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de la coopération, [...] tous doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage» (MELS, 2001, p. 6).

Enfin, la collaboration découle aussi du nouveau Règlement pédagogique¹¹ qui, en définissant l'augmentation d'une heure pour les spécialités disciplinaires, fait émerger des situations de coenseignement (*team-teaching*), particulièrement en Éducation physique et notamment en contexte de l'enseignement primaire. Avec une heure de plus, les écoles fonctionnant normalement avec un seul enseignant pour tous les niveaux d'enseignement du préscolaire primaire sont obligées d'engager un deuxième enseignant dans le domaine. Or, faute d'espace adéquat (terrain de jeu, palestre, terrain extérieurs, etc.) et de matériel, les directions d'écoles se sont vues obligées à jumeler les groupes d'éducation physique. De leur part, les éducateurs physiques, dans plusieurs écoles, ont dû partager leur espace d'enseignement avec un collègue ainsi qu'ils ont vu leur groupe dans le gymnase passer de 30 à 60 élèves !

L'APPORT DE LA COLLABORATION A L'EFFICACITE ENSEIGNANTE

Comme nous venons de présenter, la collaboration comme forme de travail collectif¹² est au centre de réformes actuelles et diverses études corroborent à l'idée que la collaboration en milieu scolaire est profitable non seulement pour les enseignants, mais aussi pour la qualité des enseignements qu'ils offrent aux élèves.

LES AVANTAGES DE LA COLLABORATION A L'EGARD DE L'EFFICACITE

Les bénéfices de la collaboration pour l'organisation scolaire sont connus dans les écrits, particulièrement dans le cadre de l'idéologie issue des théories organisationnelles qui soutient que les enseignants obtiennent de meilleures performances quand ils travaillent ensemble, ce

¹¹ Selon le ministère de l'Éducation, le nouveau régime pédagogique apporte une nouvelle grille-matières plus équilibrée. « Enfin, le temps d'enseignement au primaire sera augmenté d'une heure et demie par semaine [...]. Cela permettra notamment d'offrir l'enseignement de l'anglais, langue seconde, dès le premier cycle du primaire et **d'augmenter le temps consacré aux disciplines de spécialité, particulièrement l'éducation physique et la santé**»

(<http://www.mels.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2005/c050209c.htm>).

¹² Selon Lessard (2004), la « collaboration au travail » et le « travail collectif » sont deux termes assez larges couvrant « l'idée de travail en commun », relevant de l'interaction entre deux ou plusieurs professionnels de l'enseignement qui ont un même statut et portant sur différents objets : les élèves, le matériel didactique, les stratégies d'enseignement, les matières, les relations avec les parents, le projets d'établissement, etc. (Lessard, 2004).

qui répercute notamment sur la réussite scolaire des élèves (Leonard & Leonard, 2003). Sur cet angle, la collaboration est vue comme un moyen pour assurer la productivité et le bon rendement des élèves, mais aussi la base sur laquelle se construit une nouvelle expertise enseignante, synonyme d'efficacité et de performance. Analysée sur un autre angle, cependant, la collaboration peut se rapprocher des idéaux corporatifs ou associatifs, une sorte de solidarité entre enseignants engagés dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la profession. Ce dernier rejoint d'une certaine manière les dires d'Hargreaves à propos de la «collaboration authentique» (Hargreaves, *in* Osborn, Mcness, & Broadfoot, 2002), car elle émerge d'un besoin quasi organique des enseignants et non d'une imposition externe.

Dans cette même lignée, d'autres auteurs mettent en évidence les avantages et les enjeux liés à la collaboration. En Angleterre, Osborne, McNess et Broadfoot (2002) ont constaté que la collaboration était un moyen de survie pour les enseignants face aux exigences des nouveaux programmes d'études. (Van Wessum, 1999) a également identifié une intensification de la collaboration lors de l'implantation des nouveaux programmes d'études hollandais.

Dans un autre ordre d'idée, plusieurs auteurs sont consentants pour dire que la collaboration est un important outil de développement professionnel des enseignants (Landt, 2002; Tardif & Lessard, 2004) et notamment dans un contexte d'innovation et formation continue (Little, 1984). Dans cette même veine, la collaboration est perçue comme cruciale dans la phase d'insertion professionnelle, où elle prend la forme d'un tutorat : l'enseignant novice est pris en charge par un enseignant expérimenté (Tardif & Lessard, 2004)

LES TYPES, MODALITES ET OBJETS DE LA COLLABORATION

Quant aux types et objets de la collaboration, la documentation abonde dans ce sens. L'une des premières études répertoriées est celle de (Little, 1990) qui propose un cadre d'analyse pour examiner la collaboration enseignante allant d'un rapport «d'indépendance» à des rapports «d'interdépendance», c'est-à-dire, allant d'échanges, de partage de cas et d'histoires passés en classe jusqu'au travail de planification conjoint et finalement au coenseignement en salle de classe (*team-teaching* ou *conjoint work*).

Quant au coenseignement, particulièrement, dans le cadre de l'intégration des élèves à besoin particulier ou en difficulté d'apprentissage, plusieurs études corroborent dans la construction de typologies et/ou modèles de coenseignement afin de guider les enseignants qui doivent collectivement encadrer et guider leurs élèves (Gately et Gately, 2001; Malian, Hall, Hillebrand, Martinez, McRae, McRae, Miracle et Perry, 2007; Noonan, McCormick, Shamp

et Heck, 2003; Radigan, Park et Lin, 2003). De ces écrits, dans le cadre des activités d'enseignement, on peut extraire la typologie suivante : a) un enseignant assiste l'autre enseignant qui enseigne, ce dernier, assume la responsabilité de la tâche, b) dans une activité d'ateliers, deux enseignants apportent de l'aide aux élèves individuellement; c) deux enseignants enseignent le même contenu en parallèle dans le même espace, ils divisent la classe et le groupe d'élèves entre eux; d) deux enseignants enseignent en alternance à deux petits groupes d'étudiants; e) deux enseignants assument responsabilités ensembles de manière équitable et dans le même esprit ils s'impliquent mutuellement dans les activités d'apprentissage.

Dans un autre registre, dans le contexte plus large de l'organisation scolaire, les travaux de Letor, Bonami et Garant (2006, 2007) nous apprennent largement sur l'apprentissage organisationnel de la collaboration et sur le partage de savoirs dans ce même cadre. Ils nous informent, à partir d'une enquête et de l'étude cas de trois écoles en Belgique francophone, a) des types de collaboration formelle et informelle, par cycle, intercycles, etc., existant dans les écoles, b) des modalités de collaboration, c'est-à-dire, la forme qu'assument ces différents types de collaboration, c) des différents objets sur lesquels les enseignants s'investissent dans des activités collaboratives, d) des produits de la collaboration et, enfin, e) du sentiment d'efficacité issu de l'activité collaborative. Quant à ce dernier, l'étude montre qu'il existe une lecture positive de la collaboration de la part des enseignantes et directeurs des écoles. Ils sont en général satisfaits et considèrent que la collaboration contribue à créer un esprit de solidarité, à améliorer les pratiques d'enseignement; de plus, ils sentent que les enseignants sont prêts s'y investir; les réunions ont du sens et les objets de travail sont pertinents; enfin, ce sont des temps de travail efficaces. Toutefois, il existe une différence significative entre une institution et l'autre, à l'égard du sentiment d'efficacité. Ce qui invite à analyser plus profondément les contextes sociaux et organisationnels des différents établissements.

LES ENJEUX LIES A LA COLLABORATION

Barrère (2001; 2002) en France a montré comme les enseignants du secondaire craignent le partage et le dévoilement des pratiques dans le cadre d'activités collaboratives. Elle a mis en évidence également la susceptibilité de certains enseignants qui redoutent perdre leur réputation à l'école, au cas où ils se sentiraient dans le besoin de se faire aider par leurs collègues. Par contre, ils étaient capables, malgré leurs clivages disciplinaires, de s'investir dans des projets pour améliorer la situation de jeunes en difficultés des Zones d'éducation

prioritaire. Quoi qu'il en soit, les enjeux majeurs liés à la collaboration semblent être en premier lieu, la culture d'isolement qui a toujours façonné le travail enseignant de n'importe quel niveau d'enseignement (Lortie, 1975; Tardif & Lessard, 2004) ainsi que, en deuxième lieu, la tradition disciplinaire qui marque l'enseignement secondaire, engendrant des cultures et approches distinctes à l'égard des contenus, de façons d'enseigner, de procéder et d'évaluer les apprentissages en classe (Grossman & Stoldosky, 1995; Siskin, 1995). En résumé, bien que la collaboration soit perçue comme positive à plusieurs égards, les enseignants continuent à travailler de manière isolée et à collaborer sporadiquement. Ce paradoxe du travail enseignant dont la « nature interactive » recoupe des dimensions collective et identitaire au sein de l'organisation scolaire (Lessard, Tardif, LeVasseur, 2003; Tardif & Lessard, 2004) pose un certain nombre de questions au chercheur.

Quelles sont les difficultés à l'origine de la faible collaboration entre les éducateurs physiques? Quels sont les facteurs favorisant leurs rares pratiques collaboratives? Les enseignants se sentent-ils plus compétents lors qu'ils collaborent avec leurs collègues? Leurs élèves performant-ils plus en termes de résultats scolaires? Quelles perceptions et/ou quelles pratiques les enseignants mettent-ils en œuvre face aux exigences collaboratives? À qui sert la collaboration dans une logique d'efficacité de l'enseignement?

CADRE THEORIQUE

UNE ENTREE PAR LE «TRAVAIL REEL» DES ENSEIGNANTS

Dans cette étude, notre centre d'intérêt repose sur le «travail réel» des enseignants en opposition au «travail prescrit». Ainsi, en premier lieu, les pratiques enseignantes ont été étudiées à partir de l'analyse du « travail réel » des enseignants. En conséquence, nous essayons de repérer à la fois ce que les ergonomes appellent le « travail prescrit » (Durand, 2001) à travers les orientations issues du programme scolaire, c'est-à-dire la « commande » de collaboration passée aux enseignants des écoles ciblées, et le « travail réel » des enseignants en termes de pratique collaborative effective : que font-ils exactement lorsqu'ils collaborent?

UNE ENTREE PAR LA «DIMENSION INTERACTIVE» DE «L'ACTIVITE» ENSEIGNANTE

Si le travail réel est le cerne de notre étude, en deuxième lieu, c'est sa «dimension interactive» qui nous intéresse, et ce, notamment à l'égard de la nature du travail enseignant compris ici

comme une « activité », une « activité complexe » dans les dires de Tardif et Lessard (1999). Ainsi, en tant « qu'activité (idem, 1999), le travail enseignant peut être défini comme une activité complexe, une réponse adaptative et négociée, au sein de la classe ou ailleurs en contexte scolaire, aux contraintes d'ordre organisationnel, structurel, contextuel, etc. à la base de l'enseignement » (Borges et Lessard, 2007). Dans l'exercice de l'activité d'enseignement¹³, l'enseignant agit sur ces contraintes et en essaye de mettre en œuvre son propre « programme d'action » (Tardif, 2003). Les actions de l'enseignant ont ainsi une influence sur leur contexte de travail et contribuent à établir de nouvelles conditions d'action dans une boucle de rétroactions entre contexte et activité.

UNE ENTREE PAR LES DIMENSIONS «SITUEE» ET «SYMBOLIQUE» DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Notre analyse prend justement en compte cette boucle, en mettant en rapport les facteurs contraignants des actions enseignantes (curriculum officiel ou travail prescrit) et le déroulement lui-même des actions (curriculum réel ou travail réel), où l'enseignant mobilise ses propres connaissances et compétences professionnelles, et les met en œuvre afin de répondre à la fois aux exigences du contexte auquel il est confronté et à ses propres activités, conceptions et visées éducatives. Nous essayons également d'identifier la dimension symbolique reliée étroitement au travail des enseignants, à la façon dont ils interprètent, donnent du sens et signifient les événements passés en classe, à la manière dont ils justifient leurs actions et perçoivent la place qu'ils occupent à l'école à l'égard de leurs collègues et les contraintes qui influent sur les pratiques collaboratives comme : a) les conditions de réalisation du travail enseignant, particulièrement quant à la charge de travail, le nombre de groupes d'élèves et d'élèves par classe; b) les facteurs d'ordre structurel relativement à l'organisation du travail, aux découpages entre les matières d'enseignement, cycles d'apprentissages, niveaux d'enseignement, ou filières particulières; c) et, finalement, des facteurs liés à la culture disciplinaire, qui relèvent de l'identité et du statut disciplinaires des enseignants et qui ont un impact sur l'organisation des espaces-temps à l'école.

¹³ La notion d'enseignement ici est utilisée dans un sens large, elle déborde l'espace de la classe et rejoint toutes les activités de l'enseignant liées à l'enseignement et réalisées en rapport à son travail et à l'organisation scolaire.

Or, ces facteurs sont profondément liés et subordonnés à la culture ou tradition disciplinaire et d'isolement qui règne dans les écoles.¹⁴ Cette culture n'est pas qu'une catégorie symbolique, mais s'inscrit dans des divisions sociales et organisationnelles du travail enseignant. Dans le cas des enseignants d'éducation physique, cette culture est d'autant forte qu'ils ont été toujours considérés comme un groupe à part, une discipline à part entière à l'école : «les pousser de ballons» pour les uns, les bronzés ou les plus *cools* pour les autres; ceux qui restent à l'écart physiquement, puisque souvent dans le gymnase; mais aussi ceux qui exercent un *leadership* dans les écoles auprès des jeunes, ou ceux qu'assument davantage des approches collaboratives puisqu'ils sont habitués à travailler en équipe, dans parascolaire, dans des activités interdisciplinaires, etc.

À cet égard, on peut se demander quel est l'intérêt pour les enseignants, ou un groupe d'enseignants d'éducation physique d'établir des pratiques collaboratives qui bousculent à la fois l'organisation et la structure de leur travail ainsi que leur identité et statut disciplinaire? Ces pratiques apportent-elles un sentiment d'efficacité à l'endroit de leur travail? Rendent-elles leurs enseignements plus efficaces et plus équitables à l'égard des groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes et susceptibles de se faire attraper par l'abandon et l'échec scolaire? Avant de présenter les points de vue des enseignants d'éducation physique sur la collaboration, donnons quelques brèves indications sur notre démarche méthodologique.

METHODOLOGIE

Notre démarche de recherche est qualitative. Les résultats présentés découlent des données provenant d'entrevues semi-structurées réalisées auprès d'une quarantaine d'enseignants d'éducation physique provenant des écoles de différentes Commissions scolaires du Québec.¹⁵ Nous avons interrogé des éducateurs physiques du secondaire et du primaire à propos de la collaboration dans leur travail. Ce groupe formé des hommes (n=) et des femmes (n=)

¹⁴ Dans un autre texte, nous avons défini la culture disciplinaire comme «la manifestation d'un ensemble de croyances, de normes et pratiques sociales façonnant l'identité et pratiques des enseignants». Nous considérons que «Cette culture s'inscrit, à l'école, dans des processus d'institutionnalisation et de segmentation qui façonnent l'organisation du travail enseignant. Par exemple, un enseignant peut appartenir à différents ordres d'enseignement, primaire ou secondaire, enseigner telle ou telle matière scolaire, œuvrer à tels niveaux ou cycles, etc.» (Borges et Lessard, 2007)

¹⁵ Rappelons, comme indiqué dans la quatrième note, les données présentées ici sont issues d'une étude plus large abordant la collaboration, l'approche et l'évaluation des compétences. Dans cette étude, en fonction de notre cadre centré sur l'analyse du travail réel conçu en tant qu'activité complexe et située, nous avons employé une approche mixte soit : a) des entrevues semi-structurées, b) des entrevues de groupe et c) des observations et enregistrements des enseignements d'un groupe de cinq éducateurs physiques suivi d'entrevues de confrontation simples.

comptait avec cinq conseillers pédagogiques. En termes d'expérience en enseignement, les enseignants avaient une moyenne de 10 ans, celui avec moins d'expérience était dans la profession depuis un an et celui avec plus d'expérience possédait plus de 35 ans, d'ailleurs, il se préparait pour prendre sa retraite. Les entretiens ont été transcrits et codifiés à l'aide du logiciel NVivo. La codification des données suivait initialement la structure de l'entretien soit : a) données d'identification expérience professionnelle et formation de l'enseignant, afin mieux situer ses propos; b) perception du travail en collaboration à l'école; c) objets de la collaboration; d) avantages à travailler de façon collaborative; et e) irritants à la collaboration. Cette structure de codes n'était pas toutefois fermée, puisqu'elle cherchait à mettre en évidence d'autres éléments de construction de sens présentés par l'enseignant. Ainsi, d'autres aspects ont pu être vérifiés comme, le sentiment de satisfaction à l'égard de l'apport de la collaboration à l'efficacité et équité dans leur enseignement, les conditions favorables ou non au développement de la collaboration, les suggestions pour améliorer, voir augmenter la collaboration dans les écoles. Étant donné que dans l'entretien de groupe, la thématique de la collaboration était aussi abordée, nous avons pu mettre en lumière le cas particulier de deux écoles où la collaboration prendrait tout son sens.

RESULTATS ET DISCUSSIONS

L'analyse de nos données nous a permis de constater qu'il existe très peu de collaboration entre les éducateurs physiques, à l'exception de ceux qui participent activement à des activités de formation. Ils collaborent notamment lors de la planification annuelle, au moment de la division des groupes et des plateaux. Nous avons noté également qu'il y a une certaine stabilité pour la division des groupes sur les plateaux et entre les différents enseignants. D'ailleurs, quant à la façon de définir l'usage des plateaux, plusieurs facteurs peuvent y intervenir comme : les saisons, la thématique travaillée par l'enseignant dans la période de l'année, l'absence ou la particularité du matériel utilisé, l'expertise de l'enseignant dans une discipline sportive, le nombre d'élèves par classe, etc. Quant à la division des groupes (régulier, enrichi, programme sport-étude, adaptation scolaire, 1^{er} cycle, 2^e cycle, etc.) entre les enseignants, elle est peu formalisée de façon explicite, mais elle est définie en fonction de l'aisance, de l'expertise ou du temps d'expérience en enseignement. Ainsi, cela s'intègre aux modes d'usage déjà intégrés dans la culture de l'établissement ou du groupe d'éducation physique. Quant à la collaboration avec les enseignants des autres matières, celle-ci est très sporadique, sinon inexistante. Les motifs pour collaborer avec les autres enseignants sont

notamment liés à des projets impliquant toute l'école, mais il est à noter que, les éducateurs physiques ont un sentiment de que l'éducation physique n'est pas très « fameuse à l'école » au regard des enseignants d'autres matières. Enfin, dans aucune des entrevues les enseignants n'ont manifesté explicitement l'intérêt à collaborer pour rendre leur enseignement plus efficace, c'est-à-dire, en mettant leurs forces collectives au profit dans le développement des compétences chez les élèves dans le cadre de situations d'apprentissage évaluation. Malgré tout, la collaboration existe et sur différentes formes, d'ailleurs, certains y trouvent même des avantages à collaborer.

Les tableaux ci-dessous synthétisent quelques-uns de nos résultats que nous avons divisés en quatre catégories : a) les types de collaboration, b) les objets de la collaboration, c) les avantages en collaborer à l'égard de l'efficacité enseignante et c) les irritants à la collaboration. Terminant cette section, nous explorons un cas exceptionnel où la collaboration semblait prendre tout son sens.

TYPES DE COLLABORATION

En nous inspirant de Letor, Garant et Bonami (2006; 2007) dans notre étude, nous avons regroupé les pratiques de collaboration retrouvées chez les enseignants en deux types : la collaboration formelle et la collaboration informelle. La première, regroupe toutes les pratiques réalisées dans le contexte d'activités formelles, comme le nom l'indique (réunions de planification annuelle, de division des locaux, journées pédagogiques, projets, team-teaching, groupe de conceptualisation de SAE¹⁶, etc.). Et la seconde, celles qui ne sont pas prévues nulle part, mais que se réalisent de façon non programmée entre les enseignants. Ces dernières regroupent les supports, l'aide, l'appui, les échanges entre enseignants, etc. Soutien et échange de matériel, discussions sur la pédagogie, sur de nouvelles idées, sur l'ÉPS en général, échange de grilles d'évaluation, poser de questions, échanges à l'extérieur (prendre un verre ensemble)

OBJETS DE LA COLLABORATION

Quant aux objets de la collaboration, nous nous sommes demandé initialement, sur quoi les enseignants travaillent, sur quoi portent leurs pratiques collaboratives. Enfin, nous les avons regroupés autour de trois ordres : a) organisationnel, b) pédagogique et c) professionnel/personnel. Le premier ordre concerne tout qui relève de l'organisation du travail

¹⁶ SAE Situation d'apprentissage enseignement.

enseignant (gestion de plateaux, de groupes, calendriers, parascolaire, etc.) ; le deuxième, tous qui relève de la dimension pédagogique (planification de cours, d'activités, des évaluations, etc.), directement liée à l'enseignement en classe ou non; enfin le troisième, qui regroupe les objets d'ordre personnel (aide, conseil, suggestion, etc. d'ordre plus personnel) et les objets d'ordre professionnel, c'est-à-dire, lié à leur développement professionnel comme de cours dans le cadre d'une formation continue, une expertise liée à un objet particulier du travail, etc.

AVANTAGES EN COLLABORER A L'EGARD DE L'EFFICACITE ENSEIGNANTE

Plusieurs enseignants considèrent que la collaboration interprofessionnelle contribue à leur pratique parce qu'elle : « Rend la pratique plus concrète ». « Permet un meilleur suivi de l'évaluation ». « Développe un climat de travail agréable, positif ». « Par l'interdisciplinarité, favorise la rétention des apprentissages ». « Fait sortir de l'isolement ». « Le team-teaching favorise l'entraide mutuelle (la présence de l'autre enseignant est comme une ressource), contribue à diversifier les idées ».

Nous avons également questionné les enseignants sur les avantages en collaborer, leurs réponses, ont permis d'exploiter les avantages en rapport à l'efficacité dan leur travail. Collaborer fait des enseignants plus efficaces? Leurs enseignements à l'égard de leurs élèves sont plus soutenus en termes d'appui à la réussite scolaire, au partage d'attention, à l'aide aux élèves en difficulté ou à besoin particulier, etc.? Les rapports enseignants à l'école sont plus interdépendants? Les rapports avec les parents et la communauté sont-ils plus proches?

En effet, les réponses à ces questions sont difficiles à saisir, puisque, comme nous avons dit précédemment, les enseignants considèrent qu'ils ne collaborent pas assez. Ainsi, ils ne sont pas certains de que la collaboration fait d'eux des meilleurs enseignants. Malgré cela, ils voient des avantages en collaborer, et même en team-teaching, où les effets sur les apprentissages des élèves sont au moins questionnables. Le coenseignement, comme nous montre la majorité des écrits, préconise des petits groupes partagés entre deux enseignants justement pour mieux appuyer les élèves en difficulté ou à besoin particulier. Or, si les enseignants partagent les responsabilités de l'enseignement, s'impliquent mutuellement, etc. auprès d'un groupe d'élèves régulier, mais constitué de 60 élèves, on peut évidemment se questionner sur la qualité et l'équité de l'encadrement qui recevront ses élèves : auront-ils un temps d'encadrement équitable? Auront-ils un temps d'engagement moteur et cognitif

équilibré? Recevront-ils des rétroactions et des renforcements appropriés selon leurs besoins et différences?

IRRITANTS A LA COLLABORATION

Mais si la collaboration apporte des avantages, elle comporte de risques et aussi des irritants, comme nous avons décrit plus haut. Les irritants concernent notamment à a) la tradition disciplinaire qu'arrive à se rendre jusqu'à l'école primaire, à b) l'organisation du travail et particulièrement au climat de travail dans le contexte de l'organisation scolaire, et, enfin, à c) la personnalité de chacun, la dimension relationnelle qui est à la base de la plus part des liens qu'ils en développement.

UN CAS D'EXCEPTION DANS L'UNE DES ECOLES

Finalement, dans deux écoles situées une à la proximité de l'autre, une situation particulière d'interdépendance entre les enseignants d'éducation physique a été retrouvée parmi les cas analysés. Plusieurs facteurs, semblent d'ailleurs y contribuer :a) le fait qu'ils partagent les mêmes installations sportives; b) une équipe jeune, soudée, désireuse de contribuer au développement de l'éducation physique dans leur région, en plein nature, où il existe un taux de détresse assez élevée parmi les jeunes; c) un leadership de la direction de l'école; d) un leadership du Conseiller pédagogique de la Commission scolaire; e) un leadership d'un jeune enseignant d'éducation physique qui avait un effet canalisateur sur le groupe; f) une reconnaissance de l'éducation physique au sein de la communauté; g) ainsi qu'une reconnaissance de l'éducation physique par l'équipe des enseignants de deux écoles. Voilà, des conditions gagnantes qui faisaient de ce groupe un cas d'exception : impliquées dans le parascolaire, dans des projets dans les deux écoles, dans des projets d'inclusion scolaire de jeunes, etc.

CONCLUSION

Comme conclusion nous voulons mettre en perspective certains constats découlant de cette étude, et ce, à l'égard de l'efficacité et d'équité en enseignement. Commençons donc pour mettre en exergue quelques questionnements à propos de la collaboration : qu'est-ce qui motive les éducateurs physiques à collaborer? Pourquoi faut-il collaborer à leurs yeux? Selon eux, est-il possible d'identifier et d'implanter des conditions de travail favorisant la collaboration à l'égard du temps, de la charge de travail, des espaces, de la structure

curriculaire, etc.? Si on prend en compte l'expérience du cas qui nous avons nommés d'exceptionnel, peut-on considérer l'existence d'un effet établissement? Quel est son impact sur les pratiques enseignantes et sur la cohésion du groupe (interdépendance) d'éducateurs physiques? En fin du compte, à qui sert la collaboration? Rend-elle les pratiques des éducateurs physiques plus équitables et efficaces?

Tous ces questionnements nous semblent extrêmement importants puisque la collaboration peut servir à deux idéologies dans le contexte scolaire, une qui promeut de meilleures performances chez les enseignants et, par là, la réussite des élèves dans une perspective qui rejoint l'ordre marchand de l'économie du savoir, et une autre qui peu récupérer de valeurs de base à l'endroit de la professionnalisation et des rapports plus solidaires entre les enseignants, mais que peut également les engager dans des démarches collaboratives plus pérennes ayant comme but soutenir leurs élèves.

