Développement et changement. Le développement professionnel collectif des enseignants face aux réformes dans les lycées agricoles publics

Christian Germier

▶ **To cite this version:**

Christian Germier. Développement et changement. Le développement professionnel collectif des enseignants face aux réformes dans les lycées agricoles publics. Education. Université de Toulouse, 2015. Français. ⟨NNT : ⟩. ⟨tel-01293131⟩

HAL Id: tel-01293131

https://hal.science/tel-01293131v1

Submitted on 29 Mar 2016

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

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

HAL Authorization

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :
Université Toulouse Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :
Christian GERMIER
le mardi 29 septembre 2015

Titre :
DEVELOPPEMENT ET CHANGEMENT
Le développement professionnel collectif des enseignants face aux réformes dans les lycées agricoles publics

École doctorale et spécialité :
ED Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO) : Sciences de l'éducation
Unité de recherche :
UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur de Thèse :
Mr Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse Jean Jaurès
Rapporteurs
Mr Alain MARCHIVE, Professeur Émérite, Université de Bordeaux
Mr Richard WITTORSKI, Professeur des Universités, CNAM, Directeur de l'ESPE de l'Université de Rouen
Autres membres du jury
Mme Cécile GARDIES, Professeure de l'Enseignement Supérieur Agricole, ENFA, Université de Toulouse

Quand les hommes ne peuvent changer les choses, ils changent les mots »

Jean Jaurès (1900)

Université de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :
Université Toulouse Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :
Christian GERMIER
le mardi 29 septembre 2015

Titre :
DEVELOPPEMENT ET CHANGEMENT
Le développement professionnel collectif des enseignants face aux réformes dans les lycées agricoles publics

École doctorale et spécialité :
ED Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO) : Sciences de l'éducation
Unité de recherche :
UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur de Thèse :
Mr Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse Jean Jaurès
Rapporteurs
Mr Alain MARCHIVE, Professeur Émérite, Université de Bordeaux
Mr Richard WITTORSKI, Professeur des Universités, CNAM, Directeur de l'ESPE de l'Université de Rouen
Autres membres du jury
Mme Cécile GARDIES, Professeure de l'Enseignement Supérieur Agricole, ENFA, Université de Toulouse

SOMMAIRE

Remerciements... et excuses ..... **I**

INTRODUCTION GÉNÉRALE ..... **III**

1. Un projet personnel : comprendre iii
2. D'un objet professionnel à un objet scientifique iv
3. Un contexte, des acteurs v
4. Une thèse en trois parties ix

I PROBLÉMATISATION **1**

Introduction de la partie I 2

Chapitre 1 Développement, changement et réforme **3**

Introduction 3

1. Développement, changement et accompagnement 4
2. La réforme comme changement 7

Synthèse du chapitre 1 ..... *16*

Chapitre 2 La prescription des dispositifs d'individualisation **17**

Introduction 17

1. La prescription, objet de recherche 18
2. Traitement et analyse du texte prescrivant les dispositifs d'individualisation 21
3. Les dispositifs prescrits 35

Synthèse du chapitre 2 37

Chapitre 3 L'enquête exploratoire : pratiques et prescription **39**

Introduction 39

1. L'analyse descriptive 40
2. L'analyse des classes de discours 40
3. Les mots des enseignants 44

Synthèse du chapitre 3 ..... *54*

Chapitre 4 Problématique **55**

Introduction 55

1. La prescription des dispositifs d'individualisation dans le(s) processus de changement(s) 56
2. Les hypothèses 58

Synthèse du chapitre 4 ..... *62*

PARTIE II CADRE DE LA RECHERCHE 63
Introduction de la partie II 64
Chapitre 5 Travail collectif et développement professionnel 67
1. La construction des collectifs dans les établissements 68
2. La place des collectifs dans les établissements 71
3. Modalités de travail des collectifs 73
4. Le développement professionnel des enseignants 74
5. De l'identité professionnelle 79
6. Savoirs des enseignants et compétences professionnelles 91
7. Vers un modèle de DPC 110
Synthèse du chapitre 5 113
Chapitre 6 Orientations épistémologiques et méthodologiques 115
Introduction 115
1. Épistémologie 116
2. Méthodologie 130
3. Le traitement des éléments empiriques 139
4. L'analyse qualitative 140
Synthèse du chapitre 6 144

PARTIE III LES APPORTS DE L'ENQUÊTE 145
Introduction de la partie III 146
Chapitre 7 Présentation des éléments empiriques 147
Introduction 147
1. Le lycée Louise Michel 148
2. Le lycée Jacques Prévert 154
3. Le lycée Marie Curie 162
Synthèse du chapitre 7 176
Chapitre 8 Le processus d'émergence du collectif 179
Introduction 179
1. L'engagement des enseignants 180
2. La capacité d'agir 189
3. La construction de règles propres 192
4. Nature de la tâche 195
5. Redéfinition collective de la tâche 200
6. Mode de management et de coordination 205
Synthèse du chapitre 8 212

Chapitre 9 Processus et résultats de l'apprentissage collectif 213
Introduction 213
1. Les savoirs collectifs discursifs 213
2. Les savoirs collectifs d'action 222
3. Les savoirs d'expérience 228
Synthèse du chapitre 9 233
Chapitre 10 La construction d'une identité professionnelle collective 235
Introduction 235
1. Une identité à l'échelle du métier 236
2. Une culture d'établissement : histoire et expérience 240
3. Reconnaissance du collectif 245
4. L'indépendance du collectif 251
Synthèse du chapitre 10 255
Chapitre 11 Discussion : DPC, modélisation et empirie 259
Introduction 259
1. Une construction située, entre facteurs internes et contexte 261
2. L'hypothèse des savoirs collectifs 266
3. L'hypothèse d'une identité professionnelle propre au collectif 271
4. Modèle et empirie : plasticité et ouverture 279
Synthèse du chapitre 11 288

CONCLUSION 289
1. Nature du changement 289
2. Stratégies face au changement 291
3. Apports et limites du modèle de DPC 292
4. Développer la recherche, accompagner les acteurs 292

BIBLIOGRAPHIE 295

FIGURES ET TABLEAUX 315

TABLE DES SIGLES 317

INDEX DES AUTEURS 319

TABLE DES MATIÈRES 325

Remerciements… et excuses

Il est d'usage, en préambule de l'exposé d'une thèse, de remercier publiquement les soutiens scientifiques et privés qui ont étayé, au sens brunerien du terme, ce long travail de recherche et d'écriture. Si dans le cas de la sphère scientifique ces remerciements se justifient facilement, concernant la sphère privée, j'ai souvent remarqué qu'ils se déclinaient dans des acceptions proches de l'excuse, ces dernières me paraissant parfaitement à leur place dans ces propos liminaires.

J'assume donc le fait d'avoir à m'excuser auprès de mes amis et de ma famille pour mes disparitions parfois prolongées du monde, mes airs d'intellectuel-en-pleine-réflexion qui perd le fil des conversations et mes absences aux concerts, ciné, week-ends, ballades et vacances. « Je suppose que Christian est à Toulouse ? » était la phrase que s'entendaient dire irrémédiablement mes proches en entame de toute conversation.

Pour sa confiance et sa direction souple et efficace, je tiens à remercier le Professeur Jean-François Marcel.

Pour l'honneur qu'ils me font de participer à ce jury de thèse :

Cécile Gardiès, Professeure de l'Enseignement Supérieur Agricole à l'ENFA, Alain Marchive, Professeur Émérite à l'Université de Bordeaux, Richard Wittorski, Professeur des Universités au CNAM et Directeur de l'ESPE de l'Université de Rouen

Pour leur soutien scientifique, bienveillant et amical, les doctorants du séminaire doctoral de Jean-François Marcel, pour certains devenus docteurs depuis, en particulier Lucie, Claire, Madeleine, Fatiha, Javier et Cédric,

Les doctorants de l'UMR avec lesquels il m'a été donné de réfléchir et de débattre. Je pense ici en particulier Aline, Julia, Rémi et Laurent.

Les membres de l'entrée 4 de l'UMR-EFTS, notamment les enseignants-chercheurs, pour la place faite aux doctorants, la richesse scientifique des débats et des projets initiés, et la convivialité de nos rencontres,

Pour leur compréhension et leur soutien,

mes amis du Lot, pour les « breaks » sur la terrasse ou autour d'un four à pain, mes amis d'ici et d'ailleurs, et notamment Michèle et Alain pour le gîte, le couvert, leur inaltérable gentillesse et les indispensables relectures,

Et enfin, pour m'avoir pardonné avant même que je m'excuse, Jeanne, Lucille, Christophe, Paul, Victor, Lola et Hugo.

Introduction générale

Le travail que nous présentons aujourd'hui constitue une expérience de longue haleine. Il est d'abord le projet personnel d'un enseignant devenu au fil d'un parcours universitaire ramassé[1], un apprenti chercheur. Il prend ensuite la forme d'un objet scientifique théoriquement complexe, multidimensionnel qu'il a fallu contextualiser pour lui donner chair. Ce propos liminaire est à la fois la justification de ce travail de thèse et l'exposé de l'ordonnancement des éléments théoriques, contextuels, empiriques et d'analyse.

1. Un projet personnel : comprendre

Un titre de paragraphe est souvent un raccourci que l'on voudrait englobant, signifiant et percutant. Nous écrivons celui-ci au risque de la prétention (risque qui se trouvera vite dépassé par l'ampleur de la tâche au regard de notre condition humaine) : le monde, les choses, les phénomènes sont-ils compréhensibles ? Qu'est-ce que comprendre ?

À la première question, Morin (2005) répond en nous invitant à étudier le monde à travers le prisme de la complexité, selon trois principes liés entre eux : les contraires sont complémentaires (principe dialogique), les produits d'un processus sont eux-mêmes producteurs du processus (principe de récursion) et enfin, le principe pascalien qui dit que le tout est contenu dans la partie du tout (principe hologrammatique).

Nous souscrivons à cette vision complexe en la complétant par l'approche systémique et constructiviste de Le Moigne (1977, 1994). En effet, la complexité ne peut être l'objet d'une étude modélisatrice systémique qu'à la condition que cette dernière ne s'enferme pas

[1] Licence en 2009, M1 en 2010, M2 en 2011, doctorat en 2015.

dans une analyse compartimentée et fermée sur elle-même. On ne peut comprendre un phénomène en l'isolant, sa modélisation doit rester ouverte et intégrative ; c'est la condition pour prendre en compte le caractère imprévisible de la complexité et lui dénier toute forme de déterminisme.