REFERENCES

Banque mondiale. (2003). *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur : rapport de la Banque mondiale*. Sainte-Foy, Qc: PUL.

Banque mondiale. (2007). *Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes : un nouveau programme pour l'enseignement secondaire*. Sainte-Foy, Qc: PUL

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (2004). Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: : Presses universitaires de France.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris: Éditions Revue EP.S.

Durand, M., & Fabre, M. (2007). *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris: Harmattan.

Gauthier, C., Mellouki, M. H., Turcotte, S., & Organisation de coopération et de développement économiques. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec: Ministère de l'éducation.

Grossman, P. L., & Stoldosky, S. S. (1995). Content as Context: The Role of Subjects Secondary School Teaching. *Education Researcher, Washington, DC: AERA, 24(8)*, Nov, 5-11.

- Landt, S. M. (2002). Cooperating teachers and professional development. (*ERIC*), USA, *Department of education*,, 36p.
- Leonard, L., & Leonard, P. (2003). The Continuing Trouble with Collaboration Teachers Talk. *Current Issues in Education*. Arizona State University, v. 6(n. 15).
- Lessard, C., Tardif, M., LeVasseur, L. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. T. *Teachers College Record*, New York: Columbia University, v. 91 (n. 4), 509-536.
- Little, J. W. (1984). Seductive Images and Organizational Realities in Professional Development. *Teachers College Record*, New York: Columbia University, v. 86(n. 1), 84-102.
- Lorin, A. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness* (2e ed.). Paris: UNESCO: International Institute for Planning.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Osborn, M., Mcness, E., & Broadfoot, P. (2002). *What teachers Do: Changing Policies and Practices in a Primary Education*. Classell/London: Continuum.
- Commission des États généraux sur l'éducation, Berthelot, M., Bonneville, D., & Bédard-Hô, F. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : exposé de la situation* (2e éd.). Québec: Ministère de l'éducation.
- MELS, Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Le Ministère.
- Rovegno, I. C. (2003). Teachers Knowledge Construction. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying research to enhance instruction* (2e ed., pp. 295-310). Champaign IL: Human Kinetics.
- Siskin, L. S. (1995). Departments as Different Worlds: Subjects Subcultures in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*. Salt Lake City: University of Utah, v. 27(n. 2, mai), 134-160.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: PUL.
- Van Wessum, L. (1999). *Collaboration and Teachers Perception of professionalism in Schools of Secondary Education*. Paper presented at the AERA.

ENTRE PRESCRIPTION ET PRAGMATISME : TENSIONS LOCALES DANS LES CRITERES DE L'EFFICACITÉ DE L'ACTION

Françoise Lantheaume

Université Louis Lumière Lyon 2

UMR Éducation & Politiques (Lyon 2-Inrp)

LE LIEN ENTRE LES PERFORMANCES DES ELEVES ET LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS : UNE OBJET DE CONTROVERSE

La question de l'efficacité du système éducatif est envisagée au plan international et national à partir de la mesure des performances des élèves censées être corrélées à leurs compétences. Fondées sur des standards internationaux, ces évaluations sont à l'origine de politiques éducatives visant à corriger les défauts qu'elles ont révélés, mais sont aussi l'objet de controverses publiques et scientifiques¹⁷ notamment à propos du lien entre performance des élèves et efficacité du travail des enseignants. À partir des résultats des évaluations, une relation de causalité est généralement établie entre performances des élèves et pratiques d'enseignement, et les critères de l'efficacité de ces dernières sont décrits.

Selon Aletta Grisay, les professeurs efficaces sont exigeants et font des cours fortement structurés organisés autour de tâches orientant l'activité des élèves, à condition cependant que peu de temps soit passé à construire des conditions favorables au travail. Ces professeurs traitent leurs élèves avec bienveillance, agissent de façon juste, se montrent attachés à la réussite de tous leurs élèves (Grisay, 1997). Les enseignants français, d'après Denis Meuret, satisferaient moins à ces critères que ceux d'autres pays (Meuret, 2003). Pour les chercheurs anglo-saxons (Bissonnette, Richard, Gauthier, 2005, 2006), des méthodes pédagogiques sont plus efficaces que d'autres. Ainsi, « l'enseignement explicite » (« direct instruction ») se veut

¹⁷ Cf., par exemple, le numéro n°157 de la Revue française de pédagogie : « PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques » en 2007 ou l'ouvrage de Nathalie Mons, *Les Nouvelles Politiques Educatives*, Paris, PUF, 2007.

centré sur les apprentissages scolaires pour les « habiletés cognitives secondaires » que sont l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Cette méthode, présentée comme particulièrement efficace pour les apprentissages de base, repose entre autre sur le strict respect des programmes et des évaluations qui ne les débordent pas.

L'évidence partagée par les décideurs et, souvent, par les parents, du lien entre performances des élèves et efficacité du travail des enseignants est cependant plus nuancée voire interrogée par des chercheurs et par les enseignants. L'environnement socio-culturel et organisationnel est mis en avant pour, au minimum, relativiser ce lien : l'effet-établissement prendrait parfois le pas sur l'effet-maître et les performances des élèves ne dépendraient pas des seules pratiques enseignants (Derouet, 2003 ; Chapelle, Meuret, 2006). La nature des épreuves utilisées pour l'évaluation des performances des élèves est aussi mise en cause et les caractéristiques des « enseignants efficaces » font débat entre les tenants de l'enseignement explicite (« direct instruction ») et ceux questionnant la pertinence de leur démonstration (Carette, 2008) ainsi que les présupposés méthodologiques et psychométriques des épreuves (Bautier et al., 2007).

LES PPCP : DES CRITERES D'EFFICACITE A INVENTER

Ces débats aux enjeux épistémologiques évidents ont cependant comme point commun de faire abstraction du point de vue des enseignants, de leur expérience de ce qui constitue pour eux l'efficacité de leur travail. Sans entrer dans la querelle des méthodes plus ou moins appropriées, la question que nous nous posons est celle du point de vue et de l'expérience des enseignants dans une situation originale, quand aucun contenu d'enseignement ne leur est prescrit ni aucune évaluation, mais qu'il leur est cependant enjoint de mettre en œuvre une pédagogie de projet à partir de projets définis par les élèves eux-mêmes dans le cadre d'une grande autonomie locale. C'est le cas des « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » (PPCP) mis en place depuis 2000 dans les lycées professionnels (LP). Non pas que des contenus disciplinaires ne soient pas convoqués, les objectifs des PPCP tels qu'ils sont présentés dans le texte officiel¹⁸ mettent au contraire l'accent sur la volonté de donner du sens aux apprentissages, mais aucun contenu d'enseignement propre aux PPCP n'est prescrit et les programmes disciplinaires sont une ressource parmi d'autres. L'objectif des PPCP est surtout de stimuler la motivation des élèves et de les préparer à leur insertion professionnelle

¹⁸ BO n°25 du 29 juin 2000.

par des projets les mettant en contact avec le monde professionnel. Dans ce but, il est précisé que le PPCP doit être la manifestation de « la volonté de renforcer une pratique pédagogique qui consiste à faire acquérir des savoirs et/ou des savoir-faire à partir d'une réalisation concrète liée à des situations professionnelles. ». Les PPCP se définissent donc institutionnellement par une activité pluridisciplinaire autour d'un projet élaboré par les élèves pour une partie ou la totalité d'une année scolaire. Les contenus disciplinaires varient en fonction du projet, des disciplines d'enseignement de l'équipe qui l'encadre et de la façon dont les enseignants l'entendent.

L'observation ethnographique des PPCP, quatre et cinq ans plus tard, pendant une année scolaire, dans deux LP tertiaires situés dans deux académies différentes, permet d'envisager la question de l'efficacité du point de vue des acteurs au plan local (Lantheaume, Bessette-Holland, Coste, 2008). La mise en œuvre des PPCP a été envisagée à l'échelle de l'établissement, de collectifs d'enseignants, et de professeurs pris individuellement. L'enquête a montré que les critères de l'efficacité revendiqués par les enseignants sont largement fonction de la situation locale et des situations de travail. Sans ignorer la prescription, des normes locales du « bon PPCP » et du « bon travail » en PPCP sont construites. Loin d'une conception de l'efficacité décontextualisée et référée à des standards supposés universels, les critères de l'efficacité sont négociés et affinés au cours du temps entre respect des règles du métier et ajustements en situation qui sont parfois érigés en règles locales. Mais des tensions surgissent entre les différents critères de l'efficacité et les difficultés sont nombreuses pour créer des ressources pertinentes pour l'action des enseignants co-intervenant dans les PPCP. Le recours à la sociologie de la traduction (Latour, 1997 ; Callon, 1991) peut aider à éclairer le processus observé et l'identification des références à des principes proposant une définition semblable du bien commun (Boltanski et Thévenot, 1991) peut concourir à une compréhension de la définition des critères d'efficacité des enseignants par eux-mêmes, sans pour autant dire le tout de la question.

UNE EFFICACITE LIEE AU TRAVAIL DE TRADUCTION DE LA PRESCRIPTION

L'enquête menée en parallèle dans les deux établissements a mis en valeur la dimension assez instable, évolutive des critères de l'efficacité qui sont construits en fonction de l'expérience et dans les interactions, au fil du temps. Si des convergences existent, certains critères varient d'un établissement à l'autre, d'un PPCP à l'autre, et au cours des années. Ils ne portent pas

tous sur les mêmes dimensions du travail des enseignants et de ses résultats : ici la démarche est prise en compte, là, seul le produit fini, par exemple. Et l'activité des enseignants est jugée efficace non pas tant en fonction des résultats en termes d'apprentissage que par rapport à d'autres critères plus centrés sur le relationnel et les progrès des élèves en matière de socialisation scolaire.

La façon dont les enseignants ont pris connaissance de la prescription au moment de la mettre en oeuvre est apparue avoir un impact modélisateur important : la première information institutionnelle provient de la direction du lycée dont la traduction de la prescription est avant tout orientée par la préoccupation que « ça fonctionne » dans un cadre très contraint et avec des consignes assez floues de leur hiérarchie. De ce fait, la prescription est d'abord perçue par les enseignants comme un changement dans l'organisation du travail et non comme un changement dans les objectifs de ce même travail : les raisons et les enjeux des modifications introduites par les PPCP ne sont pas élucidés, débattus. C'est donc au travers de l'intérêt local que les enseignants peuvent être intéressés et éventuellement enrôlés dans la prescription. Une des conséquences en est que, en fonction du contexte local et de ses enjeux pour l'établissement, les PPCP ont une place et une mise en oeuvre différentes.

À ce stade, la traduction de la prescription dépend de la logique d'action des personnels de direction et des modalités de sa traduction. Ainsi, les dispositifs académiques, fluctuants et peu robustes, ne suffisent pas à arbitrer entre plusieurs interprétations. Par exemple, les PPCP imposent une réorganisation de l'emploi du temps puisqu'il est prévu moins d'heures d'enseignement dans certaines disciplines et la co-intervention d'enseignants de disciplines différentes (d'enseignement général et de discipline professionnelle, mais des variantes ont été observées), complétée parfois par un intervenant extérieur en fonction du projet. Les deux académies n'adoptent pas les mêmes modalités de diffusion de l'information ni les mêmes règles de calcul des horaires, les établissements non plus.

Un lent processus d'ajustements et de traduction, fruit des interactions entre les acteurs, forge l'interprétation des PPCP. Ce processus est autant « remontant » que descendant et il est surtout transversal. Les inspecteurs, par exemple, définissent leur conception de ce que doit être un PPCP auprès de leur hiérarchie et de leurs pairs, mais aussi auprès des enseignants. Eux construisent leur idée du PPCP et de « comment faire » à partir d'une circulation d'informations largement extra institutionnelles et par confrontation avec les autres acteurs, mais surtout selon un modèle d'essais erreurs faisant varier chaque année la forme et

le contenu des PPCP et, par conséquent, en partie, les critères de l'efficacité du travail enseignant.

L'enrôlement des acteurs passe par des tentatives plus ou moins réussies d'intéressement aux PPCP qui sont autant d'occasion de débattre de règles communes du bien travailler pour réaliser des PPCP. Les ambitions institutionnelles font cependant l'objet d'interprétations assez variées. Ici, une formation sur site est l'occasion de construire un accord au sein de l'équipe qui suit le stage, de créer des outils qui sont ensuite diffusés dans l'établissement puis aménagés en fonction de la conception du PPCP des uns et des autres. Là, une réunion d'information institutionnelle et le power-point projeté sont jugés peu... informatifs et convaincants. Les injonctions paraissent trop floues ou trop éloignées des contraintes locales. Ailleurs ou à un autre moment, la présentation aux élèves d'un projet conçu par les professeurs (alors qu'ils sont censés l'inventer eux-mêmes) permet aux enseignants de faire en sorte qu'il soit faisable dans les contraintes institutionnelles qui imposent un autre calendrier que celui exigé par un PPCP : l'efficacité du travail vient alors à l'encontre de la logique de la prescription, mais respecte d'autres contraintes institutionnelles. L'arbitrage est permanent et rarement satisfaisant pour les acteurs entre divers registres de l'efficacité (conduite de projet, partenariat, apprentissage, etc.) et des exigences contradictoires de la part de l'institution, des parents, des élèves, des partenaires, chacun défendant des conceptions hétérogènes de l'école. Au cours du processus de traduction de la prescription, un travail de catégorisation est effectué par les enseignants par analogie ou différence au regard de pratiques antérieures afin de définir une conception du PPCP située dans la zone de développement proximal rendant faisable ce qui est prescrit. Cela produit des déplacements de la conception et de la réalisation des PPCP : la dimension professionnelle du projet est plus ou moins affirmée et la pluridisciplinarité connaît des développements variables, de la simple coexistence à, plus rare, une co-conception de séquences. Ce qui est jugé acceptable ici est rejeté là. Un management autoritaire ou au contraire collégial influence également la forme et le contenu des PPCP (un encadrement rigide conduisant les enseignants à modeler les PPCP selon une forme scolaire habituelle) et modifie les critères de l'efficacité des enseignants selon qu'ils sont censés appliquer des consignes ou contribuer à la définition de l'organisation des dispositifs.

Au-delà des protestations d'enseignants estimant que leur discipline d'enseignement et la préparation aux examens pâtissent de cette organisation (les PPCP seraient alors du temps perdu), ils s'engagent dans leur réalisation, mobilisant des ressources existantes et en inventant de nouvelles. Toutes se sont révélées être très dépendantes de l'environnement et

être justifiées en référence à des conceptions différentes de l'efficacité : le PPCP subordonné à la préparation à l'examen, celui fondé sur la motivation des élèves, ceux visant leur socialisation, leur autonomie, leur épanouissement ou leur insertion professionnelle et, surtout, la qualité des relations professeurs-élèves. Dans tous les cas, les savoirs sont peu valorisés et l'efficacité est traduite dans diverses logiques qui ne s'accordent pas forcément.

DES CRITERES DE L'EFFICACITE CONSTRUITS DANS L'ACTION ET NEGOCIES

Les critères de l'efficacité du point de vue des enseignants, portent d'abord sur leur activité propre, celle-ci ayant une extension dans le temps et impliquant une mobilisation cognitive et subjective, bien au-delà des « heures de PPCP ». Les micros décisions prises dans le cours de l'action sont référées à des repères construits en amont et dans le cours de l'action. Elles reposent aussi sur les modes de coordination entre les professeurs co-intervenant. Ceux-ci, la plupart du temps informels et dans l'urgence, sont l'occasion de construire des critères de l'efficacité à travers des micros négociations et décisions sur ce qu'il convient de faire ou pas. Ces repères pour agir sont autant de prises sur un environnement (Bessy, Chateauraynaud, 1993) décrit comme particulièrement instable (absentéisme élevé des élèves, engagement très variable des élèves et des professeurs, absence du cadre temporel et spatial habituel puisque les élèves peuvent, pour réaliser leur projet, se déplacer ailleurs que dans la classe et en dehors du temps scolaire prévu pour les PPCP, etc.). Des critères de l'efficacité en découlent (fiches de consignes, cadrage de l'action, etc.).

L'existence d'un travail « exposé » impose de nombreuses négociations entre collègues et des remaniements quant à la conception de l'efficacité. Le travail est exposé au sens où il est sous le regard d'un collègue d'une autre discipline et, de ce fait, les enseignants doivent justifier leurs façons de faire. Il est aussi exposé -au sens de « courant un risque »- dans la mesure où, dans des conditions plus instables qu'un cours habituel, son déroulement et ses résultats sont plus incertains, ce qui constitue une épreuve pour les enseignants. Cette incertitude est vivement ressentie quand ils ne trouvent pas ou ne parviennent pas à construire les ressources (cognitives, matérielles, organisationnelles) dont ils auraient besoin, ni au plan local ni dans le métier. Situation aggravée quand une organisation du travail inadaptée rencontre un prescrit flou et un accord insuffisant sur ce qu'il convient de faire, faute de temps et de lieux pour en débattre. Dans le cas d'un des établissements observés, cela se traduit par une organisation partiellement clandestine des PPCP avec des critères du travail efficace référés à la

prescription et à des règles de métier (logique de projet, suivi et cohérence du travail pédagogique, etc.), dans un contexte de management soucieux de règles administratives peu adaptées à la logique des PPCP.

Dans ces conditions, les enseignants développent une activité très importante pour cadrer des situations caractérisées par leur instabilité et leur contenu peu programmable. Mais ils sont confrontés à la difficulté d'articuler différents cadres d'action : celui du cours traditionnel, celui des divers dispositifs dont les PPCP, obéissant chacun à des règles et parfois des objectifs différents. Pour que le cadre joue son rôle, il doit faire l'accord avec le collègue membre de la doublette et doit être partagé, peu ou prou, par les partenaires extérieurs intervenant lors de séances consacrées aux PPCP. Les enseignants ont donc un travail d'enrôlement mutuel et d'enrôlement des partenaires qu'ils essaient de transformer en collaborateurs au service de leur projet en leur faisant partager leur propre conception de l'efficacité.

L'activité de cadrage et plus généralement le travail pluridisciplinaire se traduisent aussi par de nouvelles répartitions des tâches entre enseignants. Travail de cadrage et nouvelle division du travail sont perçus, par nombre d'entre eux, au mieux comme du temps perdu, parasitant le travail et ne faisant pas vraiment partie du métier ; au pire, comme une dégradation de leur métier et une perte de sens. La division du travail observée remet en cause les relations de pairs entre professeurs. L'instauration d'une relation de service entre les enseignants de disciplines professionnelles et ceux de disciplines générales est fréquente. C'est, par exemple, le professeur de lettres qui fait corriger les fautes d'une production écrite sur un document à caractère professionnel, ou celui d'anglais qui... ne fait pas d'anglais, mais est chargé de la logistique du projet. Une autre forme de division du travail résulte d'une hiérarchie, plus ou moins instituée localement, entre professeurs « pilotes » et autres professeurs. Les premiers se sentent investis d'une fonction de manager de projet, les autres exécutent leurs consignes transmises dans des conditions de précipitation rendant difficile voire impossible une co-construction de l'activité et de son sens.

De plus, les styles personnels d'un côté, et des genres professionnels différents liés aux filières professionnelles, de l'autre, ne s'articulent pas aisément. Au final, des modifications importantes sont observées : remise en cause de la hiérarchie habituelle des disciplines, relations de service et non de pairs, coopération difficile du fait d'une organisation du travail inadéquate, etc., qui provoquent des tensions, des désengagements, des refus, autant que de la suractivité pour faire tenir les situations. Ces situations nouvelles entraînent une production

importante d'outils comblant plus ou moins efficacement le défaut de coordination : une fiche de consignes transmise par un professeur « pilote » à celui qui arrive dans la séquence de PPCP remplace, par exemple, sa construction collective.

Par agrégation et essais-erreurs, les choix pragmatiques référés à quelques principes généraux, constituent progressivement la norme locale d'un « bon PPCP ». Mais le travail est pris en charge par des collectifs ce qui exige d'envisager différemment l'éthique de responsabilité constituant une référence commune du métier. Habituellement vécue comme une responsabilité individuelle, elle est transformée en responsabilité collective. Quant à l'autonomie, signe de la qualification, les professeurs sont contraints de la négocier avec un pair, qui ne l'est plus vraiment, et avec des partenaires extérieurs. On conçoit que les critères de l'efficacité en ressortent partiellement modifiés.

PRAGMATISME ET CONTEXTUALISATION

Au total, ce qui est efficace aux yeux des enseignants c'est ce qui marche, qui permet de voir progresser les élèves, leur attitude face au travail, leur progrès en matière d'autonomie priment. Et ceci au-delà des logiques d'établissement plus orientées ici par le souci de maintenir une image positive de l'établissement dans une logique de l'opinion, et là par une tension entre logique d'autogestion domestique des enseignants mâtinée de la recherche d'une efficacité « industrielle » centrée sur les résultats aux examens et logique de la direction visant l'intérêt général par un strict respect des règles administratives. Les principes sont plus fluctuants que la recherche pragmatique de solutions aux problèmes rencontrés dans l'activité. Les critères de l'efficacité portent alors plus sur les moyens que sur les résultats.

Au-delà des variations locales, une liste des critères de l'efficacité, du point de vue des enseignants, de leur travail en PPCP, permet cependant de distinguer ceux qui concernent les élèves et ceux qui touchent à leur propre travail : certains ne semblent pas spécifiques aux PPCP, d'autres le sont plus.

À propos des élèves, est jugé le signe d'un travail efficace du professeur principalement :

- l'appropriation par les élèves du projet, leur engagement dans sa réussite,
- la production finale du PPCP (plus évaluée cependant, selon les critères du public convié à la juger qu'au regard de critères scolaires).
- la qualité de la communication avec les élèves et entre les élèves,
- une bonne compréhension des consignes et leur respect,
- la progression plus que les résultats terminaux des élèves,

- l'autonomie et la prise de responsabilité des élèves.

Du côté du travail des enseignants, est vu comme du travail efficace le fait de :

- faire le tri par rapport aux injonctions : ce qui est possible ou pas dans le contexte, en fonction des ressources disponibles et du sens mis dans les injonctions,
- intéresser les élèves : faire qu'ils « adhèrent » au projet, s'engagent dans sa réalisation,
- respecter la planification de l'action faite par l'enseignant pour les séquences de PPCP alors que la part d'imprévu est plus grande que dans les cours traditionnels,
- instaurer des routines efficaces pour soi et pour les élèves, cadrer la situation, produire des outils efficaces pour guider l'action des élèves, coordonner celle des professeurs,
- ajuster son action en fonction du groupe, du co-intervenant, de façon à faire progresser le travail, à surmonter les épreuves,
- mobiliser des savoirs pertinents,
- ne pas s'épuiser malgré les multiples obstacles organisationnels et relationnels rencontrés.

Du côté des collègues :

- créer une relation de confiance, une capacité à coopérer,
- développer un sentiment de protection, de solidarité,
- définir des règles communes,
- faire respecter son propre apport disciplinaire, son propre style.

Ces critères de l'efficacité pour être communs ne sont pas forcément partagés par tous les enseignants au même degré et font l'objet d'interprétations en fonction des situations, des collectifs de travail et des individus.

Les enseignants contextualisent l'évaluation de leur efficacité et ont tendance à faire des élèves et des partenaires extérieurs, les principaux juges de leur travail, ce qui les conduit à confondre des formes de jugement différents sur leur travail. L'expérience du poids des contraintes locale engendre un sentiment d'injustice à l'égard des évaluations de la hiérarchie et d'organismes extérieurs, décontextualisées, qui ne prennent comme repère que des critères nationaux ou internationaux.

CONCLUSION

Entre les logiques d'action différentes selon les établissements, des ressources et des interprétations diverses de ce qu'il faut faire, les arbitrages multiples, dans le cours de l'action, produisent des configurations locales de la norme et des critères intrinsèques de l'efficacité. L'articulation entre les divers niveaux et critères, complexe et souvent

conflictuelle, est l'objet d'une activité professionnelle intense. La configuration locale de cette articulation contribue à produire des normes locales différentes. Entre prescription et pragmatisme, la voie est étroite pour une traduction consensuelle des injonctions institutionnelles, qui fasse sens pour les acteurs et contribue à vérifier et nourrir un sentiment d'efficacité individuelle et collective référé à des critères d'efficacité extrinsèques. D'autant plus que les organisations du travail viennent parfois contrarier le sentiment d'auto-efficacité préexistant chez les enseignants, ce qui entraîne des stratégies défensives et ruses afin de créer des situations propices à une action réussie et au développement professionnel.

Pour les enseignants la réussite des élèves s'avère finalement assez énigmatique aussi estiment-ils plus réaliste de satisfaire à une obligation de moyens puisque l'obligation de résultats leur paraît aléatoire. Dans l'obligation de moyen, la personne doit faire la preuve qu'elle a bien utilisé les moyens à sa disposition pour les meilleurs résultats, les enseignants ne se reconnaissent pas comptables individuellement, mais collectivement des résultats. L'obligation de résultat, qui s'apprécie davantage objectivement par les résultats obtenus dans l'action, correspond plus au travail industriel alors que la précédente est plus utilisée dans les services et spécialement dans les relations de service à autrui. C'est donc en justifiant des moyens mis pour atteindre des résultats que les enseignants évaluent le « bon » travail. Avec le risque de s'épuiser (Lantheaume, Hérou, 2008). Si l'évaluation peut être source de développement « professionnel » (Jorro, 2007), l'expérience des enseignants est différente notamment du fait d'un télescopage peu pensé entre évaluation des résultats et jugement sur le travail.

De fait, une difficulté à construire un accord sur ce qu'est le bon travail apparaît comme une source de difficulté professionnelle. La hiérarchie des jugements reconnue par les enseignants est claire : les élèves sont décrits comme des juges pertinents de leur travail. Cependant des observations de situations montrent que les collègues, surtout pour les PPCP, ont un rôle clé dans le jugement de l'efficacité, plus important que celui de la hiérarchie. Les évaluations nationales ou internationales sont quant à elles largement ignorées.