Cette dernière assertion nous amène à dire notre rapport à la notion de réalité et à répondre à la seconde question. À notre sens, la réalité n'existe que construite socialement, et le travail du chercheur consiste à « analyser les processus à l'intérieur desquels celle-ci apparaît » (Berger & Luckmann, 2005 ; p. 7). Or, la relation chercheur / enquêté est une relation sociale, certes particulière, mais par et dans laquelle se construit un objet réel : la connaissance. En ce sens, outre théoriquement, le modèle est construit par et dans la réalité et pour en rendre compte. Comprendre, en tant que chercheur, c'est reconnaître au savoir de sens commun sa propension à participer à la construction du savoir scientifique, comprendre est aussi une posture.

2. D'un objet professionnel à un objet scientifique

Notre intérêt pour le travail collectif des enseignants trouve son origine dans deux expériences, l'une professionnelle, l'autre universitaire. Ces deux sources sont étroitement liées.

En tant qu'enseignant, puis directeur d'école, nous avons construit une expérience contradictoire du travail collectif dans les établissements. D'abord parce que convaincu que la prise en charge des élèves gagnait à se construire collectivement, nous nous sommes engagés dans des activités collégiales. Ensuite parce que les mises en œuvre se sont toujours révélées, à une exception près[2], lourdes et coûteuses. Si le travail collectif entendu comme un résultat pouvait se passer de collectif de travail, en revanche comme processus engagé en tant que tel, il relevait de formes collectives dont les membres partageaient des buts et envisageaient des moyens de les atteindre.

La fréquentation de mouvements pédagogiques, la participation à des actions éducatives hors l'école et la rencontre de professionnels convaincus ont entretenu une posture de questionnement qui nous a menés, *in fine*, et après que la vie nous y ait autorisés, à entreprendre un parcours universitaire… toujours cette obsession : comprendre.

Étranger aux questions épistémologiques telles que les envisage la recherche universitaire, il a fallu, toute proportion gardée, entamer une conversion, bachelardienne dans un premier temps, nuancée par la suite par des lectures promouvant une vision

[2] Nous revenons plus loin sur la question du coût de l'engagement dans l'action et du bénéfice issu de cette dernière. Il est arrivé que le bénéfice dépasse le coût.

complexe de la recherche et le métissage des savoirs, dans une approche plus dense et plus compréhensive des phénomènes sociaux.

Nos recherches de Master 1 puis Master 2 ont donc constitué un véritable apprentissage épistémologique et méthodologique. Ancrées dans le champ scolaire, elles ont confirmé, en arrière-plan de leurs objets respectifs, ce qui, plus qu'une intuition, a été maintes fois observé par la recherche en éducation à savoir le caractère individuel du métier d'enseignant et l'atomisation quasi fordienne de l'activité d'enseignement (Tardif et Lessard, 1999).

Or, il existe une véritable injonction au travail collectif, déclinée dans les référentiels professionnels et de formation (Dupriez, 2010 ; Mérini et Ponté, 2008). De plus en plus, l'institution tente de faire entrer dans les pratiques cette dimension du travail enseignant. Par ailleurs, un autre phénomène prend de l'ampleur dans la sphère scolaire : la multiplication des prescriptions instaurant un accompagnement individualisé de tous les élèves sous forme de dispositifs *ad hoc* et dans le cadre d'une prise en charge collective.

Quelles conséquences ces changements ont-ils sur le développement professionnel des enseignants ? Et plus précisément, la mise en œuvre de ces dispositifs conduit-elle vers / favorise-t-elle un processus de développement professionnel collectif (DPC) ? Comment caractériser le lien entre changement et développement ? Tel était notre questionnement de départ.

3. Un contexte, des acteurs

3.1. Rapide histoire de l'enseignement agricole public

L'enseignement agricole a été fondé en 1848 par le décret du 3 octobre de cette même année. Il est, dès le départ, rattaché au Ministère de l'Agriculture et se développe avant tout comme un enseignement professionnel. C'est le décret de 1848 qui introduit un enseignement général d'horticulture et d'agriculture et l'on retrouvera rapidement au sein du système tous les niveaux d'un système éducatif, y compris un niveau supérieur, dès la fin du 19e siècle. À l'orée du 20e siècle, le réseau d'établissements est stabilisé et jusqu'à la Première Guerre mondiale, les réformes porteront principalement sur ce que nous appellerions aujourd'hui une « formation continue » (Charmasson, Duvigneau, Lelorrain & Le Naou, 1999). Les politiques successives à partir de 1918 s'attacheront essentiellement à construire une formation professionnelle pour « industrialiser » l'agriculture (Boulet & Mabit, 1991).

Après une tentative avortée de faire passer l'enseignement agricole sous la tutelle du Ministère de l'Éducation nationale, il faudra attendre les années 60 pour voir, parallèlement aux changements profonds que connaît le monde de l'agriculture, l'enseignement agricole

prendre un essor nouveau et important. Boulet et Mabit (1991, p. 28)) voient dans la réforme de 1960 « l'acte de naissance de l'enseignement agricole moderne ». Deux lois (05/08/1960 et 08/08/1962) se combinent pour prévoir la création des collèges et des lycées agricoles (un lycée dans chaque département). Une exploitation est annexée à chaque établissement. En appui sur les valeurs des mouvements d'Éducation populaire, l'enseignement agricole ambitionne notamment par la mise en place d'un dispositif d'Éducation socioculturelle (ESC)« d'introduire dans la formation des élèves […] des matières et des valeurs éducatives […] visant moins l'acquisition de connaissances supplémentaires qu'à l'épanouissement de l'être, au développement de l'esprit de curiosité et de recherche, à l'utilisation intelligente du temps libre… »[3].

À partir des années 1980, la prise en compte de la diversité du monde agricole s'affiche comme un principe politique et, de fait se répercute sur le système éducatif agricole. « Les frontières entre le monde agricole et le monde rural perdent de leur netteté. […] La dichotomie "rurale/urbaine", autrefois si prononcée, se voit également affaiblie à la suite des mouvements de population dans l'un et l'autre sens » (Neves-Xavier de Brito, 1985 ; p. 5). Ainsi, outre leur mission de formation initiale et continue aux métiers de l'agriculture (dans leur diversité), ils se voient chargés de participer au développement agricole (recherche et expérimentation), à l'animation du milieu rural et à la coopération internationale.

C'est à cette époque qu'émerge un nouvel acteur des systèmes éducatifs, l'établissement public local (EPL), dont les lois de décentralisation affirment l'autonomie (1982, 1983). S'ouvre dès lors, dans l'enseignement agricole une période d'innovation, d'expérimentation et de construction de projets pédagogiques (loi du 09/07/1984), puis d'établissement (loi du 09/07/1999). Simultanément, les formations se rénovent, les partenariats s'élargissent : la réforme est globale (Marshall, 2012).

3.2. La double filiation au monde rural et à l'Éducation populaire

La brève histoire que nous venons de tracer établit la double filiation de l'enseignement agricole : le monde rural et l'Éducation populaire. Dès l'origine, le fort ancrage des établissements de formation agricole sur leur territoire les lie au profil agricole de la région dans laquelle ils sont implantés.

Cette centration sur la région d'implantation aurait pu entraîner un repli identitaire et entraver des mouvements d'ouverture sur la société, mais le monde agricole (comme la société tout entière) est en mutation au début des années 1960 et les agriculteurs ne représentent plus que 20% de la population contre 44% en 1954 (Lelorrain, Sylvestre & André, 2007). Les réformes des années 1960 dans l'enseignement agricole, et notamment celle, emblématique du ministre Pisani, arriment encore davantage l'établissement à son

[3] Circulaire du 25 février 1965 relative à l'Éducation socioculturelle.

territoire par la création systématique d'exploitations annexées et, plus largement, sur les autres pans de la vie locale et régionale notamment professionnels, sportifs et culturels.

Dans un contexte où le changement social est fortement marqué par l'explosion démographique urbaine, l'exode rural et la démocratisation de l'accès au confort, à l'information et à la culture, un effort considérable de modernisation du réseau des établissements est entrepris. Ainsi, « l'ambitieux programme architectural mis en place pour les nouveaux collèges et lycées prévoit que chaque établissement soit doté d'un internat, parfois deux (en fonction de l'âge des élèves), et, dès 1963, d'un "complexe socioculturel et sportif" »(Lelorrain, Sylvestre & André, 2007, p. 23). Des animateurs et des professeurs d'éducation socioculturelle sont recrutés et formés. Une grande majorité est issue du creuset de l'Éducation populaire et beaucoup sont des militants convaincus.

Qu'en est-il aujourd'hui de cette double filiation ? Avec l'Éducation populaire, revendiquant, pour certains de ses tenants, l'héritage des Lumières, des mouvements ouvriers émancipateurs et du Front Populaire et pour d'autres s'inscrivant dans la sphère des mouvements chrétiens ouvriers et d'éducation (Poujol, 2005), c'est tout un système de valeurs qui, à travers l'ESC, nourrit l'action des équipes. Il s'agit à n'en pas douter d'un héritage aussi stimulant que lourd, espace où se métissent l'universel et le local.

Plus que de monde agricole, il convient de parler de nos jours de monde rural et ce dernier trouve sa traduction dans le vocable « territoire ». Le terme recouvre à la fois une réalité géographique, humaine, économique et sociale. Parmi les cinq missions que le 5e schéma prévisionnel des formations 2009-2014 de l'enseignement agricole assigne à l'établissement, figurent « l'animation et le développement des territoires ». De fait, l'offre de formation se diversifie pour « coller » à la demande territoriale tout en proposant quand c'est possible, une démarche expérimentale et novatrice. Il en découle un mouvement parallèle de renouvellement des publics. Selon le « panorama de l'enseignement agricole[4] », en 2010, toutes voies confondues, 15,5% des élèves sont issus du monde agricole. Par ailleurs, les élèves venant de loin, la présence d'un internat modifie sensiblement le rapport que les élèves entretiennent entre eux, avec le travail scolaire et avec leur établissement (Glasman, 2012).

3.3. Mener sa recherche à l'ENFA

L'École Nationale de Formation Agronomique (ENFA) est un des établissements supérieurs du système éducatif agricole. Deux visées structurent son projet d'établissement : former les enseignants du système et poursuivre la recherche dans différents domaines et notamment les Sciences de l'éducation. Bien que rattaché administrativement à l'Université

[4] Disponible sur : http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/chiffres-cles-de-lea/panorama-de-lea.html

de Toulouse, c'est logiquement à l'ENFA que nous nous sommes installés pour mener à bien notre recherche dans les lycées agricoles.