L'auto-évaluation de leur propre activité par les enseignants représente finalement la part la plus importante du jugement. Elle consiste à juger leur propre travail à l'aune de l'idéal et d'une auto-prescription encore plus contraignante que les injonctions institutionnelles. Le flou de ces dernières, relativement peu connues et qui leur parviennent de façon diffuse, exigent d'eux un travail de traduction, de reformulation et d'interprétation d'autant plus dense et long au cours duquel se forge les critères de jugement locaux.

Finalement, l'évaluation de la qualité du travail fait dans un registre (celui de la démarche de projet, en PPCP) n'emporte pas l'évaluation sur un autre registre (les résultats aux examens) aussi les enseignants font-ils l'expérience collective de l'instabilité du sentiment de compétence et de la variabilité de l'efficacité de leur travail, de sa relative imprévisibilité et de son mystère. L'objet sur lequel faire porter le jugement apparaît double : la partie émergée, socialement visible du travail (face à face, tâches exercée dans l'établissement) et la partie « invisible ». L'incertitude de l'objet pertinent sur lequel faire porter l'évaluation de l'efficacité contribue à nourrir le doute sur ce qu'est le bon travail et la rencontre entre la standardisation et le contexte produit une relativisation de l'efficacité pénalisant enseignants et élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier E., Crinon J., Rayou P., Rochex J.-Y., « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 », *Revue française de pédagogie*, 2007, n°157, p. 85-101.
- Bessy C., Chateauraynaud F., « Les ressorts de l'expertise » In Conein B., Dodier N. et Thévenot L. (éd.). *Les objets dans l'action*, Paris, Éd de l'EHESS, 1993, p. 141-164.
- Bissonnette S., Richard M., Clermont Gauthier C., Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, *Revue française de pédagogie*, 2005, n°150, 87-141.
- Bissonnette S., Richard M., Clermont Gauthier C., *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*, Laval, Presses de l'Université Laval, 2006.
- Boltanski L., Thévenot L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.
- Carette V., « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question », *Revue française de pédagogie*, 2008, n°162, p.81-93.
- Callon M., « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de St Brieuc », *L'Année sociologique*, 1986, n° 36, p. 169-208.
- Chapelle G., Meuret D. (dir.), *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 2006.
- Derouet J.-L. (dir.), *Le collège unique en question*, Lyon, Inrp, 2003.
- Grisay A., *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs au cours des années de collège*, MEN-DEP, Dossiers Education et Formations, n° 88, 1997.

Jorro A. (dir.), *Évaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan, 2007.

Latour, B., *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, Gallimard, 1997.

Lantheaume F. (dir.), Bessette-Holland F., Coste S. (coll.), *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon, INRP, 2008.

Lantheaume F., Hérou C., *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 2008.

Meuret D., « Pourquoi les jeunes français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles des jeunes d'autres pays ? », *Revue française de pédagogie*, 2003, n°142, p. 89-104.

RÉGULATION OU RÉPARTITION DANS LES DÉCISIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS. EXPLORATION DANS LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT INTEGRE DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE AU COLLEGE

Joël Lebeaume

Maryline Coquidé

STEF ENS Cachan INRP UniverSud Paris

INTRODUCTION

La phase de lancement de l'expérimentation d'enseignement intégré des sciences en classes de 6^{ème} (2006) correspond à l'initialisation d'une innovation institutionnelle, au sens de changement de règles (Cros, 1996), avec un cadrage défini exclusivement par des orientations de principe et par des propositions pédagogiques. Elle s'inscrit ensuite dans la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences (2007). Les interventions des professeurs sur l'enseignement des sciences et de la technologie au collège ne sont pas indépendantes de ces mouvements généraux mais s'associent ainsi dans un ensemble de différents « bougés » sur lesquels repose la vie du collège. La mise en œuvre de l'enseignement intégré est ainsi laissée à l'appréciation des équipes locales, d'une part entre les professeurs de physique-chimie, de SVT et de technologie et d'autre part au sein de la communauté éducative élargie, au niveau du collège.

Quels sont les choix des enseignants ? Quelles sont leurs décisions concernant les contenus, leur programmation et leur répartition ? Quelles sont les négociations qu'ils effectuent dans ce travail conjoint et les contraintes qui guident leurs décisions : prise en charge des différences des élèves ou des classes et prise en compte des orientations du projet d'établissement ? Quelles sont les solutions alternatives qu'ils envisagent et qu'ils discutent ? Quelles sont les régulations effectives aux deux niveaux de préoccupations ? Telles sont les questions majeures qui guident l'exploration et l'investigation de ces premières mises en œuvre, menées à partir d'entretiens auprès d'enseignants organisant cet enseignement intégré.

1. PROBLÉMATIQUE ET ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

La coordination des actions d'enseignement est une préoccupation assez récente dans l'analyse du travail enseignant (Marcel et al., 2007). Les analyses disponibles mettent en évidence d'une part les conditions de ces actions conjointes (Mérini, 2005) ainsi que leurs contraintes institutionnelles et organisationnelles. Comme le souligne Barrère (2002), ce travail partagé est largement dépendant des relations interindividuelles nourries par des complicités affinitaires et des engagements pédagogiques communs. Les projets collectifs sont, sans surprise, facilités par les contextes locaux qui les favorisent.

Toutefois les enquêtes empiriques contrastent fortement selon les segments scolaires primaire et secondaire. Les analyses des récents Itinéraires de Découverte ou Travaux Croisés (Lebeaume et Magneron, 2007) indiquent notamment les freins des « frontières de verre » associées à chacune des spécialités enseignantes (Lebeaume, 2007). Les analyses des interprétations dans les établissements des régulières injonctions institutionnelles de décompartmentation des enseignements au collège mettent en évidence la priorité accordée aux dimensions pédagogiques et relationnelles de l'enseignement et la mise à distance des contenus. Ainsi d'une façon relativement mineure, les contenus enseignés sont au centre de ces actions. Barré de Miniac et Cros (1984) distinguaient en ce sens quatre types de relations établies dans les couples de disciplines :

- collaboration des deux disciplines en vue d'un objectif qui appartient en propre ni à l'un ni à l'autre ; (hors discipline mais objectif commun) ;
- relation d'équivalence entre les deux disciplines ; (activités thématiques : chaque discipline apporte son contenu spécifique) ;
- relation de dépendance entre les deux disciplines ; (cas où l'intervention de l'une précède nécessairement l'autre ; investissement dans l'autre) ;
- relation de prédominance d'une des disciplines (une seule discipline fonctionne, l'autre sert à déclencher soit profiter de l'occasion pour organiser une activité qui lui est propre ; par exemple la fabrication de bâtons de relais demandés par l'EPS ou la réalisation d'un jus de fruits qui déclenche l'étude des mélanges en sciences.

Pour Léon (1980), ces relations ne sont pas indépendantes des hiérarchies implicites ou explicites des disciplines scolaires. L'exploration de ces relations entre disciplines, curriculums disciplinaires et équipes enseignantes met en évidence la faible connaissance

réci-proque des programmes des disciplines adjacentes (Lebeaume et Valtat, 2007 ; Robert, 2008) et les limites de la voisinance souhaitée.

Dans ce contexte, l'enseignement intégré des sciences et de la technologie dans les classes de 6^e et de 5^e peut relever d'une sorte de défi. Cette décision programmatique a d'ailleurs suscité des réactions vives dans la presse syndicale et dans les listes de diffusion des communautés enseignantes en raison des positionnements respectifs des acteurs collectifs que sont notamment les associations de spécialistes. La phase d'expérimentation de cet enseignant intégré qui fait appel à des enseignants volontaires – d'une façon analogue à l'expérimentation des classes nouvelles en 1945 – porte alors d'une façon moindre ces réticences ou ces résistances.

Dans cette initialisation d'une méthodologie d'enseignement nouvelle, la préoccupation de recherche est alors modeste. Il s'agit essentiellement de repérer les choix des enseignants impliqués, de préciser les registres valorisés et d'identifier les « normes ressenties » qui permettent les mises en œuvre. Le point de vue porte plus particulièrement sur les régulations qui sont discutées afin de répondre aux enjeux éducatifs des élèves. La notion de « régulation », multiforme et métaphorique en sciences et techniques, renvoie à la fois à système et à fonctionnement dynamique. Dans cette exploration, elle n'a pas valeur de concept. La recherche vise précisément à préciser la ou les problèmes qu'elle est susceptible de circonscrire pour décrire, analyser et interpréter les décisions des enseignants. Toutefois, la première phase de cette innovation institutionnelle représente un obstacle pour deux raisons. La première est liée à la nécessaire réorientation des pratiques et des conceptions d'enseignement. La seconde dépend de ce temps de lancement qui, comme l'indique Vandenberghe (1986) exige l'appropriation des textes et de leur esprit. Nous considérons que ce contexte fait privilégier par les enseignants la répartition et l'organisation des activités. Les préoccupations concernant la nature des contenus et leur conditions d'enseignement apprentissage selon les classes ou selon les élèves seraient ainsi plus indicibles.

Dans ces conditions, l'exploration des pratiques enseignantes est menée à partir de plusieurs entretiens auprès d'enseignants engagés dans ce nouvel enseignement. Il s'agit d'entretiens collectifs des enseignants associés dans la mise en œuvre d'actions locales et d'entretiens individuels de professeurs de technologie. L'analyse des entretiens vise à identifier plus particulièrement les idées des enseignants qui guident leurs choix de conception de l'enseignement et des dispositifs de régulation considérés comme efficaces et répondant aux enjeux d'adéquation à l'adhésion et à la réussite de tous les élèves. Elle pointe les savoirs des

enseignants selon les distinctions proposées par Shulman (2007) entre ceux qui prennent en compte les contenus, donc à dimension didactique, et ceux d'ordre plus pédagogique. Robinault (2008) indique en effet des prises en compte nuancées dans l'analyse du travail individuel de préparation de leurs cours par les professeurs de sciences physiques.

2. ANALYSE DES DONNÉES

La restitution des premières analyses est présentée selon les thématiques suivantes :

- Organisation générale du travail conjoint
- Buts et choix
- Répartition et aspects de spécialités
- Régulation individuelle in situ au cours de séance et spécialités
- Régulation collective après séance

Par ailleurs, l'analyse des transcripts permet de constater que chaque professeur utilise un système de techniques linguistiques : différents pronoms (*on, nous, je, il*). La variation des temps utilisés (*imparfait, passé composé, présent, futur*) au sein d'un même énoncé sont significatives par leur richesse implicite. Cette variation linguistique permet de rendre compte des différentes postures (*statut, fonction et rôle*) de chacun par rapport à un groupe de référence (*équipe EIST ou groupe classe*) mises en œuvre ou attendues ainsi que des différentes temporalités auxquelles chacun se réfère : passé plus ou moins lointain, présent, projection dans le futur.

2.1. ORGANISATION GENERALE DU TRAVAIL CONJOINT ET REPARTITION

Comme dans les enquêtes précédentes, les enseignants soulignent les conditions de préparation du travail collectif, essentiellement hors du temps scolaire et au gré de leur disponibilité. Ils mentionnent également l'exigence de temps pour ces élaborations collectives.

S : au début de l'année, c'était même deux fois, on se voyait le lundi soir et le vendredi soir et puis avec la fatigue qui s'accumule, le vendredi on zappe de plus en plus. On se voit le lundi.

(...)

C : on n'a fait qu'un trimestre la première année

E : et c'était plus que deux heures (de concertation) par semaine, parce qu'on y a passé des après midi entières

C : oui, parce qu'on ne savait pas bien où on allait, c'était un peu à côté de ...

S : oui c'est peut-être pas parfait mais maintenant, dans les grandes lignes on sait quand même beaucoup plus où l'on va

E : ça tient la route

Cette collaboration porte notamment sur les dimensions organisationnelles de l'enseignement, notamment les aspects matériels que sont la répartition des salles et le choix d'un format commun du cahier.

Q19M : la vous fonctionnez comment ? en classes parallèles ?

C : deux sur trois à chaque fois, pb de matériel , on n'a pas pour toutes les classes en même temps. Ça permettait aussi qu'il y en ait un toujours libre. Toujours un libre pendant que les deux autres travaillaient

E : ils ont un cahier de sciences où on met tout.

S : il y a des parties libres

C : ils remplissent au stylo

S : je pratique le cahier papier pour tout ce qui est recherche personnelle ou en groupe ...quand il s'agit de réaliser le résumé de cours, on a trouvé un système de feuille de couleur pour que ça ressorte bien dans le cahier.

Les enseignants définissent ainsi des règles, en particulier les quelques phrases de synthèse, notées dans une couleur différente, à mémoriser pour la séance suivante en vue d'une évaluation sommative.

La répartition des salles est un autre point d'échange voire de conciliation qui révèle l'existence des repères matériels des spécialités. Les enseignants signalent également que les élèves leur affectent leurs étiquettes respectives en raison de l'organisation antérieure des enseignements que partagent les camarades et les frères et sœurs.

R5. – Chacun sa salle, sauf certaines manipulations bien précises où on était obligé soit d'aller en sciences physiques, soit d'aller en salle SVT mais salle SVT, je n'y suis pas allé mais salle sciences physiques. Parce que, eux, si tu veux, ils ont l'électricité pour les expériences, ça allait mieux. Au pire, on changeait les salles.

E : et puis très honnêtement, les mouflets, ils savent. Les mouflets ils savent très bien qu'à l'origine il y a un prof qui vient de techno, un autre de physique, un autre de SVT ; On est seul dans l'établissement

S : oui et puis en 5^e il y a les grands frères, les grandes sœurs, ils savent que c'est techno, SVT

2.2. BUTS ET CHOIX

L'intérêt de l'enseignement intégré est souligné par les enseignants volontaires. Ils signalent le plaisir des élèves et le leur, les possibilités de dialogue entre enseignants par exemple dans un établissement où ils sont les uniques professeurs d'une discipline.

S : ce que l'on regarde, c'est surtout la réaction de nos élèves

E : c'est le plaisir

S : le plaisir des deux côtés de la barrière. Après bon, que les trois matières soient traitées dans la séance ou pas...

S : on est seuls, dans nos matières. Moi c'était aussi une des sources de motivation, je ne peux pas échanger en sciences physiques, alors là je le fais sur d'autres sujets. Avant de venir à X, j'étais dans un collège beaucoup plus gros, bon c'est quand même sympa de pouvoir échanger avec d'autres

Les professeurs de technologie regrettent cependant le déséquilibre qu'ils perçoivent dans l'orientation des activités qu'ils considèrent plus scientifiques que technologiques.

2.3. SPECIALITES ET REPARTITION DANS LES PREPARATIONS

Les entretiens tendent à montrer qu'il n'y a pas vraiment de discussion des préparations et que les échanges collectifs se concentrent sur l'appropriation des propositions de chacun des spécialistes.

C : c'est le prof dans sa matière qui donne les lignes, on discute ensemble. Puis après c'est le prof dans sa matière qui prépare sa séquence, on utilise les mêmes documents en même temps.

S : Oui , il y a deux types de réunions de concertation, soit on ne sait pas trop ce que l'on va faire dans les trois semaines qui viennent et là on met des idées en commun tous. Soit on arrive avec une idée bien précise et là c'est l'enseignant qui a apporté qui prépare et nous on essaye de s'en emparer, pour mettre en route avec les élèves

C : Oui quand on discute , quand on met en commun, on choisit le thème, après c'est plus , chacun prépare dans sa partie

S : ah oui, c'est...

C : on fait qu'un seul document pour les 3 collègues

Ce sont ainsi des relations d'aide qui sont majeures dans les propos comme au sujet des aspects matériels.

C : non , les collègues sont sympas , alors ils préparent le matériel, ils disent, il te faudrait ça ça et ça ...

Les professeurs de technologie disent dans le même esprit qu'ils mettent à disposition des procédures d'organisation dans les moments d'utilisation du matériel.

2.4. REGULATION DE L'HARMONISATION COLLECTIVE

Les échanges concernant les phases rétroactives des expériences antérieures portent sur l'évaluation et les notations des activités. Le questionnement qui porte à la fois sur les modalités et les contenus d'évaluation indique la préoccupation première sur le fonctionnement du dispositif car les propos n'évoquent pas vraiment les élèves.

S : pour moi c'est le gros côté qu'on a à améliorer ça

E : c'est quand même beaucoup de connaissances, un peu de compétences

S : beaucoup de connaissances, un peu de compétences, un peu d'expérience, on va retrouver des idées de démarche dans les contrôles, mais à l'écrit pas sur la partie expérimentale.(...)

S : on n'a jamais noté par ex les travaux de recherche par groupes sur transparent, les présentations orales, les choses comme cela . ça on n'a jamais fait, si ? Je suis en train de chercher...

E : non c'est en 5eme qu'on a fait cela

C : l'an dernier on avait noté leurs façons de procéder pour leurs expériences

E : oui mais on avait du mal, c'est pour cela . On s'est planté. On a fait beaucoup trop tôt et sur des exp qu'ils avaient déjà fait en primaire, donc finalement on avait passé beaucoup trop de temps, on s'était creusé la tête pour faire une fiche pour évaluer tel truc, Bark...

C : finalement ça ne valait rien

E : ça ne valait rien

2.5. REGULATION INDIVIDUELLE EN SITUATION DE CLASSE ET SPECIALITE

Les contenus et leur enseignement est évoqué par les enseignants du point de vue de leur maîtrise. Là encore, c'est la relation d'aide collective qui est valorisée.

E : ce qui fait que quand on a un petit souci, ça nous gêne absolument pas : « attendez je vais appeler mon collègue de physique », si c'est un souci de physique, « je vais appeler mon collègue de techno »... Le prof n'a pas toutes les compétences, il a le droit d'appeler de l'aide si ce n'est pas ses compétences.

S : les élèves ils disent un prof de sciences, mais après ils savent que derrière on a une spécialité quand même

E : et donc les élèves ils cherchent pas du tout à nous coincer sur autre chose. Alors qu'il y en a, ils aimeraient bien me coincer... mais sur les SVT. Jamais une question pointue enquiquinante sur autre chose, donc il font bien un lien qq part,

S : on est quand même leur prof de science

E : oui on est leur prof de sciences mais le prof de sciences il n'est pas totipotent. Il a des petits trous de temps en temps. Et bien quand il y a un petit trou, on va voir ailleurs.

E : ben à ce moment là, on commence à aller voir le collègue de techno qui est en salle d'informatique

S : c'est pas par rapport au petit matériel que l'on doit utiliser en salle d'exp, c'est pour la matériel informatique

C : mais il y a aussi le matériel que l'on a préparé pour des observations et on ne sait pas forcément ce que l'on doit voir , il faut bien préparer les séances et demander au spécialiste.

C : on n'a pas eu d'énorme souci ; c'est au point par point,

S : oui, dédramatiser... c'est surtout en SVT d'ailleurs, l'observation des petites bestioles , ces choses.. toi t'étais jamais loin alors on dédramatisait

3. PERSPECTIVES

Dans l'ensemble des propos des enseignants, l'argumentation et la discussion des décisions sur les contenus et les modalités d'enseignement sont faibles. Sans doute, le contexte d'urgence explique partiellement cette situation. Compte tenu du sujet de la séance, le professeur spécialiste propose et les autres enseignants appliquent après un temps d'appropriation. Il y a dualité entre tâches de conception (l'enseignant spécialiste qui propose) et tâches d'exécution (l'enseignant non-spécialiste qui applique ; duplication sans réinterrogation du contenu). Des rotations s'exercent mais les disciplines issues des sciences expérimentales semblent prédominer au détriment de la technologie ce qui tend à valoriser des relations de dépendance entre disciplines de cœur et disciplines de service. Les orientations entre compréhension du monde scientifique et technique et action sur le monde ne sont pas vraiment discutées par les enseignants.

Les entretiens collectifs révèlent un réel travail collectif identifiable en particulier par l'usage du pronom « on » :

E : a partir de ce moulin, on a décidé de le transformer en monte charge, donc il suffisait de rajouter un engrenage, de le mettre sous un robinet d'eau , mettre une charge de l'autre côté et hop.

Mais ils indiquent aussi, dans cette phase d'intégration dans les pratiques, la très faible référence aux élèves dans leurs différences. L'harmonisation, la répartition et la régulation collectives portent sur les grands traits du fonctionnement et de l'organisation pédagogique.

Cette exploration met en question l'appareil méthodologique susceptible de permettre d'identifier les régulations des situations d'enseignement-apprentissage dans des contextes de diversité des publics. Elle met en question d'une part le choix des enseignants et des contextes, de leur expertise et de leur diversité, d'autre part les techniques de recueil de données pour déceler ces gestes peut-être indicibles.

Remarque

Cette exploration s'inscrit dans une recherche en cours :

Coquidé, M. (Dir.), (2008). *Rapport de recherche collaborative Mocuse*, Stef ENS Cachan – INRP

à laquelle contribuent des enseignants associés :

Degret, P. Exploration des frontières entre les disciplines des professeurs de sciences et de technologie à l'école moyenne.

Lasson, C. Interventions des professeurs de technologie dans l'EIST.

RÉFÉRENCES

Barré de Miniac, C. & Cros, F. (1984). *Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques. Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée dans dix collèges de 1978 à 1980*. Paris : INRP.

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

Cros, F. (dir.). (1996). *L'innovation en éducation et en formation, Banque de données NOVA*. Paris : INRP (coll. Documents et Travaux de recherche en éducation, n° 11)

Lebeaume, J. (2007). Itinéraires de découverte au collège: des pratiques d'enseignement coordonnées face à des "frontières de verre". In J.-F. Marcel ; V. Dupriez ; D. Périsset-Bagnoud & M. Tardif (dirs.) *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. (pp. 49-60). Bruxelles : De Boeck.

Lebeaume, J. & Magneron, N. (2007). Traits de surface et de structure à propos des sciences et technologie à l'école et au collège. Quels contrôles dans les pratiques enseignantes ? In *Actes du colloque international des IUFM du Pôle Nord-Est Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves 14 & 15 mars 2007*. Besançon : IUFM.

Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : PUF.

Marcel, J.-F.; Dupriez, V. ; Périsset-Bagnoud, D. & Tardif, M. (dirs.) *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Robert, A. (2008). *Les pratiques et représentations d'enseignants de mathématiques, de sciences physiques, de sciences de la vie et de la Terre, et de technologie*. Mémoire de stage tutoré de master, ENS Cachan.

Mérini, C. (2005). *Travail conjoint et professionnalité enseignante*. Paris : ADASE.

Robineau, K. (2007). Connaissances mobilisées pour préparer un cours de sciences physiques. *Aster*, 45, 175-187.

Shulman, L. (2007). Ceux qui comprennent le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Éducation et didactique*, 1, 97-114.

Vandenbergh, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue française de pédagogie*, 75, 17-26.

AUTOEFFICACITES ET PRESCRIPTIONS. LE CAS D'UN COLLECTIF D'ENSEIGNANTS

Jean-François MARCEL et Nina ASLOUM
Toulouse EducAgro, ENFA, Université de Toulouse

Cet article s'appuie sur l'analyse de l'efficacité du travail d'un collectif de professeurs de l'enseignement agricole français engagés dans l'élaboration et la mise en œuvre de situations pluridisciplinaires. Cette analyse s'appuie sur le compte-rendu effectué par les acteurs ce qui nous invite, à la suite de Bandura (2003) à parler d'autoefficacité. Nous distinguons l'autoefficacité versus « produit » de ce collectif (correspondant à la situation réalisée et ses effets) de l'autoefficacité versus fonctionnement collectif (correspondant à l'élaboration et la mise en œuvre des situations) et défendons l'hypothèse qu'elles sont interreliées. La mise à l'épreuve empirique de cette hypothèse prendra en compte le processus de prescription que nous introduisons à partir de la notion de planification (Bazet, 2002).

Cette recherche permettra, dans un second temps, de proposer une définition alternative à la notion d'efficacité.

1 - PROBLEMATISATION

Le projet de cette recherche est d'explorer l'hypothèse selon laquelle le fonctionnement d'un collectif de travail est en interrelation avec l'efficacité du travail de ce collectif telle que perçue par ses membres (l'efficacité du travail concernant à la fois le niveau de son fonctionnement et de son « produit »). Par interrelation, nous entendons influences simultanées et réciproques, c'est-à-dire ici :

- Que le fonctionnement d'un collectif va être affecté par l'appréciation (par ses membres) de l'efficacité de son fonctionnement et de son produit
- Que l'appréciation de l'efficacité du fonctionnement et du produit du collectif par ses membres va affecter le fonctionnement de ce collectif (en termes d'engagement en particulier)

Nous réduisons ici ce projet en limitant cette première approche à une entrée par le point de vue des acteurs. Nous explorerons ainsi **les interrelations entre l'efficacité perçue du fonctionnement du collectif et l'efficacité perçue du produit de ce collectif** en examinant

plus précisément un processus que nous pourrions qualifier de médiateur (en ce sens qu'il interagit avec les deux pôles), le processus de prescription.

En reprenant la distinction de Six (1999), nous privilégions l'étude de la prescription « remontante » qui trouve sa source dans le collectif. Cette prescription (plus ou moins formalisée) va interagir avec le fonctionnement du collectif (au travers de règles, décisions, etc.) et avec le produit de ce collectif (en termes d'attentes par exemple). De plus, dans les deux cas, son élaboration prend en compte la prescription « descendante » (relevant de la structure organisationnelle) mais en se l'appropriant et en la transformant.

Nous convoquons deux cadres théoriques assez éloignés, un emprunté à la psychologie sociale et aux travaux de Bandura et l'autre à la sociologie du travail et à la conceptualisation de Bazet. Cette distance se traduit par exemple par un vocabulaire différent (« groupe » pour l'un, « acteur collectif » pour l'autre) qui incite à une prudence certaine car ils correspondent à des ancrages différents. En se limitant ici aux points de vue des acteurs, nous pourrions qualifier l'entrée psychosociale de principale et l'entrée sociologique de complémentaire.

Cette problématique principale fournira par ailleurs, en lien avec la thématique du colloque, l'opportunité de caractériser **l'autoefficacité d'un collectif d'enseignants**.

1.1 - L'AUTOEFFICACITE COLLECTIVE

La notion d'autoefficacité est adossée à la théorie de l'agentivité et en particulier au Sentiment d'Efficacité Personnelle (Bandura, 2003) : « *Les gens exercent une certaine influence sur ce qu'ils font en fonction des alternatives qu'ils prennent en considération, de la façon dont ils prévoient et évaluent les résultats – en incluant leurs propres réactions auto-évaluatives –, et enfin de l'évaluation de leur attitude à accomplir les choix qu'ils font* » (Bandura, 2003, p. 19). Il met en relation ce sentiment avec ce qu'il appelle « *l'efficacité organisationnelle du groupe* » : « *Le succès du groupe nécessite un lien interdépendant efficace des tâches, des compétences et des rôles. Les membres du groupe doivent, non seulement coordonner ce qu'ils font avec le travail des autres, mais ils sont affectés par les croyances, la motivation et la qualité de performance de leurs collègues. Ces effets interactifs font de l'efficacité collective un attribut émergent de groupe* » (Bandura, 2003, p. 694).

En suivant, Bandura introduit la notion « *d'efficacité collective perçue* » définie comme « *une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations. La croyance collective se centre sur les capacités organisationnelles du groupe* » (Bandura, 2003, p. 708). Il précise

que « *La croyance d'efficacité collective affecte le sentiment de mission et de projet d'une organisation, l'intensité de l'implication collective dans ce qui est nécessaire pour réussir, le niveau du travail en commun pour produire des résultats, et la résilience du groupe face aux difficultés* » (Bandura, 2003, p. 694).

Dans ce texte, nous explorerons deux niveaux d'autoefficacité, celle du fonctionnement du collectif et celle du produit de ce collectif.

1.2 – PLANIFICATIONS ET PRESCRIPTIONS

Si l'autoefficacité du groupe, versus produit, pose relativement peu de difficultés, il est nécessaire de préciser la question de celle son fonctionnement, ce que nous ferons en convoquant la notion de « planification » emprunté à Bazet (2002)¹⁹ et qui nous permettra de retrouver la notion de prescription : « *La planification est entendue comme un dispositif de « prescription » permettant d'ordonner les actions dans le temps au regard de ressources finies et de suivre par ailleurs leur évolution en les traçant* ».

La planification²⁰ se situe à l'interface d'une prescription de type externe (nous retrouvons la prescription descendante) à partir de laquelle va se constituer le collectif : « *Le plan est confronté à une multiplicité de prescriptions de nature différentes et les acteurs de l'organisation qui en sont destinataires s'en saisissent pour le « travailler ». Autrement dit, c'est lors de cette première circulation – de l'amont vers l'aval – et au plus près des contextes d'application que l'engagement des destinataires est rendu visible* » et d'une prescription de type interne. A la suite de l'appropriation des prescriptions externes, le collectif va à son tour devenir prescripteur pour ses membres : « *L'acteur collectif qui voit le jour aux différents moments de la production des objets développe une production normative interne au groupe et vise à rendre cohérentes les différentes actions des parties en présence* » (nous retrouvons la prescription remontante).

Cette position d'interface contribue au caractère dynamique de la planification : « *Le plan n'est pas un dispositif prescriptif fermé visant la structuration préalable des actions, mais une action permanente de structuration préalable du contexte de travail* ». Cette dynamique se traduit en particulier par des formes de régulation : « *l'activité de régulation a pour objet la*

¹⁹ Même si cet emprunt nécessitera des précautions à la fois de par son articulation avec l'approche sociocognitive de Bandura mais aussi de par son émergence au sein de l'entreprise et donc de sa distance avec le champ scolaire.

²⁰ Le plan est défini comme « *un artefact organisationnel visant à encadrer les actions d'une pluralité d'acteurs* ».

transformation des contraintes en fonction du contexte, pour les expliciter, les interpréter, les ajuster ». Dès lors, le processus décisionnel devient central et le plan « *crystallise les décisions prises et incite à la révision de ces décisions, lorsqu'elles ne sont pas pertinentes* ». A propos de la régulation, précisons avec l'auteure que « *La révision permanente du plan ne correspond pas à une dégradation du cadre formel dans les pratiques, mais bien à son caractère dynamique qui nécessite son actualisation en permanence, c'est-à-dire la production, l'intégration d'informations et de connaissances nouvelles* », ce qui éclaire particulièrement la question de l'efficacité du fonctionnement du collectif.

Rajoutons enfin deux fonctions du plan qui retrouve en partie :

- les questions relatives à la socialisation professionnelle (au travers de la qualité perçue par les autres acteurs du contexte de travail) : « *Le plan sert aux acteurs pour se situer au sein du système afin de mettre en place des arrangements locaux efficaces et leur sert aussi comme un moyen de contrôle de leurs propres initiatives locales* ».
- les questions relatives au développement professionnel (qui viennent diversifier les composantes de l'efficacité perçue) : « *Le plan est un processus d'apprentissage qui se traduit par l'invention de solutions nouvelles et appropriées mais aussi par l'élaboration de savoirs* ».

1.3 - PRINCIPES METHODOLOGIQUES

Bandura envisage deux pistes pour l'étude de l'autoefficacité, la première « *consistant à additionner les évaluations que font les membres de leurs capacités personnelles pour les fonctions qu'ils assument dans le groupe* » (Bandura, 2003, p. 710), la seconde « *en laissant les membres du groupe faire ensemble leur évaluation* » (Bandura, 2003, p. 711). Nous avons choisi une entrée différente en demandant aux acteurs de se prononcer sur l'efficacité du collectif auquel ils appartiennent. Plus concrètement, dans l'étude de cas présentée, il s'agit d'un collectif de trois enseignants et nous avons recueilli les monographies de deux d'entre eux.

Cette monographie a permis d'explorer l'autoefficacité du produit du collectif, l'autoefficacité de son fonctionnement mais aussi les traces de la prescription « remontante » (en lien bien sûr avec des prescripteurs « descendants »).

Pour le fonctionnement, notre analyse sera structurée à partir de la notion de plan (telle que définie plus haut) en interrogeant en particulier les modalités de régulation, l'élaboration et la

mise en œuvre des décisions collectives ainsi que les volets de socialisation professionnelle et de développement professionnel.

2 – LE CONTEXTE DE L'ENQUETE

2.1 - LE BAC STAV

Ce baccalauréat Sciences et Technologie de l'Agronomie et du Vivant est le seul bac technologique de l'enseignement agricole. Il comporte un tronc commun de 9 matières relatives à l'agriculture, au territoire et à la société, au fait alimentaire et à la gestion du vivant et une spécialisation (production agricole, transformation des produits alimentaires, aménagement et valorisation de l'espace et services en milieu rural). Rajoutons le contexte de changement qui caractérise ce diplôme qui vient d'être rénové il y a moins de deux ans (ce qui correspond à la transformation récente d'une modalité de prescription « descendante »).

2.2 - LES SITUATIONS PLURIDISCIPLINAIRES

Les « situations pluridisciplinaires » sont caractéristiques de l'enseignement agricole, en ce sens qu'elles sont emblématiques d'un militantisme pédagogique hérité des relations historiques étroites entre l'enseignement agricole et l'éducation populaire. Proche de la philosophie de l'interdisciplinarité (Lenoir et Sauvé, 1998), elles sont définies dans les référentiels (dont celui du STAV) par une problématique, un nombre d'heures d'enseignement déclinées en différentes disciplines, des objectifs et des compétences (volet didactique) ainsi que des recommandations de mise en œuvre (volet pédagogique).

2.3 - PRESENTATION DE L'ENQUETE

L'enquête porte sur l'analyse de situations pluridisciplinaires considérées comme réussies par les enseignants qui les ont élaborées et mises en œuvre. Au vu de la dimension de ce texte, nous avons opté pour une étude de cas. Le matériau empirique est constitué de deux monographies rédigées par deux enseignants engagés dans la même pluri. Elle s'inscrit dans le cadre du module : « *Gestion du vivant et des ressources* » et concerne la problématique « *Enjeux liés au vivant : développer des attitudes responsables* » qui se décline en trois points :

- relation de l'homme au vivant, bioéthique
- gestion de la biodiversité et des ressources

- écologie : une science, une attitude, une politique ?

L'horaire enseignant (du double de l'horaire élève) prévoit 30 heures de philosophie, 15 de biologie-écologie et 15 de sciences et techniques agronomiques.

Les objectifs et compétences portent sur l'identification des enjeux, des points faisant débat et de la dimension éthique ainsi que sur un positionnement à la fois historique et citoyen.

Les recommandations donnent des indications précises sur les démarches pédagogiques à mettre en œuvre.

3 – LES RESULTATS

Nous présenterons tour à tour les deux « membres » de notre hypothèse exploratoire, l'autoefficacité du produit (une pluri réussie) et l'autoefficacité du fonctionnement du collectif (une planification efficace). Le processus de prescription (que nous avons qualifié de médiateur) sera examiné à l'intérieur de chacune des descriptions.

3.1 - UNE PLURI REUSSIE

3.1.1 - LA PLURIDISCIPLINARITE

La pluridisciplinarité est définie comme une articulation épistémologique entre savoirs, mise en œuvre dans des dispositifs pédagogiques structurés autour de la collaboration entre plusieurs enseignants, (Lenoir et Sauvé, 1998).

Dans leurs monographies, les enseignants citent des illustrations de coordination de modalités pédagogiques : « *Dans le cadre de la séance concernant la gestion de la ressource en eau (La culture d'oignons au Mali, Emission « Vu du Ciel ») les enseignants ont tous bâti leur intervention sur cette vidéo. Nous avons tous visualisé l'émission pour établir un ordre hiérarchique d'intervention* ». Ils citent également des exemples d'articulation entre des savoirs enseignés : « *Dans le dernier thème traité: (Artificialisation des écosystèmes), les élèves ont eu besoin des connaissances en agronomie pour comprendre le rôle des êtres vivants dans l'écosystème sol* ».

Nous pouvons donc avancer qu'ils ont pris en compte la spécificité des activités pluridisciplinaires et donc que leur action ne s'est pas totalement émancipée de la prescription descendante.

3.1.2 - LES COMPOSANTES DE LA REUSSITE

Composantes	Degrés d'importance	Niveaux
La découverte d'une autre manière de travailler	5 5 ²¹	I
L'impact de cette pluri auprès des enseignants du lycée	5 5	
La complémentarité des manières de travailler	5 4	
La découverte de « trucs » lors des échanges entre collègues	5 4	
Le gain de temps pour les apprentissages	4 4	II
Le sens donné aux apprentissages scolaires	4 4	
La découverte d'autres disciplines	4 4	
La complémentarité entre les disciplines	4 4	
L'impact de cette pluri auprès des élèves	4 3	
L'adéquation avec la rénovation du STAV	3 4	
La contribution à la construction du sens général du STAV	3 4	III
Les résultats des élèves	3 3	
La conformité avec le référentiel	3 3	
La conformité avec les préconisations de l'inspection	3 3	
L'articulation avec le projet d'établissement	2 3	
La découverte de collègues	1 2	IV
L'impact de cette pluri auprès de la direction du lycée	1 2	
La motivation des élèves	1 1	
L'impact de cette pluri à l'extérieur du lycée	1 1	

Il était demandé aux enseignants d'évaluer l'importance des raisons indiquées (de 1 « faible importance » à 5 « grande importance ») dans le fait de considérer leur pluri comme « réussie ». Nous pouvons repérer quatre niveaux d'importance :

- a) N I : le développement professionnel (découvertes, complémentarité) et « l'image » dans le lycée
- b) N II : l'efficacité pédagogique versus enseignant (gain de temps, sens) en lien avec la dimension didactique (au travers des disciplines scolaires)
- c) N III : apparaissent les résultats des élèves²² et les liens avec les prescriptions institutionnelles (référentiel, inspection)²³ ou locales (projet d'établissement).
- d) N IV : faible importance accordée à la motivation des élèves et à leur image (auprès de la direction et de l'environnement du lycée).

²¹ Les deux chiffres correspondent aux deux « notes » des enseignants

²² Même si leur appréciation (en termes d'impact) apparaît en N II

²³ Même si l'adéquation à la rénovation du STAV apparaissait en N II

En résumé, la réussite d'une pluri s'apprécie d'abord au niveau des enseignants (les enseignants concernés et les autres enseignants du lycée) et de leurs enseignements (à la fois dans leur dimension pédagogique et didactique). Les résultats des élèves (habituelles priorités des définitions de l'efficacité) ne viennent qu'ensuite, au même titre que les différentes prescriptions. Le niveau lycée (projet, direction, environnement) apparaît « négligé » ce que confirme d'ailleurs l'appréciation du rôle du lycée dans cette réussite, qualifié de « neutre ».

3.1.3 - LES CONDITIONS DE LA REUSSITE

Sur la base d'une question ouverte, et à partir du cas développé, les enseignants étaient invités citer les conditions de réussite d'une pluri.

Bonne entente entre collègues

Bonne dynamique entre collègues

Envie de poursuivre l'aventure les années suivantes lorsque les collègues connaissent le travail en pluri.

Thématique bien choisie impliquant tous les intervenants.

Envie de réaliser des séances communes.

Envie de réaliser des séances enrichissantes pour les élèves et aussi pour les nous enseignants.

Nous pouvons y voir la confirmation du primat d'une logique des enseignants. Même si les élèves sont cités une fois, le véritable challenge se situe au niveau des professeurs, de leurs relations, de leurs engagements ou de leurs expériences.

Nous avons déjà un élément en lien avec notre hypothèse : le « produit » du collectif est considéré comme réussi si le fonctionnement de ce collectif a été « positif ».

3.2 - UNE PLANIFICATION EFFICACE

Il s'agit à présent d'explorer le fonctionnement perçu comme positif par ces enseignants à partir des quatre dimensions caractéristiques de la planification.

Précisons tout d'abord que cette pluri a concerné trois professeurs (ST agronomie, biologie-écologie, philosophie) et que l'élément fédérateur est l'utilisation des « cartes conceptuelles » qu'a initiée l'enseignant de philosophie. Ainsi, même si ce collectif reconnaît s'être constitué sur le mode de l'obligation (le référentiel), l'engagement de ses membres a été important comme en atteste l'évaluation de leurs « envies » (seul le « coût » de ce travail collectif est apprécié négativement) :

Envie d'être ensemble	15, 14
Envie de trouver une solution pour mettre en place le STAV	15, 14
Envie de travailler ensemble	12, 12
Envie de s'engager dans cette activité	13, 12
Envie de consacrer du temps et de l'énergie	9, 10

Ce collectif n'a pas trouvé nécessaire de se doter d'un « coordonnateur » et son fonctionnement se caractérise par un faible niveau de formalisation : pas de convocation pour les réunions, pas de relevé de décisions, simplement « *quand c'était nécessaire, quelques traces écrites de manière sommaire* ».

Les séances ont été organisées en classe entière, en présence de plusieurs enseignants et chaque enseignant est intervenu à tour de rôle sur un même thème

Globalement, le fonctionnement de ce collectif a été jugé plutôt efficace par les deux répondants (13 et 14/20), d'autant qu'il s'agissait là d'une première expérience de ce type.

3.2.1 - LES MODALITES DE REGULATION

Nous avons tout d'abord examiné les réunions de ce collectif :

Phases de travail	Nombre réunions	Durée totale	Nombre participants	Importance (sur 20)
Conception du dispositif	1	1h	3	10
Préparation du dispositif	1	2h	3	12
Préparation de l'évaluation				
Régulations dans la mise en œuvre	2	2h	2	14
Régulations à propos de l'évaluation				

Sur la durée d'une année scolaire, les réunions ont été relativement peu nombreuses et leur durée correspond à environ 8 % du temps enseignant.

Ce tableau souligne toutefois la place de la régulation, phase jugée plus importante que celles de la conception et même de la préparation (plus opératoire pourtant). Nous pourrions dire, en s'inspirant de Machado, qu'une partie du chemin se fait ici en marchant, d'autant qu'à ces réunions, nous devons ajouter la contribution non négligeable de nombreux échanges « informels » (ils mentionnent les échanges dans la salle des professeurs et les repas pris en commun au réfectoire), une sorte de régulation « en contrebande ».

Remarquons aussi que l'évaluation est ignorée collectivement (ce qui sera renforcé dans le paragraphe suivant et qui fait écho à la place des résultats des élèves dans la définition d'une pluri réussite) et seulement prévue « individuellement » par le professeur de philosophie.

3.2.2 - L'ELABORATION ET LA MISE EN ŒUVRE DES DECISIONS COLLECTIVES

Les décisions sont toutes prises « directement » (sans vote ni négociation) :

Décisions collectives	Nombre	Application	Ajustements	Efficacité (sur 20)
Conception du dispositif	<i>Nombreuses</i>	<i>Adaptée</i>	<i>Assez nombreux</i>	13 12
Préparation du dispositif	<i>Assez nombreuses</i>	<i>Rigoureuse</i>	<i>Assez nombreux</i>	15 14
Préparation évaluation				
Régulations dans la mise en œuvre	<i>Nombreuses</i>	<i>Rigoureuse</i>	<i>Peu nombreux</i>	13 13
Régulations l'évaluation				

Le tableau indique que la conception (phase assez efficace) a fait l'objet d'échanges soutenus mais que les décisions étaient relativement souples. La préparation (phase très efficace) a été moins concertée mais les décisions rigoureusement appliquées. Dans les deux cas, le taux des ajustements renforce l'importance des processus de régulation. Par ailleurs, cette régulation a fait l'objet de nombreuses décisions durant la mise en œuvre du dispositif qui se sont avérées assez efficaces et n'ont nécessité que peu d'ajustements (certainement, de par leur proximité avec la mise en œuvre).

3.2.3 - LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

Nous relèverons deux niveaux à propos du positionnement du collectif et de ses membres :

- a) A l'interne, les identités professionnelles semblent consistantes et structurées par la discipline enseignée. Cela se traduit par les modalités de répartition des tâches au sein de ce collectif qui se font « par consensus » et exclusivement sur la base de ce critère « disciplinaire ».
- b) A l'externe, nous avons vu précédemment l'importance accordée à l'image du dispositif (et du collectif) auprès des autres enseignants (au détriment de la direction ou de l'environnement du lycée)

3.2.4 - LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Par question ouverte, nous avons demandé aux enseignants les leçons qu'il retirait de cette expérience et qui les aiderait pour l'année prochaine :

Nous préparerons une seconde année de manière plus confiante et réfléchie. Nous avons mieux cernés nos axes de travail.

Nous allons corriger les erreurs ou plutôt maladresses de l'année précédente

Nous préparerons les séances à l'avance à partir de documents plus aboutis.

A partir des « maladroites » cette expérience permettra surtout une meilleure anticipation et une meilleure adéquation aux objectifs (attestant de nouveaux savoirs professionnels). Le gain en confiance (et en réflexion) permettra en outre de fédérer de nouveaux collègues.

4 - DISCUSSION

4.1 - AUTOEFFICACITES ET PRESCRIPTIONS

L'étude de cas, avec les limites qui sont les siennes, semble conforter la nécessité de continuer à éprouver la consistance de l'hypothèse exploratoire d'une interrelation entre l'autoefficacité du fonctionnement d'un collectif et l'autoefficacité du produit de ce collectif, interrelation médiée par le processus de prescription :

- Nous constatons la corrélation de deux valences positives (pluri réussie, fonctionnement efficace)
- Parmi les premières caractéristiques de la pluri réussie apparaissent des éléments relatifs au bon fonctionnement du collectif

Ces deux autoefficacités sont structurées par le même type de prescription :

- La prescription descendante n'est pas rejetée : l'obligation concernant la composition du collectif et les allocations horaires sont respectées, la pluridisciplinarité n'est pas dénaturée, etc.
- En revanche, elle se voit mise à distance dans l'élaboration de la prescription remontante, aussi bien en ce qui concerne l'institution (référentiel, inspection) que le local (direction du collège) et même « l'efficacité pédagogique » (les résultats des élèves ont une importance relative et l'évaluation est carrément évacuée par le collectif).

Cette recherche souligne l'importance de la contribution de la prescription remontante à l'évolution et au changement des pratiques enseignantes. Bien sûr, les différentes formes de prescriptions descendantes (locales, nationales, institutionnelles, etc.) ne sont pas rejetées mais elles sont transformées par le collectif lorsqu'il élabore sa prescription remontante (dont elles restent tributaires). Et c'est cette dernière (au travers du processus de planification : élaboration, régulation, décisions, etc.) qui va fortement impulser l'action et le changement.

4.2 - DE L'EFFICACITE

Généralement l'efficacité pédagogique (d'un enseignant, d'un dispositif, d'un établissement) se mesure à l'aune des résultats des élèves. D'une approche résolument externe (qui fait parfois même l'économie de la prise en compte de la situation de départ), elle se borne à la mesure des performances des élèves et sur cette base se livre à des comparaisons et à diverses formes de hiérarchisation (voire de palmarès).

Nous ne reprendrons pas les sérieuses critiques (tant au niveau théorique que méthodologique) relatives à la notion d'efficacité (voir dans Marcel, 2005, la synthèse effectuée à propos du courant du « School Effectiveness Research » qui en constitue une parfaite illustration). En revanche, nous en ajouterons une : en aucun moment les travaux sur l'efficacité ne se sont vraiment préoccupés du lien avec l'action des enseignants, pas plus en amont en lui attribuant sans beaucoup de précaution l'explication totale des performances des élèves, qu'en aval en ne se préoccupant pas de « l'impact » de cette information sur la dite action.

Avec ce travail, nous voudrions proposer une définition alternative à cette approche normative de l'efficacité en substituant des critères internes aux critères externes. Ainsi, un collectif d'enseignants serait le mieux à même d'apprécier l'efficacité de son travail. Nous avancerons pour cela deux arguments principaux :

- Il semble (même si cette modeste recherche nous invite à la plus grande précaution) que l'autoefficacité du produit soit en lien avec l'autoefficacité du fonctionnement du collectif. Dans cette perspective, l'autoefficacité devient un puissant levier de développement professionnel des enseignants : en cherchant à améliorer l'efficacité perçue du résultat, ils feront évoluer positivement l'autoefficacité du fonctionnement du collectif. La dynamique du développement est alors portée par le collectif.
- Cette définition pourrait paraître émancipée du contexte social des établissements scolaires or, ce n'est pas le cas. La prescription remontante qu'élaborent les collectifs et qui structure leurs actions n'est pas indépendante de la prescription descendante, prescription descendante dans laquelle trouve sa place tout ce qui relève des attentes, aussi bien les attentes locales (direction parents d'élèves) que les attentes institutionnelles (inspection, ministère, etc.), attentes, bien sûr, fortement sujettes à l'influence d'éventuelles mesure d'efficacité.

Cette approche de l'autoefficacité insiste sur le fait que le changement ne se décrète pas plus qu'il ne s'impose, il relève de la marge d'autonomie et d'initiative des acteurs, ou, plus exactement ici des collectifs d'enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA, A., 2003, Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle, Bruxelles : De Boeck.
- BAZET, I., 2002, Le plan ou la prescription de l'engagement. <http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>
- FALZON, P., 2004). *Ergonomie*, Paris : PUF.
- LENOIR, Y. et SAUVE, L., dir., 1998, Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, n° 1.
- MARCEL, J-F., 2005, *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de Synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Toulouse II le Mirail. (<http://jf.marcel.free.fr/>).
- MARCEL, J-F., 2006, Le collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°5, p. 85-99.
- MARCEL, J-F., 2007, « Nouvelles » pratiques enseignantes et développement professionnel In MARCEL, J-F, DUPRIEZ, V., PERSISSET BAGNOUD, D. et TARDIF, M. (éds). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. p. 129-142, Bruxelles, De Boeck.
- SIX, F., 1999, *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Charles de Gaulle Lille III.

LE TRAVAIL CONJOINT : UNE PLURALITE DE NORMES A COORDONNER

Corinne MERINI, Pascale PONTE²⁴

Université B. Pascal – IUFM Auvergne laboratoire PAEDI Clermont-Ferrand
EA 4281

La notion d'efficacité est étroitement liée à celle d'organisation du travail, elle apparaît au 19^{ème} avec la taylorisation et la perspective productiviste. Le transfert de la notion dans le champ éducatif mérite de s'interroger à la fois sur la nature de cette transposition et sur les aménagements qu'elle nécessite. La division du travail et son organisation collective nous amènent à poser la question de l'efficacité. Le travail enseignant a, lui, longtemps été pensé selon le modèle artisanal au sens où l'enseignant, seul dans sa classe, décide de ce qu'il va enseigner et comment, et mène le processus de bout en bout. Pourtant, la démocratisation de l'école et la succession de réformes ont peu à peu réorganisé le travail scolaire, sans que les acteurs ne le perçoivent toujours clairement. Qu'il s'agisse de l'activité des élèves (par la création de filières, d'options, de possibilités de soutien ou de dispositifs collectifs du type TPE, thèmes de convergence etc..) ou de celle de l'enseignant qui doit, par exemple, inscrire son action dans un projet d'école ou de cycle, le travail scolaire est pluriel, et pour une part collectif. Cette évolution conduit à un processus de partage qui, en multipliant la chaîne des acteurs, rend difficile la perception d'efficacité et pose la question de l'équité. Laquelle de ces deux valeurs organise la pluralité du travail enseignant au profit de quoi ?