L'école constitue un contexte particulier de recherche. À l'image de l'enseignement agricole, c'est un « petit monde ». Recherche et formation s'y côtoient au quotidien, et c'est de cette proximité que naîtra le dispositif mixte Formation-Action-Recherche (FAR) en fonction duquel s'organisera notre entrée sur le terrain.

La rencontre de notre choix de la prescription des dispositifs d'individualisation comme élément du contexte de la recherche et l'organisation par l'ENFA de sessions de formation au sujet des dits dispositifs est à l'origine du dispositif. Notre présence sur le site de l'école nous a permis de prendre contact avec des formateurs afin d'observer un groupe d'enseignants en formation (stage d'une semaine) dans une visée exploratoire. À cette occasion, les premiers contacts avec les établissements ont été pris.

Très vite, s'est fait jour l'attente d'un accompagnement, sur le long terme, dans les établissements. Toutefois, le principe d'un accompagnement posait au moins deux questions primordiales : quelle légitimité pour le doctorant à accompagner les enseignants autour de la mise en œuvre des dispositifs ? Quelle articulation possible entre l'action de formateurs de l'ENFA et la présence d'un doctorant dans un établissement ? Du côté des formateurs, dont l'identité professionnelle s'est construite sur une expérience et une expertise « de » et « du » terrain, la demande d'une clarification, d'un bornage des rôles de chacun était attendue. De notre côté, nous rappelions que la prescription des dispositifs d'individualisation constituait un cadre et non un objet de recherche et que l'accompagnement proposé ne pouvait intervenir que sous la forme d'un retour sur les pratiques collectives de travail « dans le contexte » de la mise en œuvre des dispositifs. Après plusieurs rencontres, un courrier assorti d'une annexe de présentation du dispositif (annexe A-1)[5] a donc été adressé aux chefs des établissements concernés[6].

Nous verrons au moment de la présentation des établissements enquêtés (annexe A-2) que le dispositif n'a pas rencontré l'accueil escompté. Un seul établissement a demandé que le travail soit poursuivi « sur site » après qu'un enseignant ait participé à un stage de formation. Un second établissement, sans qu'aucun enseignant n'ait participé au stage à l'ENFA, mais rencontrant des difficultés dans la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation, a « raccroché » le dispositif FAR à sa demande.

[5] Les annexes sont codées ainsi : la lettre capitale renvoie au dossier, le chiffre, au document. Une table des annexes dans le dossier numérique fourni permet au lecteur de se repérer et de naviguer dans le dossier.

[6] Le recours au dispositif FAR est payant. Les établissements doivent donc le budgéter. Toutefois, compte tenu de son caractère expérimental, son tarif est bien en deçà des interventions sur site proposées habituellement par l'ENFA.

Nous pouvons envisager plusieurs raisons, à ce relatif insuccès : d'abord, la proposition de l'ENFA a été présentée *a posteriori* des sessions de formation ; ensuite, les liens entre le volet « recherche » et le volet « formation » auraient mérité d'être davantage explicités, en matière de bénéfice pour les équipes ; enfin, le sujet des dispositifs d'individualisation fait figure de question vive au sein des établissements et la présence de formateurs et d'un doctorant face à des équipes possiblement en désarroi a pu sembler indésirable.

4. Une thèse en trois parties

Notre travail de thèse se déploie en trois parties. La première articule les arguments de la problématique, la deuxième construit notre cadre théorique et débouche sur la proposition d'un modèle de développement professionnel collectif (désormais DPC), elle développe en outre nos choix épistémologiques et les traduit en propositions méthodologiques. Enfin, la troisième partie expose les résultats et les discute.

4.1. Les arguments de la problématique

Cette partie est construite en entonnoir. Nous commençons, dans le premier chapitre, par y explorer les notions de changement et de développement en les « frottant » à celles d'apprentissage et d'accompagnement. Nous convoquons pour la première la psychologie du développement et la théorie du changement de l'École de Palo Alto et, pour la seconde, les travaux de l'entrée thématique à laquelle nous participons au sein de l'UMR-EFTS de l'université de Toulouse, « conduite et accompagnement du changement ».

Nous resserrons ensuite, la focale sur la notion de réforme comprise comme une forme de changement : le changement institutionnel. Les réformes de ces dernières années dans les lycées, toutes filières confondues, constituent en effet le contexte des prescriptions et leur donnent, en partie, leur sens.

C'est logiquement sur la prescription des dispositifs d'individualisation dans les lycées que nous nous focalisons dans le chapitre suivant. Nous proposons du texte prescriptif une étude scientifiquement soutenue qui ambitionne de le décrire en détail et d'en décrypter les rationalités.

Un troisième chapitre propose les résultats d'une enquête exploratoire sur la mise en œuvre des dispositifs d'accompagnement personnalisé dans les établissements agricoles auprès de 267 enseignants[7]. Ce travail, qui participe de la construction de notre problématique, montre la variété des pratiques et des prises en charge de la prescription.

[7] Pour des raisons de place, et afin d'éviter des digressions qui nuiraient à la lecture de ce travail, nous renvoyons la totalité de l'enquête dans la partie « Annexes » de notre thèse (annexe C).

Enfin, cette partie débouche sur l'exposé de notre problématique. Cette dernière propose un certain nombre d'hypothèses sur le DPC autour d'un schéma composé de quatre sphères : l'action, le collectif, l'environnement et les savoirs.

4.2. Cadre de la recherche

Le chapitre 5 prend en charge, à travers une revue de la littérature, la construction d'un cadre autour des notions de travail collectif et collectif de travail. Il définit ce que nous entendons par « collectif » en distinguant sa forme prescrite (par exemple, les équipes) de sa configuration construite (pour la réalisation d'une tâche). Au-delà des dynamiques de construction, nous abordons la question de l'établissement compris comme le contexte dans lequel le collectif émerge. Construction et contexte nous amènent à envisager les modalités de travail des collectifs.

Dans ce chapitre, nous mobilisons et croisons les deux visées classiquement évoquées quand la recherche s'intéresse au développement professionnel : la visée développementale et la visée professionnalisante. Nous suggérons que la notion d'expérience peut lier ces deux intentions. Par ailleurs, une littérature abondante nous permet de définir le développement professionnel comme un double processus de construction de savoirs et de construction identitaire. À l'appui de cet ensemble de ces éléments théoriques, nous modélisons alors le DPC. Le modèle produit sera empiriquement éprouvé dans la partie suivante.

Le chapitre suivant (chapitre 6) justifie notre choix de l'ethnographie comme posture et comme méthode par notre conception de la réalité héritée du courant de l'interactionnisme symbolique. En référence à Malinowski (1922/1963), mais aussi à l'École de Chicago et concernant le champ scolaire, à Woods (1990), pour les principales balises épistémologiques, nous avançons que les résultats de notre enquête ethnographiques nous permettront de tester et d'enrichir notre modèle de DPC.

Nous abordons alors la question des outils construits pour le recueil des éléments empiriques sous l'angle de leur utilisation, mais aussi, ce qui nous paraît essentiel, sous l'angle des conditions de leur utilisation. Ces conditions, dans une enquête à vocation ethnographique, participe de la validité des résultats. Il présente également comment, sur la base du cadre théorique mobilisé, ont été bâtis des outils d'analyse des éléments recueillis.

4.3. Résultats et discussion

La présentation des résultats et la discussion occupent la partie III de cette thèse. Elle commence par l'exposé des éléments empiriques recueillis, à travers la description des trois établissements enquêtés (chapitre 7). Les chapitres 8 à 10 reprennent exhaustivement les indicateurs de notre grille d'analyse. Ils organisent les éléments empiriques afin de leur donner du sens.

La discussion (chapitre 11) vient clore cette partie. Elle vérifie dans chaque établissement, pour chaque mise en œuvre et chaque groupe ou collectif mettant en œuvre la prescription la réaction du modèle construit théoriquement et observe comment ce dernier évolue au contact des terrains enquêtés.

Partie I

Problématisation

Introduction de la partie I

Cette partie se développe en quatre chapitres. Les trois premiers exposent les éléments de problématisation et aboutissent, dans le quatrième à notre problématique.

Le chapitre 1 présente les deux pôles de notre thèse, le changement et le développement et les articule autour des concepts d'apprentissage et d'accompagnement. En suivant, nous caractérisons le changement auquel nous nous intéressons : la réforme en tant que changement voulu et planifié, imposé aux acteurs et véhiculant des valeurs, des principes, mais aussi des contraintes et des ressources. Après avoir cerné le concept de « réforme » (Germier, 2014a), nous opérerons un zoom sur les deux réformes qui tissent l'arrière-plan de notre étude : la rénovation de la voie professionnelle (2008) et la réforme des lycées (2010).

Dans le deuxième chapitre, nous affinons encore notre appréhension du changement en nous focalisant sur la prescription des dispositifs d'individualisation. Les textes de type prescriptif, produits par la noosphère du système, fixent les orientations et les objectifs à atteindre ; ils prévoient les moyens à mettre en œuvre et proposent des ressources pour l'action. Nous montrons comment, le texte officiel qui nous intéresse, réécrit plusieurs fois sur une courte période, est à la fois novateur et conservateur. Il porte, dans son contenu même, les traces de déstabilisations professionnelles des enseignants et des collectifs censés le mettre en œuvre.

Dans, le chapitre 3, nous analysons les résultats d'une enquête exploratoire menée auprès de 267 enseignants de LEGTPA concernant la mise en œuvre de l'AP dans leur établissement (voir à ce sujet Blanc et Germier, 2014 ; Germier, 2014b ;). Ce travail a permis de mettre au jour les enjeux pour les acteurs des dispositifs prescrits et un certain nombre de données concernant leur mise en œuvre collective.

Ces éléments de problématisation posés, nous développons notre problématique (chapitre 4) sous la forme d'une hypothèse générale. Cette dernière, schématisée, se verra déclinée en hypothèses opérationnelles à propos des interactions entre quatre sphères (l'acteur collectif, l'environnement, l'action et les savoirs) et le processus de développement professionnel collectif.

Chapitre 1

Développement, changement et réforme

Introduction

À bien des égards, la notion de développement rejoint celle de changement. Il paraît en effet bien difficile de la définir hors contexte. Toutefois, de façon générale, elle recoupe souvent les concepts d'évolution, de progression, de croissance, d'amélioration voire de déploiement et d'épanouissement. L'on parle alors de développement personnel, social ou professionnel. Là encore, et c'est un point de similitude, toutes les disciplines scientifiques sont concernées par son étude.