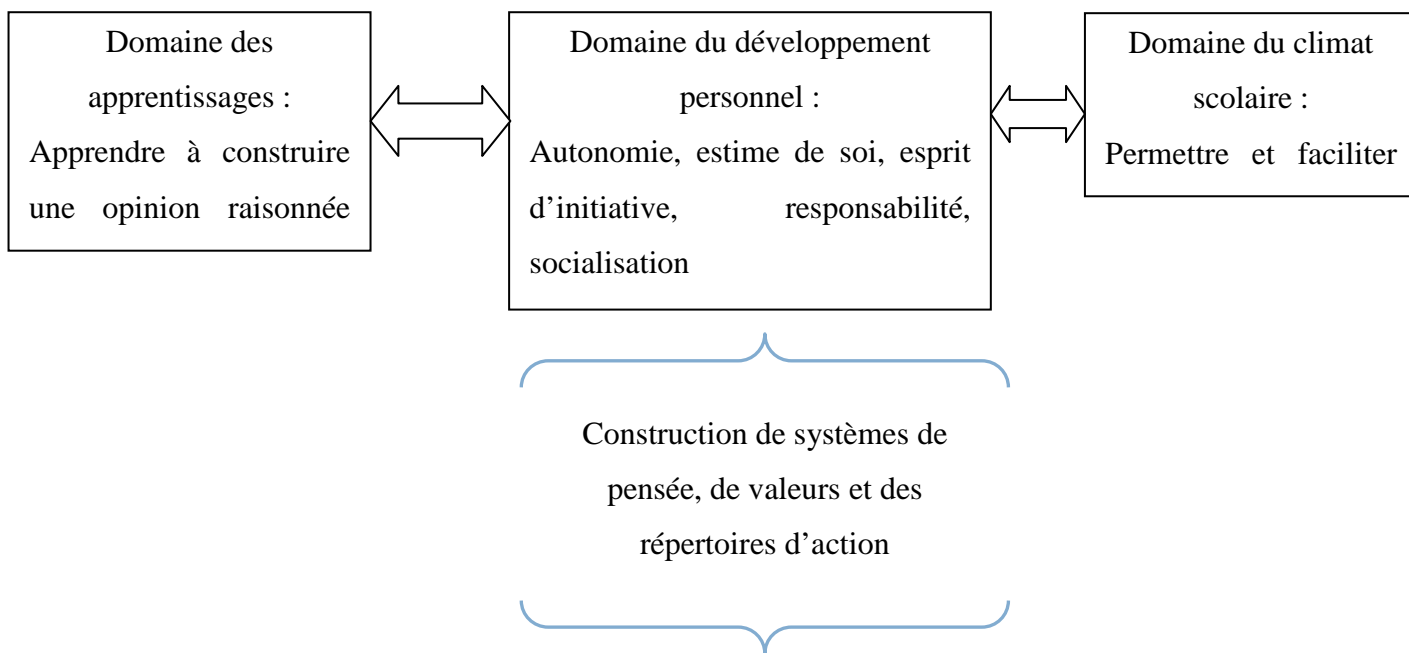
Cette recherche interroge les conceptions que les enseignants ont du climat scolaire au travers de leurs pratiques, et vise à modéliser les effets d'un dispositif pluriel ayant pour thème « apprendre à mieux vivre ensemble à l'école » dans 21 sites primaires français de la région de Clermont-Ferrand.

LA PROMOTION DE LA SANTE A L'ECOLE : VERS L'EVOLUTION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Alors que les grandes campagnes de santé publique nous alertent sur le rapport des jeunes aux addictions en général, que le climat scolaire, tel que les relais médiatiques le laisse entendre, semble se dégrader et que les questions de développement durable se font de plus en plus

²⁴ IUFM de Versailles

pressantes, le geste naturel des décideurs est de vouloir saisir l'école de ces problèmes en faisant le pari de l'éducation. Pour autant, on peut s'interroger à propos de l'impact du geste éducatif sur ces phénomènes sociaux, et surtout sur la possibilité pour les enseignants de les inscrire dans leurs pratiques aux côtés de partenaires présentés comme experts de ces problèmes. Ces domaines d'action, parce qu'ils lient des univers différents (familiaux, sociétaux et scolaires), souvent contradictoires, posent en effet deux grandes questions, d'une part celle des relations à établir avec les autres apprentissages scolaires et d'autre part celle des cohérences à construire entre les partenaires et les actions. Toutes deux renvoient aux pratiques des enseignants mais à des niveaux différents, c'est le second qui nous intéresse ici. La sensibilisation des élèves aux questions de santé à l'école est encore largement conçue comme des temps de transmission d'information et de connaissances visant surtout la prévention de conduites à risques ou des perspectives hygiénistes (Billon-Descarpentries, 2000) qui viennent se surajouter aux activités habituelles des enseignants. Dans ce contexte, ces derniers déclarent volontiers ne pas avoir le temps de les intégrer dans leurs pratiques (Turcotte, 2006, Cogérino, Marzin, 1998) ou ne pas être formés pour cela (Jourdan, Bertin, Fiard, 2003). Promouvoir la santé à l'école suppose à la fois de prendre en compte les besoins fondamentaux des élèves, en termes de bien-être, de confort matériel et sanitaire prenant en compte la question des valeurs et des compétences psychosociales, mais aussi en termes de plaisir, de respect, d'autonomie etc.. Il s'agit d'amener les élèves à faire des choix éclairés en matière de santé et de développement en cohérence avec les autres univers de l'élève (famille, culture, groupe de jeunes etc..) et avec les autres acteurs promoteurs de santé (acteurs de la santé publique, du monde associatif, de la territorialité etc..) selon les logiques explicitées dans les piliers 6 et 7 du socle commun de compétences (B.O, juillet 2006). On peut schématiser la dimension éducative de la promotion de la santé à l'école autour d'une finalité à double niveau et d'objectifs situés dans 3 domaines :



FINALITE : Des changements attendus du côté de l'élève, des changements attendus du côté des pratiques sociales dans l'avenir.

Les trois domaines (celui des apprentissages, du développement personnel et du climat scolaire) sont étroitement imbriqués dans les activités scolaires pour amener les élèves à construire des connaissances, mais surtout des systèmes de pensée, des valeurs à partager socialement, et des répertoires d'action (en termes de comportement). La dimension systémique de la dimension éducative de la promotion de la santé solidarise les enseignants aux parents et acteurs promoteurs de santé non scolaires autour d'un même bien commun (Thévenot, Boltanski, 1994) la santé physique, sociale et psychique de l'élève, et met en relation des éléments, des mondes symboliques et des acteurs très différents ce qui oblige chacun des partenaire (au sens où nous l'avons défini dans des travaux antérieurs Mérini, 1999, 2006) à construire des cohérences. Cet état de fait nous amène à porter attention aux points de coordination afin de comprendre les intentions et les stratégies qui agencent l'action, et d'en repérer le système de valeurs qui l'oriente. On peut supposer que l'efficacité est en relation directe avec la question de la cohérence, ce que nous examinerons par une observation de la division sociale du travail enseignant, au sens de Marx (1985), au travers des pratiques conjointes manifestes (Mérini, Ponte 2008).

L'étude que nous avons menée porte sur le climat scolaire et la thématique « apprendre à mieux vivre ensemble à l'école » (désormais AMVEE) mais, nous le verrons plus loin, les actions observées croisent, en fait, les trois domaines cités plus haut. Le protocole de

recherche a été construit autour de deux postulats, le premier présuppose qu'un dispositif de formation impacte les pratiques enseignantes et qu'en conséquence on doit pouvoir repérer des effets au niveau des élèves, le second que les dynamiques collectives de travail sont nécessaires à la mise en œuvre d'une amélioration du climat scolaire.

SITUATION DE L'ETUDE, CADRE THEORIQUE, ELEMENTS DE METHODOLOGIE.

La recherche est une recherche intervention (Mérini, Ponte 2008) associant 13 chercheurs formateurs et enseignants. Le dispositif de recherche comportait un volet quantitatif dans lequel enseignants, élèves et parents ont rempli des questionnaires portant sur l'évaluation du climat scolaire chaque année, que nous ne présenterons pas ici, exceptés les résultats obtenus à deux items concernant le degré de bien-être ressenti par les élèves et le sentiment de compétences des enseignants à mettre en œuvre des actions sur la thématique AMVEE qui viennent compléter le volant qualitatif de l'étude.

Le volant qualitatif poursuivait deux objectifs : identifier les conceptions des enseignants relatives à la thématique et modéliser les dynamiques collectives de travail mises en œuvre. Au fond c'est le processus de normativité présidant à la construction / mise en œuvre d'une pratique partagée, qui nous intéresse, alors même que cette pratique a pour objet une approche globale et systémique du climat scolaire. Il ne s'agit pas de partir de la prescription telle qu'elle existe dans le dogme officiel pour mesurer un éventuel écart des pratiques, mais d'observer la manière dont les équipes traduisent au sens de Callon (1989), la thématique AMVEE en action. Nous avons fait porter l'analyse sur les prises de décisions, car c'est le moment de négociation où l'hétérogénéité des éléments caractéristiques des pratiques conjointes est ordonnée. La négociation est un espace de conflits autorisés, un lieu où les intérêts individuels et collectifs, mais aussi les systèmes de référence s'affrontent. Nous considérons la décision comme le résultat des alliances et des antagonismes qui vont finalement présider à l'action. Elle est pour nous le résultat de la coordination de temporalités, d'institutions, de référentiels professionnels différents. Nous l'abordons dans une perspective sociologique (Jamous, 1969) qui prend en compte les phénomènes collectifs mais dans une dimension compréhensive qui tente de mettre à jour les différentiels de sens pour les interpréter. Une pratique n'est pas que stratégique, elle est incarnée et fondée sur des systèmes de référence qui peuvent être règles d'usage, des croyances, des connaissances etc.. Nous avons cherché à répondre à deux questions : d'une part, quelle est la nature des pratiques

AMVEE supposées améliorer le climat scolaire, et d'autre part, qu'est-ce qui oriente ces pratiques ? Pour cela les 21 équipes ont accepté que nous observions leurs pratiques pendant 3 ans, et une circonscription, la circ.2, a été accompagnée et formée systématiquement par une équipe de formateurs.

Au plan méthodologique, nous avons travaillé à partir des écrits professionnels que les équipes (698) nous ont confiés pour reconstituer de manière pragmatique les actions menées au titre d'AMVEE sur 3 ans. Les traces écrites ont été indexées à partir d'une grille testée lors de recherches antérieures (Mérini, 2005), nous avons utilisé les entretiens élèves, parents et enseignants mais aussi les transcriptions de conseils d'école ou des maîtres (76) comme système de validité. Nous avons pu repérer ainsi 99 opérations sur 3 ans pour la circ.1 / 173 pour la circ.2, ces chiffres permettent, d'ores et déjà, et de percevoir l'impact éventuel de la formation sur le volume d'activité de la circ.2, même si les deux circonscriptions semblent avoir des capacités d'évolution du même ordre, on repère entre l'an 1 et l'an 2 + 29 opérations pour la circ. 1, et + 31 pour la circ.2.

LES PRATIQUES TRADUISENT UN OBJET PLURIEL ET COMPLEXE

A partir de l'intitulé des actions et de leurs objectifs déclarés par les enseignants dans leurs écrits professionnels, nous avons pu dégager 5 grands types d'activité mettant en relation des aspects diversifiés de la thématique. Il s'agit à la fois de responsabiliser les élèves par rapport à eux-mêmes, et dans différents aspects (physique, émotionnel, sanitaire etc..), d'accepter l'autre dans ses différences, mais aussi de respecter les règles d'usage, de contribuer au confort de chacun en embellissant le milieu ou en respectant l'environnement, travailler sur ses racines ou celle d'une communauté pour se situer, construire des perspectives d'avenir et entretenir une relation positive à l'avenir favorisant le désir de grandir et de faire des projets.

- a. Le travail sur le rapport à l'autre (a), sans doute le lien le plus naturel dans la thématique AMVEE est travaillé sous l'angle du rapport à la communauté scolaire, mais aussi du rapport à la règle ou à la loi.
- b. Le rapport à soi (b) cherche à amener l'élève à prendre soin de lui-même aussi bien d'un point de vue sanitaire (hygiène bucco-dentaire) que dans la maîtrise de ses émotions ou de l'estime de soi.

- c. Le rapport au milieu matériel et physique (c) est travaillé aussi bien dans une perspective de protection de l'environnement ou de développement durable, que dans l'embellissement ou l'organisation du milieu scolaire.
- d. Le rapport au passé (d) par lequel les enseignants amènent les élèves à identifier et à prendre en compte leur propre histoire et l'histoire des peuples.
- e. Enfin, par le travail sur le rapport à l'avenir (e), les enseignants cherchent à aider les élèves à se projeter dans la suite de leur cursus (accueil des PS, liaison GS-CP ou CM2-6^{ème}), dans leur relation aux anciens, leur projet de vie etc..

Si dans un premier temps les enseignants envisagent prioritairement le rapport à l'autre comme constitutif de la thématique (sans doute en référence à l'éducation à la citoyenneté), les données nous ont permis de repérer la complexité du champ. En effet, non seulement les actions sont d'une grande diversité, mais cette diversité est construite de manière systémique. Une même opération peut renvoyer à différents types de rapport, comme dans le cas d'un jardin pédagogique qui vise à travailler la question du vivant, mais qui, en même temps, et, par le fait d'attribuer la responsabilité d'un lopin de terre à un groupe de 5 enfants, les oblige à construire et à respecter collectivement leurs règles d'action. La distribution des différents types de rapport sur les 3 ans et entre les deux circonscriptions est particulièrement intéressante. Si on met en relation le nombre d'opérations et le nombre de rapports repérés, il apparaît que dans une opération, plus d'un rapport est travaillé en circonscription 2. Les chiffres montrent que pour les enseignants le bien-être est en relation avec l'idée d'être bien avec les autres mais cela suppose avant tout d'être bien avec soi-même (a = 33 + 41, b = 57 + 106), c'est aussi se sentir bien dans le milieu matériel et physique (c = 33 + 40). Le rapport au passé (3 + 9) et à l'avenir (5 + 6) restent minoritaires, même si ces aspects évoluent avec le temps. Que ce soit dans l'une ou l'autre circonscription, les intitulés des opérations et leurs objectifs dénotent de pratiques d'enseignement directes (informations sur...), indirectes (au travers des disciplines), de pratiques de socialisation à partir de structures comme les conseils d'enfants ou de parents, de productions (journal scolaire, expositions...), de moments festifs (fête de l'école, de la citrouille..). On trouve enfin des pratiques sous forme de projets collectifs comme les classes de découverte, l'embellissement de l'école, les « Restos du cœur », COMENIUS, UNICEF... Ces différents niveaux de pratique sont organisés collectivement au sein de l'équipe d'école mais aussi en relation avec des partenaires extérieurs. Plus que la nature des rapports et leur nombre, deux facteurs semblent importants à souligner, c'est la capacité des enseignants à les diversifier et à les associer, et là, la formation

semble jouer un rôle. On peut en effet constater que la circ.2 a une tendance plus nette à combiner et multiplier le nombre de rapports travaillés dans une même opération (6 opérations en circ.1 associent + de 4 rapports, pour 11 en circ.2), ceci même si on peut constater une légère évolution au fil des ans. On peut sans doute voir en cela un impact de la formation qui sensibilise les enseignants à la cohérence des opérations et les aide à s'appropriier les grands enjeux de la thématique.

DES MODES DE FONCTIONNEMENT TYPIQUES

L'OBJECTIVATION DES ECHANGES ECOLE /CONTEXTE.

Le suivi des décisions montre que les équipes coordonnent de manière différente l'agencement ressources/besoins. L'évolution du nombre d'écrits professionnels et de leur nature traduit indirectement le volume et la nature de l'activité collective des équipes, et nous permet d'identifier l'espace dans lequel les informations s'échangent. Ainsi, les décisions peuvent être débattues et prises de manière formelle lors d'un conseil d'école (circ.1 = 70, circ.2 = 53), semi formelle lorsqu'il s'agit d'un conseil de cycle (1 + 1), des maîtres (12 + 33), ou d'élèves (12 + 7), voire presque informelle quand il s'agit de production ou de préparation d'un enseignant (2 + 7), ou d'une information aux parents (30 + 95). Selon la nature de l'espace, on perçoit bien que ce ne sont pas les mêmes éléments qui sont traités et que l'organisation des activités AMVEE relève des différents niveaux. C'est surtout au sein du conseil d'école que l'on trouve trace des décisions. Reconnaissons que c'est un des lieux uniques qui associe les acteurs extérieurs ou périphériques à l'école ; cette situation favorise les échanges et l'explicitation des projets, de plus, le compte-rendu du conseil d'école permet de les inscrire de manière formelle dans la mémoire collective de la communauté éducative. La conception des opérations semble s'effectuer plutôt en conseil des maîtres (45) sachant que les actions trouvent leur légitimité dans le projet d'école (40). On peut noter que le lien aux parents (125) évolue notablement dans les deux circonscriptions entre l'année 1 et 2 de l'étude (+18 pour la circ.1, + 44 pour la circ.2) comme si les équipes s'appuyaient sur la thématique pour entrer en relation avec les parents et stabiliser les liens Ecole/parents sur des sujets moins fâcheux que ceux concernant les résultats scolaires. Mais on peut surtout penser que cet objet associe enseignants et parents autour de ce qui pourrait être le bien commun : le bien être physique, social et psychique des élèves. Les chiffres montrent un fort déséquilibre entre les deux circonscriptions dans leurs relations aux parents, 30 pour la circ.1, et 95 pour la circ.2.

Là encore cet écart peut être attribué au fait que la formation sensibilise les enseignants à cette relation et aux conflits de loyauté Ecole/famille qui peuvent s'instaurer. Mais on doit voir aussi dans cet état de fait le résultat d'une politique de circonscription (circ.2) qui met en œuvre des dispositifs impliquant les parents (« exosciences », « festival jeune public », « prix du p'tit lecteur » etc..). On peut conclure de l'analyse des traces, que la thématique est mise en œuvre en relation avec le contexte social dans lequel est situé l'école, cela se traduit dans le nombre de conseils d'école mentionnant le travail effectué sur AMVEE (123).

4.2 DES PROFILS TYPIQUES QUI EVOLUENT DANS LE TEMPS

Les équipes semblent augmenter leur pouvoir d'action en faisant appel à des partenaires qui sont essentiellement des intervenants extérieurs dans la circ.1 et des parents dans la circ.2. La manière dont les équipes développent leurs actions et les stabilisent, dépend surtout de la façon dont les écoles se saisissent des moyens à leur disposition, et gèrent la balance ressources/contraintes. Nous avons pu clairement identifier ce que nous appelons des vecteurs d'action et de pérennisation qui sont des dispositifs, des moyens humains, matériels ou financiers sur lesquels les écoles s'appuient pour mettre en œuvre et stabiliser leurs opérations. Nous avons pu repérer des vecteurs : nationaux et internationaux (COMENIUS, UNICEF, USEP etc..) territoriaux, circonscription, étude et école. On peut repérer que les écoles de la circ. 2 semblent plus à l'aise pour se saisir des vecteurs territoriaux et nationaux (circ.1 = 23, circ. = 52), la formation là encore semble avoir joué un rôle. L'analyse du comportement collectif des écoles, dans le recours à ces vecteurs laisse apparaître quatre grands modes de fonctionnement typiques qui évoluent sur les trois ans.

4.2.1. LE FONCTIONNEMENT DE TYPE ACTEURS « OPPORTUNISTES »

Ce mode de fonctionnement se caractérise par le fait que pour répondre à leur engagement, les équipes ont un recours massif aux intervenants extérieurs et/ou que l'origine de l'action n'appartient pas à l'école. On relève aussi fréquemment que les intitulés des opérations ne sont pas de même nature que lorsque l'école pilote le travail. On aura, par exemple, des interventions « pompiers », « gendarmes » ou « Ligue contre le cancer » et non : décroisement, ateliers multi âges ou conseil d'enfants. On peut remarquer par ailleurs que les bailleurs sont aussi largement extérieurs (territorialité, intervenants extérieurs, étude). La logique dominante qui préside au développement des opérations est donc l'opportunisme, un peu comme si l'équipe cherchait à augmenter son pouvoir d'action sans trop d'investissement.

Ce mode de fonctionnement est souvent le fait d'équipes mises en difficulté par des changements de directeurs ou d'enseignants, voire des cas spécifiques comme le décès subi d'un enseignant, ou le déménagement vers de nouveaux locaux. Que ce soit dans l'une ou l'autre circonscription, il est sans doute le plus fréquent (5/11 sites circ.1, 6/10 sites circ.2)

4.2.2 LE FONCTIONNEMENT DE TYPE ACTEURS « OPERATEURS »

Ces sites ont pour caractéristique d'organiser leurs actions en réponse à ce qu'ils considèrent comme une prescription. Cette prescription peut être de deux ordres :

- Soit l'équipe reprend dans les mêmes termes les outils ou les situations pédagogiques présentées lors d'animations de circonscription. La prescription peut donc être considérée, ici, comme secondaire (Goigoux, 2007) et externe ;
- soit l'équipe fonde son travail sur les résultats obtenus aux questionnaires et cette fois nous sommes en présence d'une auto prescription secondaire.

L'école prend, par exemple, en compte les résultats des questionnaires, élèves et parents pour noter que les relations entre élèves sont difficiles et met en place des opérations spécifiques. La circ.1 (8 fois en 3 ans) adopte ce mode de fonctionnement bien plus fréquemment que la circ. 2 (1 fois sur la même période).

4.2.3 LE FONCTIONNEMENT DE TYPE ACTEURS « NOVATEURS »

Les sites novateurs ont pour caractéristique d'inventer des opérations inédites comme le « caf'educ » ou la salle des parents par lesquelles, ici, l'équipe enseignante cherche à amener les parents à dialoguer sur des thèmes renvoyant à la parentalité. L'innovation peut aussi venir du fait que l'équipe met en relation différentes opérations pour construire un vaste système d'action comme dans le cas d'une école qui utilise un échange Comenius avec l'Italie pour introduire une langue étrangère, puis mettre en relation un autre vecteur : « le festival jeune public » et monter une pantomime en italien sur le thème « bien vivre ensemble à l'école » et aboutir à une prestation artistique originale en fin d'année. Ce mode de fonctionnement est plus fréquent dans la circ.2 (10 fois en trois ans) soit deux fois plus que la circ.1.

4.2.4 LE FONCTIONNEMENT DE TYPE ACTEURS « OPPOSANTS »

Les acteurs opposants ont pour caractéristique de refuser une partie du protocole de recherche (entretiens, écrits professionnels, retour des questionnaires..) alors même que les 21 sites ont accepté de faire partie de l'étude sur la base du volontariat. Un site, par exemple, bien qu'ayant choisi d'être associé à la recherche n'a rendu aucun écrit professionnel à l'opératrice,

le directeur étant en grève administrative. Dans un autre cas, l'équipe semble partagée entre le fait de contribuer à l'étude et de ne pas vouloir donner l'impression de se « soumettre » à ce qui est ressenti comme des injonctions hiérarchiques, elle donne peu de traces, refuse les entretiens etc... Pour autant, l'équipe met en place des actions (sans doute même avant la recherche) et en cela semble convaincue de la nécessité de le faire si on veut mieux vivre ensemble à l'école. Le refus de collaborer, pour une part, avec l'équipe de recherche est sans doute l'élément déterminant du mode de fonctionnement qui pour nous est l'œuvre « d'acteurs opposants ». Seuls 3 sites adoptent ce comportement sur les 3 ans (circ.1 = 2, circ2 = 1).

Mais les écoles sont nombreuses à adopter soit un double profil, soit à le faire évoluer dans le temps. La tendance forte qui se dégage, montre qu'elles sont facilement opportunistes dans un premier temps puis deviennent opératrices en circ.1 et plutôt novatrices en circ.2. Là encore nous pensons qu'il peut s'agir d'un effet de la formation qui présente des situations innovantes en circ.2. En circ.1, les écoles manquent de repères et tout se passe comme si elles les créaient en se fondant sur les résultats obtenus aux questionnaires de l'année précédente pour construire leurs actions.

DES POINTS DE COORDINATION PLUS ORIENTES VERS L'EQUITE

Nous avons pu montrer que les équipes agencent leurs pratiques à partir de deux grands facteurs, d'une part les enjeux de la thématique AMVEE en particulier l'amélioration du climat scolaire au travers d'une diversité de pratiques leur permettant de décliner localement ce qui pourrait être une réponse à une analyse de besoins. D'autre part à partir des vecteurs d'action présents dans le contexte social des écoles. Pour autant le comportement collectif des équipes montre que chaque site coordonne ses pratiques de manière spécifique en fonction des difficultés rencontrées dans la structuration de l'équipe, avec les élèves mais aussi avec le milieu social et matériel de l'école. On peut cependant relever dans la circ.2 un certain nombre de phénomènes indiquant que la formation offre des points de repères à l'organisation des pratiques, en attirant par exemple l'attention des enseignants sur la question des cohérences à construire avec les partenaires et les parents autour des enjeux d'AMVEE, mais aussi en relation avec les apprentissages scolaires et les grands enjeux de l'école, en apportant de la lisibilité à la présence de vecteurs d'action (la territorialité, les parents, les organisations nationales et internationales...), enfin en proposant des contenus et d'outils. Le cas de la circ.1

montre, par contre, que les équipes, manquant sans doute de repères, tentent de s'en construire au travers d'une auto prescription construite à partir de l'analyse des mesures d'efficacité que constituent les résultats obtenus aux questionnaires élèves et parents chaque année. Pour autant, il est impossible de corréler quelque facteur que ce soit avec les scores obtenus par les écoles. Les résultats ne nous permettent pas d'identifier la forme de travail qui pourrait avoir un impact sur le sentiment de bien être à l'école des élèves. Ainsi l'efficacité ne peut pas, à proprement parler, être mesurée tout au moins dans une logique linéaire (effet attendu/obtenu) du terme. On a pu, par contre relever un certain nombre d'effets comme les impacts sur la qualité du travail en équipe, la qualité des relations entretenus avec les familles ou l'évolution des pratiques enseignantes etc.. L'efficacité du travail collectif en éducation serait moins mesurable que repérable et pas forcément dans les domaines attendus. L'analyse des points de coordination, pointe par contre l'existence de mécanismes de régulation comme : le choix de certaines écoles de faire un travail sur le respect de la différence permettant d'améliorer les relations des élèves et de leurs parents avec les familles du voyage, d'agencer un réseau d'échanges régional et/ou international pour désenclaver des écoles rurales particulièrement isolées, de continuer à agir sur le climat scolaire, mais sans surinvestir car l'équipe enseignante est en difficulté suite à des mutations, un décès de collègue ou le déménagement de l'école en adoptant un comportement opportuniste, voire enfin en développant des pratiques innovantes d'aide à la parentalité quand les parents déclarent être dépassés par le comportement de leurs enfants. Le nombre de facteurs intervenant dans le processus, et leur systémie, mais aussi le fait que l'impact d'un travail en éducation ne se mesure peut-être pas à court terme expliquent sans doute l'impossibilité de la mesure d'efficacité. Pour autant nous avons bien repéré des effets et des mécanismes d'ajustement orientés par des valeurs de justice et d'égalité. Si l'on prend comme repère le nombre d'écoles ayant utilisé les résultats obtenus pour construire leurs pratiques, il est indéniable que les équipes semblent plus attachées à des logiques d'équité qu'à celle de l'efficacité. La référentialisation (Figari,1994) des pratiques dans la thématique AMVEE semble être les besoins ressentis ou imaginés, parfois pointés des élèves et/ou de leurs familles, mais le système de valeurs qui agence ce référentiel reste bien lié, dans l'ensemble, aux questions de justice et de traitement de la différence.