La notion de changement peut revêtir bien des habits et habiller bien des objets. Elle est de fait difficile à appréhender et à caractériser. Aussi, concerne-t-elle toutes les disciplines, et chacune d'entre elles, au regard de ses références théoriques, de ses objets de recherche, l'explore et la définit, parfois comme un résultat, parfois comme un processus. Autant de postures de recherche sont alors envisageables qui mettent en tension le regard, l'engagement et la prise de risque du chercheur (Germier, 2014a). Notre expérience au cours de cette recherche en est l'illustration.

Nous considérons dans ce chapitre le fait éducatif, à l'articulation du changement et du développement nous replaçant ainsi dans le champ des sciences de l'éducation. Nous lions pour cela à ces deux notions les concepts d'apprentissage et d'accompagnement, suggérant par là que le changement (politique, social, technique…) ne porte pas intrinsèquement un potentiel de développement et que les rapports entre les deux processus se tissent au fil de situations et de processus intermédiaires.

1. Développement, changement et accompagnement

1.1. Les apports de la psychologie du développement

La psychologie du développement pose à travers ses théoriciens les plus connus – nous pensons ici à Piaget (1896-1980), Wallon (1879-1962), Vygotski (1896-1934) et Bruner (né en 1915) – deux questions qui font écho à nos préoccupations présentes : celle de la continuité ou de la discontinuité du développement et celle de l'antériorité ou de la postériorité de l'apprentissage par rapport au développement[8]. Concernant la première controverse, si Piaget et Inhelder (1966) décrivent un développement de l'intelligence continu dans le sens où chaque stade prend appui sur le précédent, pour Wallon (1952, p. 215), « […] il subsiste des ensembles qui ont bien chacun sa marque, son orientation spécifique et qui sont une étape originale dans le développement de l'enfant ».

À propos de la seconde discussion, les deux hommes se rejoignent : « Dans le développement de l'individu, la fonction s'éveille avec la croissance de l'organe, et l'organe la précède souvent de loin » (Wallon, 1952 ; p. 34-35) ; ce que Piaget (1966, p. 5) exprime ainsi : « La croissance mentale est indissociable de la croissance physique, notamment la maturation des systèmes nerveux et endocriniens […] ». Il en résulte concernant le rapport du développement avec l'apprentissage que le dernier est précédé par le premier et que la résolution d'un problème n'est rendue possible que si un certain stade de maturité est atteint. C'est ce que récuse Vygotski (1933/1997) avec la théorie de la zone prochaine de développement. Le psychologue russe soutient en effet qu'« il est vraisemblable qu'à l'école l'apprentissage et le développement sont l'un à l'autre ce que la zone prochaine de développement est au niveau présent de développement. Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser » (p. 355). Autrement dit, le véritable apprentissage est celui qui utilise et développe les fonctions présentes dans la zone de maturation, juste au-delà du stade présent de maturité ; cet apprentissage se construit avec l'aide de l'adulte, il est de nature sociale. Bruner (1981 ;

[8] Toute transposition invite à la prudence car les théories ne sont pas universelles. Celles du développement et de l'apprentissage développées ici le sont en référence à l'enfant et nous travaillons avec et sur des adultes en situation de travail. Toutefois, le cadre qu'elles proposent et la controverse qu'elles nourrissent nous paraissent suffisamment solides pour être évoquées ici.

p. 263) rejoindra Vygotski en proposant le concept d'étayage : l'étayage (ou processus de tutelle) consiste à assister l'enfant dans la résolution de problème qu'il ne peut résoudre seul en prenant en main « ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme ».

1.2. Le changement pour l'École de Palo Alto

Nous venons ici à ce qu'il est convenu d'appeler une méthodologie du changement. Pour autant, la théorie du changement sous-jacente dépasse largement le cadre thérapeutique dans lequel elle a été construite et sa portée générale est assumée par ses inventeurs : « En résumé : nous pensons que nos principes de base sur la genèse et la résolution des problèmes, sur la permanence et le changement, trouvent une application utile et adéquate dans les problèmes humains en général » (Watzlawick, Weakland & Fish, 1975/1991, p. 183). Dans une approche systémique des groupes (« groupes » est entendu ici au sens large : famille, association, parti, entreprise…), trois grands axes de recherches sont mis en chantier : une théorie de la communication, une méthodologie du changement et une pratique thérapeutique. C'est le second axe que nous allons maintenant exposer, sans perdre de vue qu'il n'est que la partie d'un tout dans lequel communication, changement et pratique sont étroitement liés.

À travers les travaux qu'elle mène sur la schizophrénie, l'équipe de chercheurs développe une méthodologie du changement, « méthodologie » car l'objectif est de déboucher sur une pratique du changement. Cette méthodologie lie changement et apprentissage en ce sens que tout comportement nouveau résulte d'un processus d'apprentissage et débouche sur un changement.

Trois propositions fondent la méthodologie du changement : D'abord, l'apprentissage dépend du contexte : c'est la lecture que l'individu fait du contexte qui détermine la nature de l'apprentissage. Ainsi l'un des premiers apprentissages consiste-t-il en une discrimination des contextes. Ensuite, les contextes sont logiquement hiérarchisés, du contexte immédiat au contexte le plus éloigné, tous les niveaux étant interdépendants. Enfin, l'apprentissage devient de plus en plus complexe avec la complexification des contextes : quatre degrés d'apprentissage sont distingués par Bateson, de la réponse « pavlovienne » à un stimulus, à l'apprentissage du « comment j'apprends à apprendre » (Marc & Picard, 1984)[9].