En guise de conclusion, il apparaît que l'analyse de besoins pourrait être le point faible des pratiques enseignantes. En effet, finalement sur les 3 ans de l'étude, et considérant que 21 sites étaient concernées, cette question apparaît relativement peu dans les écrits

professionnels, alors que toutes les écoles avaient accès, chaque année, aux données chiffrées de l'étude. Les pratiques sont plus fondées sur des ressentis ou des croyances relatives aux besoins des élèves qui ne sont pas vraiment débattus collectivement au sein des équipes. Si nous avons pu montrer que l'action est, elle, bien négociée, la question des besoins mériterait sans doute d'être collectivement discutée.

BIBLIOGRAPHIE

Billon-Descarpentries, J. (2000). Essai de théorisation des modèles explicatifs de l'éducation appliquée à la santé. *Revue Spirale*, 25, 25-30.

Boltansky L. et Thevenot L., (1994). *De la justification. Les économies de la grandeur*, 483 p.

Callon, M. (1989). *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris, La Découverte.

Cogérino, G., Marzin, P. et Méchin, N. (1998). Pratiques et représentations chez les enseignants d'éducation physique et sportive et de sciences de la vie et de la terre. *Recherche et Formation*, 28, 9-28.

Figari, G. (1994). *Evaluer quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3, 19-41.

Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision: la réforme des études médicales et des structures hospitalières*. Paris : CNRS.

Jourdan, D. Vaisse, J., Bertin, F. et Fiard, J. (2003). L'éducation à la santé en formation initiale. *Revue EPSI*, 111.

Marx, K., (1985) *Le capital*. Livre 1 section I à IV. Paris : Flammarion.

Merini, C. (1999, Rééd 2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : l'Harmattan.

Merini, C. coord. (2005). *Travail conjoint et professionnalité enseignante*. Rapport d'étude. Paris : ADASE.

Mérini, C., Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs*. 16 Paris, université Paris X.

Mérini, C., Ponte P. (2008). « Le Travail conjoint a l'école : exploration des modalités d'action. » *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. CERSE Université de Caen.

Turcotte, S. (2006). L'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique : analyse des pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, 419 p.

Vincent, G. (Dir). 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : PUL.

Socle commun de connaissances et de compétences *BO n°29 du 20 juillet 2006*

JE, TU, IL, NOUS SOMMES PRESCRITS : DE L'ACCOMMODATION DES ENSEIGNANTS AUX EFFETS DES NOUVELLES POLITIQUES EDUCATIVES. UNE ETUDE DE CAS.

Danièle Périsset,
HEP-VS et Université de Genève

Suite aux évolutions récentes des politiques éducatives, les enseignants subissent un certain nombre de pressions. Si le métier n'en a jamais été exempt, loin de là, celles que l'on peut constater aujourd'hui sont notamment issues de l'édition régulière de nouvelles directives et prescriptions. Dans le cadre qui est le nôtre ici, les prescriptions sont entendues relevant d'un ensemble de règles formalisées dans le but de régler explicitement l'activité professionnelle des enseignants.

Dans le contexte professionnel mouvant de ce début de 21^{ème} siècle, différents modèles de régulation administrative et de conception de ce qu'est, ou devrait être, la professionnalité enseignante se rencontrent, habités qu'ils sont de manière non concertée par des acteurs occupant différents niveaux du système. Dès lors, la communication est difficile. Des stratégies de régulation, d'évitement, d'individuation sont mises en place par les acteurs sans pouvoir de décision. Ils utilisent tous les espaces d'autonomie possibles, y compris ceux qui, jusque là, n'avaient pas été identifiés comme tels. Ces stratégies ont pour but de leur permettre de résoudre le difficile conflit dans lequel ils se trouvent : il s'agit à la fois de conserver une image de soi conforme à leur identité professionnelle, de se sentir efficaces dans leur rapport aux élèves et à leurs apprentissages tout en obéissant aux prescriptions institutionnelles – ou du moins, tout en ne se mettant pas en danger par rapport à elles.

Après avoir donné quelques indications relatives aux concepts centraux sur lesquels nous nous appuyons, notre communication va s'attacher à décrire la manière dont des enseignants, issus d'un collectif particulièrement engagé d'une école privée vivent cette évolution. Ce type d'école a ceci de particulier que son organisation peut évoluer très rapidement, par le jeu du tournus des recteurs aux pouvoirs étendus qui se succèdent à un rythme plus ou moins accéléré. Habités aux changements de ligne institutionnelle, qui se traduisent par un

renouvellement des prescriptions tant au niveau administratif (composition des groupes de travail, responsabilité des sections, répartition des disciplines d'enseignement, des degrés, du nombre d'élèves par classe, etc.) qu'au niveau pédagogique (forme d'évaluation, ajustement des contenus d'enseignement aux objectifs institutionnels posés, type d'intervenants au côtés du titulaire, etc.), les enseignants y ont développé des stratégies d'accommodation et de protection. Par le caractère spécifique de l'institution concernée, ces stratégies peuvent être considérés comme étant prototypiques des celles que seront susceptibles d'utiliser les enseignants des écoles publiques exposées à des transformations organisationnelles importantes.

LES SYSTEMES SCOLAIRES EN TANT QU'ORGANISATION : LA COEXISTENCE PRAGMATIQUE DE DEUX LOGIQUES ORGANISATIONNELLES

Les travaux de Christian Maroy (notamment 2007) à propos de la sociologie des organisations, et les explications de l'approche néo-institutionnaliste de Scott, Meyer et Rowan, qui tempèrent les effets de la bureaucratisation, sont éclairants pour notre propos. Le sociologue montre comment l'établissement scolaire, bien que se révélant être une entité aux contours de plus en plus distincts, est clairement insérée dans un réseau plus large – celui du système scolaire dans son ensemble, « organisation formant une collectivité d'acteurs dont les comportements sont formalisés et théoriquement associés à des buts affichés » (Maroy, 2007, p. 8). Les acteurs y coopèrent, y vivent des conflits dont la permanence, dans un contexte structuré, est sujette aux règles institutionnalisées « au travers des représentations, des schèmes culturels intériorisés des enseignants et des élèves » (Maroy, 2007, p. 8). Le système scolaire, de par la nature de la tâche des enseignants et celle, hétérogène, des élèves, produit un découplage des cadres de références organisationnels. Alors que, d'une part, il existe des contrôles très stricts en ce qui concerne le respect d'un certain nombre de normes règlementaires et institutionnalisées (classification des élèves, leur répartition dans les classes, règles de progression dans les degrés, établissement des programmes, logique hiérarchique, etc.), l'activité effective d'enseignement, dit-il « se caractérise par une faible interdépendance structurelle, une faible coordination et contrôle internes » (Maroy, 2007, p. 18). Les enseignants sont peu contrôlés par l'autorité centrale, ou le sont à peine par les directeurs d'établissement. Ils bénéficient donc d'une grande autonomie par rapport aux contenus et

méthodes d'enseignement, d'autant que le contrôle mutuel des enseignants entre eux – présumé par ailleurs du modèle professionnel – n' existe pas. Et Maroy de préciser que, pour que le contrôle soit rendu possible, il faudrait que deux conditions soient remplies : d'une part, la technologie utilisée dans l'activité de base de l'organisation devrait être maîtrisée et relativement exempte d'incertitudes, les relations de cause à effet étant connues avec une forte probabilité ; d'autre part, il faut que les critères d'évaluation, à savoir les *outputs* de l'organisation soient clairs et aisément évaluables. Il est évident que dans ce cas, les prescriptions sont explicites, les attentes claires et l'effet de l'activité des acteurs s'avère être concret et mesurable à court terme.

Maroy (2007, p. 18) relève donc que « le système scolaire ne repose pas seulement sur le contrôle strict des normes institutionnelles ; il repose également sur ce que [Scott, Meyer et Rowan] appellent la 'logique de la confiance'. L'ensemble des partenaires considère qu'au-delà des règles et classifications formelles, une activité d'éducation réelle et efficace s'opère ; tout le monde est crédité d'un *a priori* favorable selon lequel on preste un travail de qualité. Cette croyance auto-entretenu est protégée par l'ensemble des acteurs ». Ainsi, chacun participe à l'élaboration de stratégies de divers ordres visant à ne pas remettre en cause cette confiance mutuelle : stratégies d'évitement de conflit (chacun chez soi et ne se mêle pas de ce qui se passe chez le voisin, stratégies de voilement des activités – ce qui se passe dans la classe est peu connu des directeurs, des collègues...), stratégies de minimisation des incidents et problèmes se développent et permettent à chacun de croire en l'efficacité de l'action collective.

En résumé, le système scolaire maintient sa structure organisationnelle parce que cela permet de maintenir sa légitimité dans la mesure où les classifications de l'école, des programmes, des élèves, des professeurs sont des catégories auxquelles l'ensemble des acteurs de l'environnement tiennent comme génératrice de l'identité sociale. Le découplage des activités effectives d'enseignement permet à la fois de s'adapter aux demandes diverses de l'environnement, à l'incertitude de la tâche, aux incohérences des normes et règles institutionnelles (Maroy, 2007, p. 18).

Les deux aspects qui fondent l'organisation du travail enseignant sous-tendent donc deux manières différentes de poser les normes et les prescriptions institutionnelles, clairement distinctes : d'une part, pour les activités administratives et directement contrôlables dont l'efficacité peut être prouvées, les règles sont définies et laissent peu de place à

l'interprétation de leurs usagers ; de l'autre, dans le domaine proprement pédagogique (transposition des savoirs, gestion des programmes, gestion des élèves), les prescriptions se font plus larges, plus implicites, basées qu'elles sont sur la confiance mutuelle, sur la loyauté, la créativité et la responsabilité des professionnels dont l'efficacité, peu contrôlable à court terme ni à long terme, est tacitement accordée.

L'EVOLUTION VERS DE NOUVEAUX PARADIGMES : EFFICACITE ET STANDARDISATION AU SERVICE DE LA CROISSANCE ECONOMIQUE

Cependant, cette description du fonctionnement de l'organisation scolaire est mise à mal par l'observation des tendances actuelles en matière de politiques de l'éducation. Crotti et Osterwalder (2007, p. 10) rappellent l'histoire contemporaine de l'évolution des ces politiques : c'est au lendemain de la seconde guerre mondiale que l'UNESCO et le Conseil de l'Europe entreprennent d'harmoniser les politiques de l'éducation des différents Etats à travers la réforme de leurs programmes. L'OCDE fonde en 1968 le *Center for Educational Research and Innovation*²⁵ (CERI) dont le but est notamment d'uniformiser les *programmes d'enseignement scientifique* au niveau international et de les abstraire de leur contexte politique et administratif national pour les engager dans un processus d'harmonisation internationale. Si ce projet a alors échoué, d'autres ont peu à peu pris le relais afin de prendre des mesures comparatives des performances internationales, de manière structurée et simple. La saisie et l'exploitation de données se fonde sur la volonté et l'engagement des politiques et des administrateurs d'atteindre une position de pointe dans la compétition internationale. Les enquêtes TIMSS et PIRLS²⁶ dans le domaine des mathématiques et en lecture, menées par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) dès 1995 dans plus de 50 pays (plus de 60 en 2008), ou PISA²⁷ (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) dès 2000 mise sur pied par l'OCDE dans 57 pays, qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des

²⁵ Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) est cependant toujours actif dans le domaine des politiques de l'éducation. Site web (consulté le 9 juillet 2008)

http://www.oecd.org/departement/0,3355,fr_2649_35845581_1_1_1_1_1,00.html

²⁶ Site web (consulté le 9 juillet 2008) <http://timss.bc.edu/index.html>

²⁷ Site web (consulté le 9 juillet 2008) <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index.html>

sciences, en sont les réalisations actuelles les plus marquantes et déterminantes par rapport à l'évolution des politiques de l'éducation des pays occidentalisés et des réformes subséquentes. L'élaboration de *standards* (terme par ailleurs mal circonscrit et aux usages divers à différents niveaux du processus de l'enseignement), qu'ils portent sur l'*input* (à savoir les processus de l'apprentissage scolaire) ou sur l'*output* (à savoir les résultats scolaires) fait dès lors partie de ce processus (Baeriswyl & Périsset, 2008 ; Klieme, 2003 ; Mons & Pons, 2006). Dans ce dernier cas, les *standards* dits *de performance* doivent permettre « d'améliorer l'évaluation par l'entremise de tests standardisés » au-delà de l'amélioration du travail curriculaire et pédagogique. Lors de leur analyse du projet suisse 'HarmoS', Mons et Pons (2006, p. 19) le résumant ainsi : « Au total, il s'agit de faire basculer le système éducatif dans une logique nouvelle de pilotage par les résultats, un des objectifs étant la création d'un pilotage moderne, axé sur des objectifs et l'atteinte de ces objectifs ; dans l'esprit du principe de subsidiarité nouvellement défini et compte tenu de l'émulation qu'engendre une concurrence axée sur la qualité, il est tout à fait possible de renoncer, à l'échelle nationale à une démarche de qualité basée sur l'*input* ». Et de conclure, relativement aux évolutions des politiques de l'éducation dans le monde francophone (à savoir la France, la Belgique francophone, le Québec et l'Ontario : « A l'instar de la Suisse, les discours politiques sur la qualité et le contrôle du système éducatif et les instruments mis en œuvre – tests standardisés portant sur l'évaluation des élèves – semblent aussi orienter les systèmes éducatifs francophones vers une nouvelle gouvernance par les résultats, couplée à une forme d'autonomie officielle » (Mons & Pons, 2006, p. 20).

L'IDENTIFICATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS EN MUTATION

Le renforcement du contrôle des *outputs*, motivé par l'accroissement attendu de la performance des systèmes éducatifs occidentaux notamment dans le domaine des sciences, utile à l'économie, rompt en quelque sorte le pacte social traditionnel qui donnait pour effective l'efficacité de l'action enseignante sans l'avoir réellement mesurée : l'évolution des paradigmes de régulation des systèmes d'enseignement finissent par avoir des répercussions sur les comportements des acteurs et donc par les modifier. Ainsi Maroy (2008) observe, dans les pays anglo-saxons où l'atteinte des standards d'éducation sont depuis plusieurs années l'objet de l'attention des politiques éducatives, une évolution professionnelle qui fait que les enseignants traditionnellement qualifiés de « démocratiques », soucieux d'une éducation

globale et personnalisée de leurs élèves, deviennent des « enseignants managériaux » soucieux de ce que leurs « clients » atteignent les objectifs de rendement éducatif fixés par les standards et autres objectifs administratifs imposés par le politique et l'économie et s'y emploient de manière toute « professionnelle », c'est-à-dire dirigée d'abord, ainsi que le définit Le Boterf (2007) vers la satisfaction du client, satisfaction à court terme, évidemment. Cette évolution du concept de « professionnalisation », liée à l'évolution de la tâche dévolue aux « professionnels » et à celle du contexte économique et social, se traduit par la multiplication de nouvelles prescriptions régissant de manière forte l'activité non seulement administrative, mais, dans le cas du système scolaire, l'activité pédagogique de l'enseignant face à ses élèves. Une mutation de l'identité professionnelle, dès lors, est inévitable, entraînée par l'évolution des attentes sociales et l'ajustement que doivent mettre en œuvre, dans ce cadre, les acteurs pour y répondre.

Dubar (2000) rappelle combien l'identité relève d'un processus double : différenciation et généralisation ; singularisation, mais par rapport à quelqu'un, à quelque chose. L'identité est à la fois ce qui fait la différence et ce qui signe l'appartenance commune. A ce titre, souligne Dubar (2000, p. 3), l'identité est donc paradoxale : il n'y a pas d'identité sans altérité puisque définie de et par l'autre. En outre, les identités, comme les altérités, varient historiquement et dépendent de leur contexte de définition. Les identités collectives, dans cette perspective, ne s'opposent guère aux identités individuelles ; l'interrogation de leur relation permet au contraire de mieux les cerner respectivement. La dialectique que le paradoxe identitaire met à jour souligne l'importance des crises, des ruptures d'équilibre entre les diverses composantes identitaires, éléments relativement stabilisés et structurants du sujet que bousculent les changements.

Dubar (2000, p. 28-29) reprend les formes weberiennes du processus de rationalisation pour mieux distinguer les différentes formes de socialisation : d'une part, les formes *communautaires* rassemblent des individus qui entretiennent entre eux des relations sociales fondées sur le sentiment d'appartenir à une même collectivité. D'autre part, les formes *sociétales* sont celles où les relations sociales sont fondées sur les compromis ou la coordination d'intérêts motivés rationnellement, et où le rapport instrumental des moyens à leur fin s'impose de lui-même. Ceci étant posé, force est de constater que tout processus de rationalisation tend à assurer la prédominance de la seconde forme sur la première. L'identité professionnelle, comme l'identité individuelle, repose sur les transactions entre le Je et le Nous, mais dans le champ des activités rémunérées et de l'emploi. De fait, la modernisation a

remplacé – ou est en train de remplacer – les anciennes formes, communautaires par des formes techniquement plus efficaces et financièrement plus rentables.

L'entrepreneur devient la figure éminente de la société moderne. Dubar relève que peu d'année après la fin des *trente glorieuses* (1945-1975), le paysage de l'emploi a en effet drastiquement changé : augmentation du chômage et de la précarité, tertiarisation de la structure du marché de l'emploi, effritement salarial. Le passage d'une société industrielle à une autre, encore inconnue et « que personne n'est sûr de pouvoir bien désigner » (2000, p. 102), est en marche. Ce processus incertain est accompagné de changements contradictoires, de tendances manifestes ici et latentes ailleurs : l'émergence d'une nouvelle forme identitaire dans le monde professionnel entre alors en crise. Les enjeux sont importants : ainsi, se dirige-t-on vers la reconnaissance de la créativité professionnelle et le renforcement de la responsabilité basée sur l'expertise ou, au contraire, vers une rationalisation à visée d'efficacité et d'efficience qui prescrit, divise et fragmente les activités que les collectifs exercent pourtant, selon les règles implicites de la confiance professionnelle mutuelle ?

Pour Dubar, la transformation la plus significative du travail porte sur le sens lui-même du travail puisque la relation au client est mise au cœur de l'activité et « fait de la *confiance* un élément essentiel de la réussite de l'entreprise et de la reconnaissance de soi » (Dubar, 2000, p. 113). Il s'agit de répondre aux demandes du marché, de les anticiper et d'en créer de nouveaux par avance : les employés sont transformés en *professionnels*, responsables de leur propre employabilité (et donc de leur formation continue), qui fournissent des services à des usagers dont ils cherchent à satisfaire au mieux les besoins. Les individus voient s'effondrer leurs convictions et espoirs sans pouvoir en identifier ni la cause ni les responsables. L'identité collective au travail s'appuie dès lors sur une reconstruction identitaire de type *sociétaire*, « à la fois volontaire et incertaine », où les réseaux sont faits de mobilisations parfois improbables, ou encore de la construction opportuniste de compétences ajustées aux besoins conjoncturels afin de favoriser la compétitivité des entreprises.

Les changements structurels contemporains n'ont peut-être pas encore totalement affecté l'école publique comme ils ont transformé d'autres secteurs professionnels et économiques. Pourtant, ceux que l'on observe au niveau des politiques éducatives (Baeriswyl & Périsset, 2008 ; Maroy, 2005 ; Freinet & Dumay, 2007 ; Mons & Pons, 2006 ; van Zanten, 2001 ; van Zanten & Delvaux 2006) montrent les bouleversements d'un paysage que l'on croyait stable, et que la mise en compétition des écoles n'est plus un tabou. Martucelli (2006), pour qui l'idée de la société est à bout de souffle, l'analyse avec une lucidité quelque peu désabusée :

l'on est passé d'une institution, bureaucratique, qui donnait des règles à ses agents à une institution qui leur distribue les problèmes. Et, écrit-il, « devant l'échec, l'individu sera contraint d'assumer une responsabilité totale. Mais plus il assume ses responsabilités, plus il s'enfonce » (Martucelli, 2006, p. 107). Dès lors, l'acteur, renvoyé à la construction de son individuation où le collectif n'est plus une ressource sûre, rencontre tout au long de sa vie épreuves individuelles et expériences fondatrices dans l'espace privé et l'engagement professionnel qui se confondent désormais. Le sentiment d'efficacité est désormais laissé à l'acteur à qui il appartient de se protéger et de construire du sens, individuellement ou dans le collectif dans lequel il est plus ou moins naturellement inséré et en fonction des objectifs qu'il doit atteindre.

Changements structurels du système scolaire et changements identitaires pour les enseignants sont donc programmés, dans un futur relativement proche. Certains degrés d'enseignement, les Hautes écoles pédagogiques et Hautes écoles spécialisées en Suisse notamment (Périsset Bagnoud, 2005, 2007, 2008), le ressentent déjà. Nous nous intéresserons cependant ici aux évolutions et effets constatés dans une école accueillant des élèves aux niveaux élémentaires et primaires : le Collège H* de S*.

LE COLLEGE H* DE S* : LE CONTEXTE D'UNE ECOLE PRIVEE AUX CLIENTS EXIGEANTS

Le Collège H* de S*²⁸ est situé au centre d'une mégapole d'un pays dit émergeant dans un continent qui ne l'est pas moins. Le contexte social du pays est celui d'une nation au prise avec ses vieux démons – entre la corruption plus ou moins avérée au plus haut niveau, le terrorisme actif, les déplacements de la population rurale en direction d'une capitale tentaculaire qui ne maîtrise pas sa croissance, l'augmentation de la délinquance urbaine et une nature exubérante, riche, variée dans laquelle vit une population joyeuse et conviviale pour qui l'adage *Carpe diem* tient lieu de devise quotidienne. La population y est riche, très riche, ou pauvre, très pauvre.

Le Collège dans lequel nous avons recueilli nos données accueille environ 900 élèves dans deux sections (une francophone et une germanophone), en grande majorité autochtones, issus de familles fortunées et très fortunées (et au fait des procédures légales en matière de législation scolaire), mais aussi issus de la classe moyenne, voire de classes moins favorisées

²⁸ Que nous appellerons désormais « le Collège ».

mais dont les origines européennes (du pays d'origine des fondateurs du Collège précisément) permettent l'obtention de bourses d'études. Depuis l'école enfantine jusqu'au baccalauréat, le Collège est la vitrine d'une société miniature, réseau relativement fermé, vivant et forte de plusieurs activités philanthropiques. Les enseignants qui y sont engagés sont soit autochtones (et responsables de l'enseignement de branches dites secondaires : langue du pays, l'histoire nationale, musique, éducation physique par ex.), soit ils proviennent du pays que représente le Collège (et enseignent les branches principales essentiellement).

Bien qu'inséré dans un réseau dit d'*écoles de l'étranger* et bénéficiant pour cela de subventions nationales, le Collège est une école privée, financée en grande partie par l'écolage versé par les parents. Son organigramme est relativement simple : une « Association scolaire » veille au bon fonctionnement du Collège et assure les relations avec les citoyens concernés, via l'ambassade *ad hoc* ; la « commission scolaire » définit la stratégie administrative et éducative (pédagogique) du Collège et supervise sa mise en place ; la responsabilité administrative et pédagogique du Collège est assumée par le « Recteur », qui est, lui, obligatoirement de la nationalité emblématique du Collège. Le recteur s'appuie enfin sur un « Conseil de direction », qu'il préside. Ce Conseil est composé du directeur administratif, de représentants du corps enseignant des deux cultures, d'un membre de l'association des anciens étudiants, de deux membres de l'association des parents, d'un membre de la commission scolaire et de deux représentants des étudiants. Il a pour mandat d'assurer l'exécution adéquate des objectifs du Collège et leur concordance avec les lois et règlement du pays dans lequel fonctionne le Collège.

Le statut de recteur permet donc à ce dernier de jouir d'un grand pouvoir décisionnel et de s'impliquer dans l'élaboration des orientations stratégiques du Collège qu'il devra ensuite s'appliquer à mettre en œuvre. Issus d'horizons fort différents (cadres ou enseignants dans des écoles privées ou publiques, attirés dans le poste par la gestion des entreprises ou par les questions pédagogiques, en attente de démarrer une carrière plus prestigieuse ou en fin de carrière professionnelle), les recteurs qui se sont succédés cette dernière décennie, aux ambitions et destins variés, ont chacun imposé un style de direction, pour le bonheur de certains enseignants et le malheur d'autres.

Cela signifie aussi que tout changement de recteur peut signifier autant de changements pédagogiques dans l'école. Ainsi, au cours des 12 dernières années, cinq recteurs (qui ont rempli des mandats allant de 2 à 6 ans) ont clairement posé leur empreinte. Ainsi, par exemple, au niveau du diplôme décerné par le Collège à la fin de l'école secondaire

(traditionnellement, baccalauréat du pays d'implantation), les recteurs ont imposé des changements structurels et pédagogiques importants et lourds de conséquences, instaurant à la fin des années 1990 le baccalauréat international (sur le modèle français), modèle remplacé, au début des années 2000, par le baccalauréat du pays dont se réclame l'école. Ayant rapidement pris connaissance des résultats de cette dernière expérience qu'il ne juge pas bons, le dernier recteur à entrer en fonction introduit dès 2009 un autre modèle encore, mixte, permettant aux élèves dont le niveau n'est pas suffisant pour obtenir le bac du pays emblématique du Collège d'obtenir celui du pays d'implantation. Mais à chaque réforme, par effet de cascade, les programmes des degrés secondaires et primaires sont réévalués, les objectifs réécrits, introduisant ici l'évaluation formative, là l'évaluation par les standards, à chaque fois de nouveaux modèles de notation,... Les enseignants doivent se mettre très rapidement à la page. Autre exemple de changement structurel important : déplorant le fait que plusieurs projets (ainsi le séjour linguistique de quatre mois en Europe pour tous les élèves de 9^{ème} année, ou l'aide à la création de bibliothèque dans les régions défavorisées du pays, ou la troupe de théâtre du Collège) menés de manière dynamique par quelques enseignants sont trop identifiés à ces enseignants justement avant de l'être à l'image du Collège, le nouveau recteur a à cœur de les rendre institutionnels et d'en confier la gestion non plus à une seule personne, mais à un groupe de personnes, représentant explicitement les intérêts du Collège et dont les fonctions deviendraient, par la structure organisationnelle des responsabilités réparties adéquatement, interchangeables.

En outre, il est ainsi fait, dans les écoles privées, que l'emploi n'est pas garanti au-delà des contrats à relativement court terme (un à trois ans dans ledit Collège, renouvelable d'une période à l'autre), et que les salaires ne sont pas fixés selon une échelle transparente et pérenne : aux incertitudes des changements de direction générale s'ajoute celles de l'emploi, dont la politique est décidée, ponctuellement, par la Commission scolaire et par le Recteur.

Les caractéristiques structurelles et organisationnelles actuelles du Collège se rapprochent clairement de celles d'une entreprise dont la gestion administrative relève des nouvelles gouvernances et sont basées sur un contrôle accru à la fois des processus et des procédures, de l'*output* comme de l'*input*. De ce fait, elles se trouvent assez éloignées de l'organisation ordinaire que connaissent les écoles primaires et secondaires, notamment celles du pays dont se réclame le Collège et que les enseignants connaissent pour l'avoir vécu soit en formation, soit lors de leur expérience européenne, soit au Collège sous la direction de recteurs précédents. Deux conceptions de la gestion de l'école et des questions pédagogiques se

heurtent donc, irréductibles, et alimentent une lutte de pouvoir entre les enseignants et le recteur qui disposent, chacun de son côté, de stratégies et d'arguments propres à sa rationalité et à sa fonction.

QUESTION DE RECHERCHE ET ELEMENTS METHODOLOGIQUES

Les membres du collectif que nous avons interrogés pour notre recherche (entretien collectif, entretiens individuels et échanges de courriels) sont des enseignants actifs au Collège depuis 6 à 30 ans et qui accueillent chaque année des stagiaires venus d'Europe, tous étudiants se destinant à l'enseignement dans les classes enfantines et primaires. Bien intégrés dans le pays où ils sont nés pour deux d'entre eux, ils en parlent parfaitement la langue, y ont pour la majorité fondé une famille (mariages mixtes). Leur formation professionnelle initiale, ainsi que leur formation continue actuelle, a cependant été acquise en Europe.

RESULTATS

Les questions auxquelles les enseignants ont répondu ont été regroupées sous cinq thématiques. La synthèse des réponses est la suivante :

- Par rapport à leur perception de leur identité professionnelle, les relations avec les collègues : évolution depuis qu'ils sont arrivés au collège

Un sentiment de dégradation des conditions de travail au niveau de la reconnaissance professionnelle domine. Le fait que, dans la section francophone, il n'y ait plus qu'une seule classe par degré (il y en avait deux il y a encore peu), et l'absence (culturel) d'échanges entre les enseignants francophones et germanophones fait que chaque enseignant a fini par travailler en solitaire. Il y a moins de 10 ans encore, il y avait des projets d'établissements (sur l'évaluation formative notamment), ils allaient chez les uns et les autres, passaient des fins de semaine à la campagne ensemble... A présent, cela a disparu, ou presque. Les sorties hors Collège sont celles entre amis, et on n'y parle plus travail sinon pour se raconter les malheurs de la semaine et les craintes du futur.

Ils se sentent enseignants quand ils sont dans leur classe, mais l'identification au Collège, très forte au début de leur engagement dans l'établissement, est en train de disparaître, à leur grand regret d'ailleurs.

- La structure du Collège, des différents groupes de travail constitués : quelle participation ?

La participation à des groupes de travail est devenue contrainte, et tous (!) cherchent des excuses pour ne plus y participer lorsque ce n'est pas obligatoire ou lorsque ce n'est pas dans le débat strictement pédagogique (comme recevoir des stagiaires dans leur classe). Les charges administratives trop lourdes, le temps perdu à entendre certains faire leur propre panagérique sans en venir au faits pour lesquels la réunion a été convoquée, l'évacuation des débats pédagogiques, le manque de reconnaissance de la compétence, la centralisation du pouvoir de décision et la non prise en compte (ressentie) des avis exprimés dans ces commissions sont les raisons les plus souvent invoquées pour ne plus y participer.

- *Leur définition personnelle de l'efficacité pédagogique, de celle attendue par les parents, par le recteur*

Etre efficace, pour un enseignant, c'est amener un maximum d'élèves (voire tous) aux objectifs et à la réussite de l'année scolaire, dans un bon climat de classe. C'est être heureux de se retrouver et d'apprendre dans une ambiance détendue. Ils pensent que les parents ont les mêmes, mais pour leur enfant : qu'il réussisse l'année et soit heureux. Pour le recteur, c'est aussi ça, avec le minimum de problèmes et de conflits à devoir gérer avec les parents puisque les parents s'adressent à lui dès que des problèmes surviennent, et qu'ils ont tendance à prendre des avocats s'ils estiment être lésés (par exemple lors d'un échec de fin d'année). C'est aussi, pour ce dernier, une image à soigner et à développer (par les relations publiques notamment) : il faut qu'un maximum de familles aient envie de confier leurs enfants au Collège puisque c'est des écolages que le Collège vit en bonne partie.

- *Les prescriptions liées à l'entrée en fonction récente du nouveau recteur et des innovations-changements qu'il a introduit : de quelle nature, quels changements introduits ? (statut, salaires, fonctions dans la gestion de la vie pédagogique du collège / en classe : contenus et programmes, gestion des difficultés des élèves)*

Les nouvelles prescriptions relèvent de l'administratif, des programmes à ré-écrire et leurs objectifs à détailler, des procédures à formaliser. Les enseignants se plaignent de la centralisation très poussée dont ils se sentent exclus, de tous les processus administratifs et pédagogiques : tout passe à travers la supervision d'agents autorisés par le recteur. Les nouvelles personnes qui détiennent un pouvoir décisionnel ne sont cependant pas des pédagogues et les choix effectués leur paraissent parfois aller à l'encontre de leur bon sens d'enseignant (le recteur est lui-même pédagogue, mais dans l'éducation spécialisée et non dans l'enseignement ; ses plus proches conseillers sont une psychologue et un psychologue

avec licence de philosophie). Il arrive que des décisions (début de thérapie, réunion avec les parents...) à propos d'élèves en difficultés soient prises sans que le titulaire en soit avisé. Le nouveau recteur souhaite une équipe jeune, dynamique, engagée à 150% style « nouveau management à l'américaine », dont les éléments changent régulièrement et qui peuvent supporter de suivre un rythme très rapide : les enseignants le ressentent comme un déni de leur histoire, de ce qu'ils ont accompli jusque là, de leur compétence professionnelle que pourtant les parents, disent-ils, leur reconnaissent.

- *Les stratégies mises en place pour obéir aux nouvelles règles et y trouver son compte*

Au début, vu les problèmes posés lors de la fin du « règne » du recteur précédent, les enseignants ont été curieux de ce nouveau recteur et l'ont accueilli favorablement. Les projets lui ont été expliqués et son soutien demandé, en vain à leurs yeux. Ils ont assez vite déchanté et se méfient de leur nouveau supérieur qui ne semble pas leur reconnaître de compétences et a l'air de tout vouloir reprendre à son compte : ils veulent avoir à faire le moins possible avec lui, et font, en face de lui, profil bas : ceux qui lui résistent ouvertement, et disent leur désaccord sur la marche de l'école, ont des ennuis (perte d'heures, de statut de titulaire, etc.). Pour les élèves et leurs parents (dont certains sont des amis), les enseignants ne comptent ni leur énergie, ni leurs heures. Certains travaillent ensemble sur des projets communs, projets à l'envergure de leur classe, sans plus. Plus personne ne prend l'initiative d'un projet plus ambitieux ; comme plus personne ne prend la peine de mettre en garde face à des difficultés prévisibles : on attend désormais que les problèmes arrivent, et on regarde (avec ironie) comme ceux qui se disent responsables s'y prennent pour les résoudre, même si la solution était à portée de main. Pour l'établissement et le collectif, les enseignants n'investissent plus guère, attendant que l'orage passe et qu'un nouveau recteur prenne la relève, en espérant que....

CONCLUSION

Nous avons posé, dans cette contribution, la question de l'évolution des institutions scolaires en tant qu'organisations obéissant à des logiques identifiées, de l'évolution des paradigmes sur lesquels se fonde la mesure de l'efficacité de l'école. Nous avons aussi interrogé les caractéristiques de la construction et de l'évolution de l'identité professionnelle et des effets qu'y impriment les crises contemporaines. Pour analyser les impacts de ces évolutions sur les collectifs d'enseignants, nous nous sommes référée à un collectif dans une école privée dans laquelle des changements structurels importants surviennent à un rythme assez rapide.

Au final, c'est un collectif d'enseignant au moral bien bas que nous avons approché. Si l'on en croit leurs propos, la mutation décrite par Dubar (2000) est en route ; la relation au client (et non plus à l'élève et à sa réussite dans les apprentissages) – client étant entendu dans son sens large, allant des parents aux représentants politiques du pays où se situe l'école – semble au cœur de toute décision, nonobstant l'expérience des enseignants. Ceux-ci doivent prouver leur compétence au-delà de leur travail en classe et gagner leur raison d'être là, notamment par leur loyauté à l'institution en tant que système supérieur et anonyme. Le processus *d'individuation* décrit par Martucelli (2006) semble bel et bien à l'œuvre dans cette petite communauté qui fut professionnellement soudée, mais qui ne semble plus l'être vraiment actuellement : chacun, prudemment, cherche des alliances en fonction des affinités, des expériences antérieures, des difficultés rencontrées, des problèmes à résoudre pour soi, pour sa classe, et non plus pour le collectif ou un le bien commun. Dans cette école, à laquelle les enseignants s'identifiaient fortement et qui était le centre de leur vie d'expatriés, ils se sentent de trop, non reconnus, parfois même exclus. Ils n'abandonnent pas leurs élèves, mais n'investissent pas au-delà de ce qu'exige l'exercice *stricto sensu* de leur métier, dans leur classe, avec leurs collègues proches. Le collectif, lorsqu'il n'est pas soutenu par un souffle de partenariat ou un *leadership* partagé, n'a plus de sens dans une institution, sinon conjoncturellement, au gré des opportunités qui se raréfient d'ailleurs faute de dynamiques collectives. Les réseaux prennent un accent de type *sociétaire*, volontaire, opportuniste et incertain.

Dans son article éclairant l'école à l'aide de la sociologie des organisations, à propos de l'analyse néo-institutionnaliste de Scott *et al.* et de l'équilibre observé entre *bureaucratisation* et *confiance professionnelle*, Maroy (2007, p. 18) avait conclu par cette mise en garde : « Une augmentation du contrôle aboutirait à miner ces processus et diminuerait sensiblement l'implication des enseignants et autres acteurs du système éducatif ». L'enseignant « manager » (Maroy, 2008) appartiendrait à cette catégorie : s'éloignant peu à peu d'un enseignement « démocratique », où le professionnel est soucieux des savoirs, de la classe et des apprentissages de chaque élève selon une gestion globale et assumée en fonction d'objectifs qu'il s'est lui-même donnés dans le cadre institutionnel prescrit, un type d'enseignement « managérial » se dessine. Dans ce cadre, les enseignants gèrent toujours leur classe, les élèves et les apprentissages. Mais leur motivation est essentiellement extrinsèque, et leur responsabilité relève d'un *rendre compte* comptable : l'établissement et la classe sont désormais assimilés à une entreprise, les élèves et leurs parents à des clients qu'il s'agit de

satisfaire, et les résultats pédagogiques à l'atteinte d'objectifs posés pour toute une région par les instances au pouvoir décisionnel dans une optique de mise en compétition des établissements. Les évaluations externes, comme les évaluations internationales PISA, sont là pour vérifier l'atteinte des critères d'efficacité pédagogique préalablement définis à l'aune des *standards* qu'il est désormais possible de traiter statistiquement (pour le projet HarmoS en Suisse, voir Baeriswyl & Périsset, 2008); les programmes sont ajustés aux contenus exigés par les standards et l'effort professionnel est désormais mis par les enseignants à préparer les élèves avant tout à ces tests qui évaluent dans la foulée leur pratique professionnelle en l'inférant simplement des résultats obtenus.

L'efficacité, dès lors, s'évalue à différents niveaux. Par rapport à l'institution, elle se mesure à l'aune de l'atteinte formelle des objectifs prescrits par rapport aux résultats des élèves aux tests comparatifs, à l'image de l'établissement dans son environnement social, du nombre d'inscriptions etc. Mais les enseignants développent alors des stratégies d'individuation et de distanciation par rapport à leur implication personnelle, leur créativité et autres prises d'initiatives hors du prescrit. La satisfaction des responsables politiques et des parents par rapport au travail accompli garantit de pouvoir continuer à travailler pour soi, de manière relativement bien protégée et discrète, dans un cadre plus ou moins bien maîtrisable et maîtrisé. Au niveau personnel, l'efficacité du travail accompli n'a pas véritablement changé d'avec l'acception traditionnelle de l'efficacité du travail enseignant, malgré l'expérience et les promesses des années où le travail collectif était valorisé, recherché, soutenu. L'efficacité individuelle de soi dans sa classe avec ses élèves revient en force : la non-reconnaissance institutionnelle de la valeur du collectif le laisse s'étioler, l'investissement se dilue, on laisse les décideurs endosser la responsabilité de l'efficacité collective à partir de l'atteinte, ou non, des objectifs officiellement définis. Chacun conforte son identité professionnelle auprès de ce sur quoi il a vraiment prise, et pour lequel le collectif n'est pas un élément déterminant, à savoir les élèves de la classe et les relations individuelles directes avec les parents.

L'équipe d'enseignants que nous avons interrogée semble être sur le chemin de cet enseignant qui devient *manager* : le contrat implicite de confiance est rompu, l'explicitation des règles, des procédures et un contrôle étroit du travail, voire son détournement lorsque les enseignants sont exclus des décisions concernant leurs élèves, ont gagné le champ jusqu'alors protégé de la pédagogie. Les stratégies des enseignants s'adaptent alors à cette donnée inconfortable et inédite, et le lien collectif se délite au profit d'une individualité vue comme espace de

professionnalité (hors du contrôle pointilleux de la bureaucratie) et de survie (et maintien de l'estime de soi et de la conception de l'image du métier).

Il est possible que les nouvelles générations d'enseignants, encore en formation ou qui le seront demain, se sentent à l'aise avec ce type de cadre de travail et y développent une conception de l'efficacité où le collectif sera nécessaire – comme l'est le collectif dans les professions, du secteur tertiaire ou de la production industrielle, où la spécialisation extrême induit une nécessaire et incontournable collaboration entre unités distinctes qui ne peuvent fonctionner isolément. Mais pour les enseignants qui sont actuellement en activité, qui ont été éduqués puis formés dans l'idée d'un enseignement démocratique et de service public, le changement est brutal et n'est pas sans conséquences. Et la forme que prennent dès lors les collectifs d'enseignants dont les politiques attendent, à en croire les discours, beaucoup, ne peut qu'en être influencée : peut-être sommes-nous seulement au début de leur définition à l'intérieur de ce cadre (mal identifié) encore en construction (par ailleurs mal assurée) et du quotidien des nouvelles politiques scolaires. La définition classique des collectifs, de leurs processus, de leur efficacité et de tout ce qui fait leur succès (Corriveau *et al.*, sous presse; Marcel *et al.*, 2007 ; Rouiller & Lehraus, 2007), sur quoi se fondent nos conceptions sur cet objet, est dès lors peut-être à revoir...

BIBLIOGRAPHIE

Baeriswyl, F. & Périsset Bagnoud, D. (Ed.). (2008). *Bildungsstandards kontrovers. Les standards de formation : controverses* (Revue Suisse des sciences de l'éducation, 1/2008). Fribourg (Suisse) : Academic press.

Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie, L. (Ed). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus , conditions et paradoxes*. Manuscrit soumis.

Crotti, C. & Osterwalder, F. (Ed.). (2007). *Mesure des performances et évaluation des systèmes éducatifs – présupposés et contextes* (Revue Suisse des Sciences de l'éducation, 1/2007). Fribourg (Suisse) : Academic press.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, Collection Le lien social.

Freney, M. & Dumay, X. (Ed.). (2007). *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain : Presses Universitaires et Girsef.

- Klieme, E. (Ed.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin : Deutsche Kultursministerkonferenz.
- Le Boterf, G. (2006). *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Organisation.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud D. & Tardif, M. (Ed.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck Universités.
- Maroy, Ch. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? Louvain (Belgique), Université, GIRSEF, Cahiers de la recherche en éducation et formation, n° 49.
- Maroy, C. (2007). *L'école à la lumière de la sociologie des organisations* (Cahiers de la recherche en éducation et formation du Girsef n° 56) Louvain-La-Neuve: Université catholique de Louvain. [Page web]. Accès: <http://www.girsef.uclouvain.be> [10.6.2008]. (Réédition de Maroy, C. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Education Formation*, 228, 27-50).
- Maroy, C. (2008). *Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant*. Conférence au 20^e colloque de l'ADMEE- Europe, Genève, Université, 9-11 janvier 2008.
- Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Martucelli, D. (2008). *Epreuve, biographie, société*. Conférence, 3 avril 2008. Genève : Université, Ecole doctorale, FPSE.
- Mons, N. & Pons, X. (2006). Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative. Neuchâtel : IRDP.
- Périsset Bagnoud, D. & Ritz, T. (2005). *Les nouvelles formations d'enseignants, entre autorité bureaucratique et autorité professionnelle. Le cas de la HEP-VS*. Communication faite au Congrès de la Société Suisse de Recherche en éducation (SSRE), Lugano, 21-23 septembre 2005.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). « Quelle professionnalisation pour les nouvelles institutions de formation? Les enjeux des Hautes écoles pédagogiques en Suisse ». Communication présentée dans le cadre du 6^{ème} Colloque des IUFM « *Qu'est-ce-qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques* ». Arras (France), 2-4 mai 2007.
- Périsset Bagnoud, D. (2008). L'évaluation institutionnelle: discours d'intention ou étape du processus de professionnalisation? In C. Leclerc, *La méta-évaluation: entre rationalité*

instrumentale et complexité. Genève: Université, actes [en ligne] du 20^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe, 9-11 janvier 2008.

Rouiller, Y. & Lehraus, K. (Ed.). (2008). *Vers des apprentissages coopératifs: rencontres et perspectives*. Berne: Peter Lang, Exploration. Education: Histoire et pensée.

Van Zanten A. (2001). Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne. In L. Demailly (Ed.), *Evaluer les politiques éducatives. Sens, Enjeux, pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université.

Van Zanten A. & Delvaux, B. (Ed.). (2006). Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne. *Revue française de pédagogie*, 156.

LA TENSION ENTRE EFFACITÉ ET ÉQUITÉ A L'ÉPREUVE DE L'ANALYSE DU DISPOSITIF DE « SUIVI PÉDAGOGIQUE » EN FORMATION PROFESSIONNELLE INFIRMIÈRE

Thierry PIOT,

CERSE EA 965, Université de Caen Basse-Normandie.

1. INTRODUCTION ET QUESTIONNEMENT

Dans la dernière partie du 20^e siècle, deux logiques se combinent et parfois s'affrontent dans le pilotage des systèmes éducatifs (niveau macro), dans la direction des établissements d'enseignement et de formation (niveau méso) et dans la conduite de la classe (niveau micro). Ces deux logiques sont, l'une et l'autre, issues de la seconde modernité qui cherche à la fois à rationaliser les activités humaines, radicalisant la première modernité décrite par Weber (1922) et à prendre en compte les sujets, dans leur dimension individuelle (Beck, 1998).

La première logique, inscrite dans une perspective d'économie de l'éducation et soucieuse de rationalisation, vise à accroître l'efficacité, voire l'efficacité générale des systèmes de l'éducation et de formation ; le coût global de ces derniers n'a cessé, depuis cinquante ans, de progresser plus vite que l'ensemble des ressources. Cette logique se légitime par volonté de maîtrise des dépenses et l'exigence d'une reddition de compte en éducation (Mérieu & Lessard, 2005) afin de permettre un pilotage plus fin et mieux orienté des moyens disponibles, dont l'essentiel, en termes de dépenses, est constitué par les salaires des enseignants et formateurs, qui deviennent ainsi une variable d'ajustement. Les évaluations nationales ou internationales comme PISA²⁹ ont pour objectif de favoriser l'adéquation des dispositifs et des moyens aux objectifs visés.

La seconde logique, ancrée dans le mouvement de l'Éducation nouvelle (Dewey aux États-Unis, Claparède ou Decroly en Europe), est celle de la prise en compte de chaque sujet, dans ses motivations et ses besoins, son rythme et ses difficultés éventuelles. Elle correspond à un

²⁹ Depuis 2000, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a mis en place un programme d'évaluation des performances des élèves (PISA) destiné à mesurer et comparer, tous les trois ans, les acquis des jeunes de 15 ans. 250 000 élèves de 41 pays ont participé à l'enquête 2003. www.oecd.org - www.education.gouv.fr/stateval.

mouvement de différenciation progressive des prises en charge des élèves depuis les années cinquante, à côté des classes traditionnelles. Elle est soucieuse d'équité, c'est-à-dire de faire en sorte que l'offre d'éducation et de formation puisse être modulée en fonction de caractéristiques individuelles (champ de l'éducation spécialisée par exemple) ou sociales (*positive action*, ou collèges « ambition-réussite », par exemple).

Se pose alors la question du lien problématique entre ces deux logiques : efficacité vs équité ou efficacité \Leftrightarrow équité ? Dans le cadre de ce symposium, les réponses sont apportées par différentes recherches contextualisées (enseignement primaire, secondaire et professionnel), qui ont en commun d'interroger dans quelle mesure les collectifs d'enseignants ou de formateurs peuvent agir comme des médiateurs entre ces deux logiques. Deux remarques liminaires peuvent être formulées.

(1) Les collectifs d'enseignants sont ici envisagés au niveau des établissements scolaires et de formation, au moment où, dans la plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les établissements sont considérés comme l'unité fonctionnelle décentralisée de base des systèmes éducatifs et sont dotés d'une relative autonomie dans le cadre d'une politique contractualisée de projets, prenant en compte les caractéristiques propres de leur territoire économique et de leur population scolaire. Le management institutionnel veut promouvoir une culture d'établissement (Hargreaves, 1994), analogue à une culture d'entreprise, porteuse de valeurs et normes partagées, pour générer une valeur ajoutée globale.

(2) La notion de collectif d'enseignants sont ici proches de la notion administrative d'équipe enseignante, qui rassemble les personnels nommés sur un même établissement ; ce qui distingue le collectif d'enseignant, qui peut être informel ou formel, est que ses membres ne se contentent pas de travailler côte-à-côte mais mettent ensemble en œuvre une synergie, dans le cadre d'un engagement plus ou moins partagé et explicite et/ou dans le cadre de dispositifs pédagogiques ou institutionnels inscrits le plus souvent dans le projet d'établissement et auxquels ils participent.

Pour notre part, nous interrogeons comment des collectifs de formateurs en formation professionnelle interprètent et mettent en œuvre une prescription institutionnelle concernant un dispositif d'accompagnement individualisé des étudiants. Il s'agit de mesurer l'efficacité de ce dispositif de régulation et d'en analyser les modalités de réalisation en fonction des caractéristiques de travail des collectifs.

2. CADRE THÉORIQUE

La didactique professionnelle fournit un cadre théorique pour s'intéresser au travail des collectifs d'enseignants. Issue de la formation des adultes et de l'ingénierie de la formation (avec les lois de 1971 sur l'instauration d'un droit à la formation continue, en France), la didactique professionnelle a pour objectif le développement des compétences professionnelles. Mais ce développement est pensé non pas dans un cadre scolaire classique, centré sur l'étude au sens académique, mais dans les contextes mêmes de travail, en partant de ce que font réellement ceux qui réalisent l'activité. La didactique professionnelle s'est souciee dès son origine, au début des années 1990, de développer une analyse du travail réel, en empruntant et combinant des notions et outils d'analyse à trois champs principaux : la psychologie du travail et l'ergonomie, la psychologie du développement et la didactique des disciplines. Pour chacun d'eux, nous rappelons succinctement, les principaux outils théoriques mobilisés par l'analyse du travail, aux fins de l'analyse du travail des collectifs d'enseignants qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche (Pastré, P., Mayen P. & Vergnaud, G. (2006).

Historiquement, l'ergonomie vise à optimiser l'organisation des postes de travail dans l'industrie pour obtenir la meilleure productivité tout en respectant l'intégrité physique des travailleurs. Les transformations des modalités de travail -et notamment la montée en puissance du travail d'interaction humaine comme l'enseignement- ont amené l'ergonomie à prendre en compte la dimension cognitive du travail³⁰ : comment, pour ce qui nous concerne, chaque enseignant et le collectif d'enseignant sélectionnent des informations à la fois plurielles et rarement exhaustives dans des contextes de travail dynamiques et interactifs, comment ils interprètent ces informations, comment ils prennent des décisions dans des situations souvent marquées par une certaine urgence, une certaine incertitude (Perrenoud, 1996) et dans un cadre institutionnel marqué conjointement par une rationalisation forte et une rationalisation faible (Tardif & Lessard, 1999), comment enfin ils conduisent leurs pratiques professionnelles au sens d'exécuter des actions successives plus ou moins cohérentes et ordonnées à un scénario d'action et réguler ces actions. L'analyse du travail a gagné en lisibilité à partir de la distinction désormais classique entre la tâche (ce qui est à faire) et l'activité qui correspond à ce que fait réellement l'acteur dans son contexte de travail et avec

³⁰ Pour Schwarz, l'ergonomie se transforme ainsi en ergologie. Schwarz, Y., Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse : Octares.

les ressources diverses dont il dispose à un moment donné et qu'il combine pour agir. Un aspect important de cette notion est la double dimension de l'activité : d'une part, celle-ci est productive au sens où elle opère une transformation sur le réel ; c'est la dimension de réalisation de la tâche qui constitue un élément de la mission professionnelle du travailleur. L'activité est également constructive : pendant l'activité et de manière incidente, ou bien *a posteriori* de l'activité comme le proposent les dispositifs d'analyse de pratiques en formation, il est possible pour le travailleur d'apprendre de cette activité et des situations de travail vécues pour développer des compétences nouvelles ; cette logique apparaît plus visible notamment lorsque les personnes concernées ont l'occasion de verbaliser leur activité avec des pairs (ou des formateurs). Si, à l'origine, la didactique professionnelle s'est intéressée aux situations de travail stables, où la situation de travail n'évolue que par l'activité du travailleur (Pastré, 2004), elle s'est rapidement intéressée aux situations de travail dynamiques dans lesquelles la situation évolue indépendamment de l'action du travailleur sur elle (Rogalski, 1995), puis aux situations plus complexes où le travail consiste à agir sur ou bien pour d'autres (Piot, 2006).

La psychologie du développement fournit des outils d'analyse de l'activité et du lien entre activité et apprentissage, aux niveaux individuel et collectif. A la suite des derniers travaux de Piaget (1974), on retient l'importance réaffirmée des interactions entre d'une part le sujet et d'autre par la situation et les objets réels et symboliques auquel a affaire le sujet pour qu'il construise des connaissances pour comprendre et pour agir : c'est la dynamique de conceptualisation ou prise de conscience piagétienne. L. Vygotski (1997), dont les travaux seront amplifiés par J. Bruner (1983) porte son attention sur les interactions sociales pour apprendre et pour agir : il insiste sur les régulations induites par les verbalisations et les échanges dialogués dans les situations d'interaction de tutelle comme dans les situations ordinaires. L'approche pragmatique de Bakhtine (1984) porte sur le dialogue entre pairs. Elle présente le dialogue comme un outil de médiation et de négociation pour agir de manière coordonnée et pour construire un sens partagé à l'activité réalisée par plusieurs acteurs et apporte une contribution décisive pour éclairer l'activité des collectifs de travail et particulièrement les collectifs d'enseignants. D. Ochanine (1978) centre ses travaux sur la notion d'image opérative. Il envisage, comme Piaget, la connaissance sous deux aspects complémentaires : l'un cognitif (pour connaître de manière exhaustive) et l'autre opératoire et pragmatique, pour agir avec efficacité. De son point de vue, les images opératoires sont des connaissances en actes qui permettent d'orienter, de construire et de réguler l'action et dont

disposent les travailleurs chevronnés : elles sont laconiques, déformées fonctionnellement, finalisées et économiques. Elles constituent à nos yeux une notion qui permet de penser d'un point de vue psychologique l'activité et la coordination de l'activité au sein d'un collectif de travail, à partir de la notion d'image opérative partagée et des dialogues entre acteurs au sein de ce collectif.

Les didactiques disciplinaires, si elles sont constitutives de la didactique professionnelle, offrent moins d'outils pour investiguer l'analyse du travail au sein des collectifs d'enseignants. Deux notions peuvent être retenues dans le cadre de notre travail : (1) celle de situation didactique (Brousseau, 1998), au sens où les collectifs de travail disposent à travers le travail réalisé en commun et les dialogues induits par ce travail en commun d'un espace potentiel où ils sont confrontés à des situations nouvelles et potentiellement « apprenantes » : les trois aspects de la situation didactique, l'action proprement dite, la formulation et la validation, sont de notre point de vue des organisateurs, certes intriqués, des situations de travail collectif. (2) la notion de contrat didactique (Sarrazy, 1995) pose la question des attentes réciproques, complémentaires ou controversées, souvent implicites, entre les membres d'un collectif de travail, le sens que chacun donne au travail collectif étant d'abord individuel. La notion de contrat aide à analyser les malentendus de sens et d'action et les succès parfois surprenants des collectifs de travail.

3. MÉTHODOLOGIE

Notre terrain d'enquête concerne quatre Instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) d'un même territoire géographique³¹

Nous mesurons l'efficacité de chaque IFSI à partir de deux indicateurs quantitatifs : d'une part le taux brut de réussite au Diplôme d'Etat infirmier et d'autre part le taux d'abandon pour les promotions 2003-2006 et 2004-2007³².

Nous avons interrogé quinze enseignantes (de deux à quatre pour chaque site) en utilisant l'entretien d'explicitation. (Vermersch, 1999). Cet outil d'enquête présente l'intérêt que les sujets s'attachent à décrire finement leurs pratiques réelles plutôt qu'ils ne produisent un discours généralisant et parfois peu impliqué. Les entretiens ont porté sur la verbalisation des

³¹ Nous collaborons avec le CEFIEC dans le cadre d'une mission d'expertise. Le CEFIEC (Comité d'entente des Formations Infirmières et Cadres) est une structure de coordination nationale, agissant comme un syndicat professionnel, au sens anglo-saxon.

³² Ces informations font partie d'une batterie d'indicateurs qui permettent de mesurer l'efficacité des IFSI, au moment où les formations professionnelles sont transférées dans le périmètre de compétence des Régions, lesquelles procèdent par un audit, notamment financier, des dites formations.

pratiques effectives concernant une activité professionnelle précise : la conception et la mise en œuvre d'un dispositif institutionnel de régulation individualisé destiné aux étudiants des trois années de formation en soins infirmiers. Ce dispositif, nommé « suivi pédagogique » est destiné à apporter plus d'équité dans l'offre de formation à travers *l'accompagnement et le développement personnel de l'étudiant en vue d'une meilleure intégration des connaissances par celui-ci*³³. Ces entretiens ont permis d'obtenir des énoncés verbaux concernant une description fine du procédural de l'activité ainsi que des éléments périphériques de cette activité : contextes, jugements, savoirs et connaissances mobilisés ainsi que les buts et intentions affichés. En plus de ces entretiens individuels, nous avons réalisé quatre entretiens semi-directifs de groupe ; chaque groupe était constitué de trois à quatre formatrices et formateurs d'IFSI qui avaient pour charge la mise en œuvre du dispositif de suivi-accompagnement dans leur IFSI. Ce sont les matériaux issus de ces deux modalités d'entretiens qui ont fourni les données qualitatives de ce travail.

Les énoncés recueillis au cours des entretiens d'explicitation ont permis de décrire de manière précise les pratiques effectives dans le « suivi pédagogique » au niveau de chaque formateur et au niveau de chaque établissement : objectifs, modalités, connaissances mobilisées et théories sous-jacentes, outils et coordination. Après traitement par unité de sens, nous avons inféré les éléments significatifs des images opératives individuelles et partagées aux fins d'en dresser une typologie et de repérer les modalités de travail collectif, qui nous intéressent particulièrement dans le cadre de ce symposium.

Ce tableau ci-dessous synthétise la méthodologie qualitative.

	Nombre d'étudiants (pour la 1 ^{ère} année à la rentrée 2004)	Nombre de formateurs interviewés par entretien d'explicitation au sujet du « suivi pédagogique »	Entretiens semi-directif auprès des collectifs de formateurs
IFSI 1	95	3	oui
IFSI 2	116	5	oui
IFSI 3	74	2	oui
IFSI 4	127	5	oui
Total	412	15	oui

Dans un troisième temps, nous avons cherché à vérifier s'il existe un lien entre l'efficacité de la formation au niveau d'un site et la mise en œuvre par les collectifs d'enseignant du dispositif de suivi et d'accompagnement.

³³ Recueil des principaux textes relatifs à la formation aux soins infirmiers. Ref. 531001

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1 L'EFFICACITE DES IFSI EN TERMES DE RÉUSSITE AU DIPLÔME D'ÉTAT ET D'ABANDON DES ETUDES.

L'efficacité de la formation professionnelle est mesurée à l'aide d'un ratio calculé pour chaque établissement et pour les cohortes 2003-2006 et 2004-2007 (total de 789 étudiants). Ce ratio, ou taux brut de réussite, est le rapport entre le nombre d'étudiants certifiés au Diplôme d'Etat (DE) en soins infirmiers respectivement en 2006 et 2007 (après les deux sessions d'examen) et le nombre d'étudiants entrés à l'issue du concours de recrutement en 2003 et 2004 (après des corrections pour redoublement et report de formation). Il permet de mesurer le taux brut d'échec. Pour affiner cet indicateur, nous distinguons les abandons en cours de formation et l'échec à l'issue des épreuves à l'examen terminal.

Cohorte 1 : 2003-2006	Cohorte 1= 377 étudiants	Taux brut de réussite au DE (en %)	Taux d'abandon en cours de formation (en %)
Cohorte 2 : 2004-2007	Cohorte 2 = 412 étudiants		
IFSI 1	182 étudiants	83	15
IFSI 2	225 étudiants	89	9
IFSI 3	140 étudiants	80	17
IFSI 4	242 étudiants	84	13
Total	789 étudiants	84	13

Le document précédent indique que le taux de réussite global au diplôme est de 84%, donc que 16% des inscrits en première année ne réussissent pas l'examen, soit parce qu'ils abandonnent en cours de formation (13%), soit parce qu'ils sont en échec à l'examen final (3%). Une analyse plus poussée indique que ces abandons ont lieu pour la moitié au cours de la première année, pour un tiers au cours de la seconde année et environ un sixième au cours de la troisième année.

Il existe une différence statistiquement significative entre l'IFSI 2 et l'IFSI 3 pour le taux de réussite et le taux d'abandon en cours de formation (8%) mais les différences ne sont pas statistiquement significatives entre les autres établissements.

On constate enfin une corrélation entre le taux de réussite et le taux d'abandon, le taux d'échec étant sensiblement le même dans les différents établissements (de 2 à 3%).

Ces informations nous indiquent que ces établissements ont une marge de gain d'efficacité importante, notamment lorsqu'on prend en compte l'investissement que représente la formation d'une infirmière et de la « durée de vie professionnelle moyenne », inférieure de

plus de moitié à celle des enseignants, par exemple. On peut signaler par ailleurs que 2% des nouveaux diplômés n'exerceront jamais la profession infirmière et que le succès au Diplôme d'Etat n'implique pas un lien systématique avec la mise en œuvre de compétences professionnelles : les cadres de santé en service de soin font remarquer qu'il est nécessaire d'avoir une phase d'adaptation aux contextes du métier et regrettent que la formation initiale des personnels en soins infirmiers soit encore trop distante des pratiques réelles en établissement hospitalier.

4.2. LA MISE EN ŒUVRE DU « SUIVI PÉDAGOGIQUE » DANS LES IFSI

Nous présentons successivement une typologie succincte des images opératives des formateurs relativement au « suivi pédagogique » et les modalités de coordination au niveau des collectifs de travail de chaque établissement.

4.2.1. LES TYPES DE « SUIVI PÉDAGOGIQUE » DES DIFFÉRENCES INTERINDIVIDUELLES

Nous avons identifié les images opératives de chacun des 15 formateurs, du point de vue de l'orientation du suivi pédagogique, des modalités effectives de conduite et des savoirs académiques et pragmatiques mobilisés. A partir de ce premier travail, nous avons identifié trois types³⁴ de suivi pédagogique: le type *magistral*, le type *maternel* et le type *tutoral*.

Le type *magistral* se caractérise par une orientation centrée sur l'autorité du formateur qui écoute moins le formé qu'il ne prodigue des conseils génériques pour que l'étudiant améliore ses performances académiques ou fasse preuve de maturité en stage vis-à-vis des situations cliniques qu'il rencontre et des équipes soignantes au sein desquelles il réalise son stage. Il s'agit d'indiquer à l'étudiant, perçu comme un jeune adulte sans réelle expérience, que seuls un travail suivi et sérieux (relire les cours, faire des résumés sur fiche, poser des questions en cours en cas de problème de compréhension du contenu présenté ou de la situation clinique rencontrée), joint à une prise de conscience de la dimension vocationnelle du métier, sont les voies à suivre. Cette dimension vocationnelle oblige à prendre de la distance avec ses affects immédiats et à suivre l'exemple des infirmières chevronnées qui connaissent le mieux le métier c'est-à-dire les gestes professionnels et les attitudes à adopter. Il s'agit d'une posture où le métier s'apprend par l'effort ainsi qu'une certaine abnégation, en prenant modèle sur le témoignage de l'expérience qui a valeur d'autorité immanente et d'exemple. Les modalités

³⁴ Au sens de M. Weber.

sont des entretiens formels (prise de rendez-vous, analyse des résultats aux diverses épreuves écrites et des fiches d'évaluation des stages), d'une durée très peu variable (environ quarante minutes), avec une asymétrie dans les fonctions (celui qui sait et qui parle vs celui qui apprend et écoute). Le corpus de savoir mobilisé est empirique, car c'est d'abord l'attitude symbolique des postures respectives qui prévaut et implique *a priori* la justesse de la parole magistrale. Il concerne 4 formatrices sur 15, en fin de carrière et ayant été en service de soins pendant 20 à 25 ans avant de devenir formatrices. Seule l'une d'elle a fait l'école des cadres, qui offre une certaine formation pédagogique.

Le type *maternel* se distingue par une orientation humaniste où est exprimée la nécessité de soutenir d'un point de vue psychologique et relationnel un étudiant en difficulté devant la complexité des missions de soin qu'il découvre, à la fois sur le plan théorique et le plan émotionnel. C'est donc une posture empathique au sens de la relation d'aide qui prévaut et il est aisé de repérer l'empreinte de l'éthos de la formation reçue par ces formateurs, caractérisé par la notion de service au sens judéo-chrétien du terme ; cette posture est un héritage de ce que F. Dubet (2002) nomme comme le programme institutionnel propre à l'hôpital, même si cet héritage est en forte évolution et même si sa transmission se heurte à des modèles de conception du soin divergents. Les savoirs mobilisés sont surtout méthodologiques et même s'ils ne sont pas formalisés de manière précise, il est fait explicitement référence à l'entretien non directif de C. Rodgers, centré sur la verbalisation des émotions et l'idée de se synchroniser avec autrui pour partager et comprendre ce qu'il exprime. C'est une attitude protectrice et de renforcement identitaire qui est mise en avant par ces formateurs. Le type *maternel*, dont le centre de gravité est de prendre soin concerne 7 formatrices sur 15.

Le type *tutorial* est propre à des formatrices ayant au maximum une dizaine d'années d'ancienneté, diplômées de l'école de cadres de santé et qui ont un diplôme universitaire en science humaines. Il concerne 4 formatrices sur 15. Elles mobilisent des savoirs théoriques issus de leur parcours universitaire et font référence à la notion d'étayage de J. Bruner : elles cherchent à diagnostiquer quels sont les éléments du registre cognitif qui posent problème aux étudiants et s'appuient sur des informations issues du référentiel de certification, c'est-à-dire des notes et des appréciations écrites issues des devoirs sur table, des mises en situation professionnelles (MSP) et des stages en unité de soin. L'entretien avec l'étudiant éclaire les informations initiales et précède une proposition de remédiation sur le plan pédagogique, qui est le plus souvent formalisée dans un contrat, négocié avec l'étudiant et destiné à lui donner des repères pour progresser. Les formatrices inscrivent le suivi pédagogique dans un registre

plus large, celui de l'ensemble de la vie de l'étudiant dans un cursus de formation et leur posture n'est pas très éloignée, sans s'y réduire, à celle d'un *coach*.

On constate donc que l'offre de formation au niveau du suivi pédagogique, n'est pas homogène et que les différences interindividuelles existent entre les formateurs qui peuvent être répartis en trois ensembles aux caractéristiques distincts du point de vue de l'orientation et la conduite professionnelle des formateurs.

422. LA COORDINATION ENTRE FORMATEURS AU NIVEAU DES ÉTABLISSEMENTS

Nous distinguons deux catégories de coordination : les coordinations synchrones concernent des modalités d'analyse de pratique et de partage d'informations et d'expériences, formalisées et parfois plus informelles, pour les étudiants d'une même année de formation ; les coordinations séquentielles concernent les suivis pédagogiques entre les différentes années de formation, puisque l'organisation des IFSI comporte une équipe de formateur pour chaque année [à l'école primaire française, elles correspondraient aux conseils de Cycle].

[IFSI 1 ; 15% d'abandon] Le fonctionnement de cet établissement est assez cloisonné et le suivi pédagogique est une activité individualisée et *quasi* marginale, à côté des enseignements. La direction alloue à chaque formateur un volume d'heures annuel ainsi qu'une liste d'étudiants « à suivre ». Il n'existe pas de dispositif institutionnel d'analyse de pratiques. Sur les trois formatrices interrogées, deux sont du type *maternel* et une du type *magistral*. De fait, l'activité « suivi pédagogique » relève presque d'une pratique privée puisqu'elle n'est pas l'objet ni de contrôle de la hiérarchie, ni de régulation, ni d'aucune pratique de prise de note: la transmission entre les années n'existe pas ; l'argument avancé est de laisser la possibilité aux collègues d'avoir un regard neuf et de ne pas enfermer les étudiants dans une représentation figée que pourraient construire les formateurs. On peut dire qu'il y a à la fois une absence de toute coordination institutionnelle, soit synchrone, soit séquentielle, et la carence d'un contrôle de la direction de l'établissement. Cependant existe une coordination informelle au niveau de l'équipe de formation de la seconde année, mais les données relatives à l'abandon dont nous disposons ne permettent pas de déduire que cette coordination entre pairs a une influence sur les abandons à ce moment des études. On peut cependant signaler que cette coordination a un effet sur l'équipe de formateurs de seconde année, qui paraît plus soudée et plus dynamique que l'équipe de la première ou la troisième année, mais elle est aussi en butte à l'inertie de la direction ; cette coordination est productrice

de normes de fonctionnement informelles pour le suivi pédagogique : recouplement d'informations, avis croisés pour analyser certaines situations d'étudiants particulièrement en souffrance et/ou en échec dans leur cursus. Par exemple, un cas a été cité pour inviter et accompagner une étudiante de seconde année à abandonner sa formation.

[IFSI 2 ; 9% d'abandon] C'est dans cet IFSI que l'on trouve trois des formatrices de type *tutoral* sur les quatre de notre échantillon, ainsi qu'une formatrice de type *magistral* et une formatrice de type *maternel*. Il existe des structures de fonctionnement d'équipe, des projets annuels et des projets inter-années comme un système de parrainage entre les étudiants de 3^o année et les étudiants de 1^o année. Cet établissement a une vie institutionnelle importante et des structures de régulation pédagogique, encouragées par le management mais déléguées à des coordinatrices volontaires. Le suivi pédagogique est l'objet d'une attention particulière, en application de la priorité du projet d'établissement qui porte sur « *l'individualisation et l'accompagnement dans le processus de professionnalisation dont l'école est garante* »³⁵. Le crédit temps alloué au suivi individualisé est deux fois supérieur à la règle fixée par les textes qui régissent la formation³⁶. On peut inférer des données une image opérative partagée au sein des collectifs de travail, ordonnée d'une part autour d'une adhésion active autour des finalités du suivi pédagogique (orientation de l'action) et autour des pratiques et de l'échange autour de ces pratiques (conduite et régulation de l'action). Ce qui distingue cet établissement, ce sont les pratiques de négociation et d'échange régulières, formalisées en réunions mais avec une extension informelle pour régler certaines situations de manière plus confidentielle et fluide : le suivi pédagogique n'est pas, dans ce contexte, un dispositif de régulation des difficultés des étudiants en aval, mais un dispositif proactif qui concerne *a priori* tous les étudiants et qui, à partir de cette phase de veille active, se focalise sur un nombre réduit de situations ciblées. Ces négociations ne vont cependant pas sans controverse, sans discussions parfois vives et s'inscrivent dans une dynamique d'échanges authentiques, au sens l'agir communicationnel de Habermas (1987). Elles prennent place dans un espace borné d'un côté par des arguments monolithiques qui refusent d'être critiqués, voir des assertions qui ne sont pas fondées et qui finalement rendent les échanges stériles et de l'autre un relativisme où tous les arguments se valent, qui aboutit à un échange formel, convenu, où l'indifférence prévaut et d'où la question du sens est évacuée. Ces modalités de coordination du suivi pédagogique

³⁵ Cf. Le projet d'établissement de cet IFSI.

³⁶ Recueil des principaux textes relatifs à la formation aux soins infirmiers. Ref. 531001 [3% du temps de formation est dévolu au suivi pédagogique, 47% aux enseignements et 50% aux stages].

sont productrices de normes, nommées ici « bonnes pratiques d'école ». Au niveau de l'ensemble de l'établissement, un contrat pédagogique précise les objectifs à atteindre, les échéances ainsi que les modalités de remédiation entre l'étudiant et son tuteur ; c'est un outil partagé issu du travail de coordination.

[IFSI 3 ; 17% d'abandon] Dans cet établissement, marqué par le plus fort taux d'abandons, nous n'avons pu interroger que deux formatrices, toutes deux du type *maternel*. Les pratiques de suivi pédagogique sont décidées lorsque les notes aux évaluations des devoirs écrits ou les notes obtenues en stage sont inférieures à la moyenne. Cette pratique a fait l'objet d'un consensus voici plusieurs années et cette norme locale s'est transmise sans être remise en cause par l'équipe essentiellement constituée de formatrices en fin de carrière. Les étudiants ainsi repérés sont « *pris en entretien individuel pour voir leur ressenti et les aider à s'en sortir* ». Ces entretiens ne donnent pas lieu à des notes de synthèse. Seuls, en réunion d'année, les noms des élèves sont évoqués oralement. Le souci exprimé est de ne pas stigmatiser ces étudiants ; cette posture, annoncée comme faisant consensus au sein de l'équipe, fait que la notion de suivi s'efface au profit d'interventions plus ponctuelles dont la traçabilité ne peut être assurée. Ici, les normes partagées existent, mais sont figées et ne sont pas remises en cause. Au sens de Bakhtine (1984), il n'y a pas de dialogue vivant, mais un pseudo-dialogue dont, malgré l'empathie affichée par les formatrices, les effets pervers sont reportés sur les étudiants les plus en difficultés. Lorsqu'on interroge les formatrices sur le taux d'échec, se sont attributions causales externes qui sont mises en avant : manque d'attractivité de l'école qui est implantée dans un site non universitaire ; choix par défaut de cette formation ; faible rémunération du monde infirmier.

[IFSI 4 ; 13% d'abandon]. Dans cet établissement, le plus important de notre échantillon, nous avons interrogé quatre formateurs : deux du type *magistral*, deux du type *maternel* et un du type *tutoral*. L'explicitation des finalités du suivi pédagogique indique qu'il n'existe qu'un faible accord d'ensemble au niveau de l'équipe, alors que le projet d'établissement indique son souci « *de permettre aux étudiants d'être suivis de manière individualisée au cours de leur formation professionnelle* ». Dans les pratiques concrètes, chacun gère ses heures de suivi pédagogique : en l'absence d'une direction ferme ou d'un guidage clair du management de l'école, toutes les pratiques apparaissent légitimes au niveau de l'équipe. La norme locale qui fait consensus est que le suivi pédagogique ressort d'une interaction duelle qui engage la personne du formateur et ne peut être l'objet d'une institutionnalisation trop forte. Seules deux réunions annuelles ont à l'ordre du jour ce dispositif, mais c'est surtout un aspect technique

qui prévaut, avec un évitement d'une discussion qui interrogerait de manière collective et critique les modalités de mise en œuvre du suivi pédagogique. Il n'existe pas de politique d'établissement réelle pilotée par la direction et les processus informels semblent peu développés, hors des sous groupes de formateurs qui se retrouvent par affinité notamment sur les temps de la mi-journée.

CONCLUSION

Les résultats indiquent que le souci d'équité auquel est attaché le dispositif de suivi pédagogique aboutit à des pratiques très hétérogènes. Cette hétérogénéité se constate sur plusieurs plans : projets d'établissement ; pilotage institutionnel, espaces formels ou informels de dialogue et de coordination au sein des équipes, représentations, postures et pratiques des formateurs. On constate qu'émergent, d'un site à l'autre, des images opératives partagées entre les acteurs concernés quant à l'orientation, la conduite et la régulation de ce dispositif. Il suit que les normes locales propres à chaque IFSI, laissent une place plus ou moins importante à un dialogue entre pairs. Même en l'absence de corrélation significative entre les taux d'abandons en cours de formation professionnelle et les modalités de coordination des équipes pédagogiques, on repère que l'IFSI où le taux d'abandons est le plus faible (9%) produit des normes locales vivantes et dispose d'espaces dialogiques formalisés et encouragés par le management, ainsi que des formateurs les plus en phase avec le type tutorat, alors que l'IFSI où le taux d'abandon est le plus important (17%) se limite à une pratique minimaliste du dispositif, avec un faible remise en cause des pratiques de suivi pédagogique, que ce soit au niveau du management ou au niveau des formateurs. Ce constat amène à conclure que ce dispositif de suivi pédagogique individualisé, pensé comme dispositif de régulation visant plus d'équité dans la formation, n'est pas géré de manière égale dans chaque site et ne produit pas la même efficacité. On peut estimer que le nouveau commanditaire que sont les Régions pourrait exiger, dans un souci d'améliorer l'efficacité de ces formations, plus de cohérence à travers la construction d'un cahier des charges plus contraignant.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Beck, U. (1998). Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités. *Lien social et politique*. n°39, 1998.

- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan (collection 128).
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques en mathématiques*. La Pensée Sauvage : Grenoble.
- Bruner, J. S. (1983). *Savoir faire, savoir dire, le développement de l'enfant*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Habermas, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Tome 1. Paris : Fayard.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times, teachers'work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Lessard, C., Meirieu, P. (Eds). (2005). *L'Obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail, *Psychologie et éducation*, n°2, mai 1978, 63-72. Toulouse le Mirail.
- Pastré, P. (1994). Le rôle des schèmes et des concepts sans la formation des compétences. *Performances humaines et techniques*, n°71, p 22-28.
- Pastré, P., Mayen P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, n°154, janvier, février, mars 2006, 145-198.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1974). *La Prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piot, T. (2006). Les compétences pour enseigner. *Habilitation à diriger des recherches*, Université de Nantes.
- Rogalski, J. (1995) Former à la coopération dans la gestion de sinistres. *Education permanente*, n°135, p. 47-64.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, n°112, p ; 85-118.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humains et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Schwartz, Y., Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie*. Toulouse : Octares.
- Vermersch, P. (1999). *L'Entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Weber, M. (1922/2003). *Economie et société*. Paris : Pocket.