Il arrive, quand le contexte est contraignant ou conflictuel, que l'apprentissage se fige ou s'effectue de manière insatisfaisante. Il faut alors changer de contexte par une opération

[9] Niveau 0 : le même stimulus entraîne toujours la même réponse. Niveau 1 : apprendre. Niveau 2 : apprendre à apprendre. Niveau 3 : apprendre comment on apprend à apprendre. Le changement commence au niveau 1. Au niveau 3, l'identité subit des changements notoires.

de recadrage pour résoudre le problème ; autrement dit, procéder à un changement que l'on peut qualifier de radical. L'école de Palo Alto distingue donc deux types de changements : les changements de niveau 1 qui se développent à l'intérieur du système (ici le groupe tel qu'il est défini *supra*) et les changements de niveau 2 qui affectent le système lui-même (mutations, rupture, révolution) (Watzlawick, Weakland & Fish, 1975/1991). Dans une optique thérapeutique[10], le groupe de Palo Alto avance que vouloir trouver des solutions à un problème au sein du système peut mener à l'immobilisme, voire à l'aggravation dudit problème. La solution passerait donc par un changement de cadre (modification des règles et des normes de fonctionnement et de communication), c'est-à-dire au déplacement du problème dans un autre cadre, un cadre modifié. Puisque le contexte détermine la nature des apprentissages, l'objectif du recadrage est la (re)construction du sens des conduites et des comportements. Il ne s'agit donc pas de nier la difficulté, mais de la traiter « ailleurs » et d'en faire un élément constitutif de la solution. C'est en ce sens que le problème deviendrait la solution[11].

1.3. Accompagner le changement et le développement

Le paragraphe précédent nous orientent vers une série d'interrogations concernant les interrelations entre apprentissage et développement, entre changement et développement et le rôle que joue l'environnement et notamment l'environnement social dans le processus de changement : la problématique de l'accompagnement émerge ici. Elle est au cœur des positionnements épistémologiques des enseignants face à la prescription des dispositifs d'individualisation et interroge vivement notre posture de chercheur.

Bedin (2013) rappelle à juste titre que dans le champ des sciences humaines et sociales, la conduite et l'accompagnement du changement ont, depuis déjà un certain temps, été investis comme objets et comme buts de recherches par nombre de disciplines, de la psychologie aux sciences de gestion (Autissier et Moutot (2007), Perret (2003) parlent alors de pilotage) en passant par la sociologie. Pour autant, les Sciences de l'éducation seraient légitimes à investiguer les questions relatives à cet objet car :

> « Nous considérons que le changement – quand il est souhaité et non subi – est un processus de développement, d'enrichissement et de culture. Il devient à ce titre intrinsèquement éducatif. Rappelons aussi que l'essence de l'éducation consiste à conduire et accompagner des sujets en situation de changement personnel, organisationnel ou sociétal. […] Il est indispensable de relever également l'ampleur des

[10] On doit à l'École de Palo Alto un modèle de thérapie familiale et un modèle de thérapie brève.

[11] Toutefois, les chercheurs de l'École de Palo Alto n'excluent pas qu'un changement de niveau 1 soit suffisant dans certains cas.

> réformes auxquelles les domaines de l'éducation et de la formation ont été confrontés ces dernières années » (Bedin, 2013, p. 18-19).

Nous en arrivons logiquement à nous demander alors ce qu'« accompagner » signifie dans le cadre d'un projet d'éducation, de formation, de développement individuel ou collectif. Broussal (2013 ; p. 44) note qu'il existe « plusieurs formes d'accompagnement inscrites dans des dispositifs distincts et relevant de visées singulières ». Le terme réfère au premier abord à une dimension subjective (Ardoino, 2000). Paul (2004, p. 308) confirme cette approche : accompagner, c'est « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ». Nous qualifierons cette vision d'« intersubjective ». Lafortune (2006, p. 189) défend « qu'il est possible d'accompagner un groupe de personnes dans un processus de changement en tant que groupe et non pas en utilisant des rencontres individuelles ». Ces définitions de l'accompagnement font explicitement référence aux acteurs qui changent, doivent ou voudraient changer.

Que nous parlions du chercheur qui accompagne les acteurs dans leur développement professionnel ou des enseignants qui accompagnent les élèves dans leur parcours de formation, l'accompagnement se caractérise l'asymétrie des positions mais l'égalité entre l'accompagnant et l'accompagné (Paul, 2004), la diversité des savoirs en jeu et leur hybridation.

2. La réforme comme changement

La forme de changement qui nous préoccupe ici, et qui nous semble posséder tous les traits énoncés *supra*, est la « réforme ». Elle se caractérise par des éléments propres et structurants, liés à la source du changement, à ses supports, à ses temporalités, aux acteurs et à son contexte d'élaboration et de mise en œuvre.

La notion de réforme intègre certes, la notion de mouvement, mais également celle de conservation[12]. Le terme « réformer » nous vient du latin *reformare* qui signifiait « ramener à sa forme première » mais aussi, changer, transformer, notamment dans le domaine de la morale. Quand elle est religieuse ou militaire, elle est associée à l'idée de retour (à une vie plus vertueuse, à la vie civile) et se teinte dans certains cas de déclin, d'inutilité (réformer un animal, un matériel) ou de réduction (du train de vie, par exemple). Il s'agit bien de ramener à sa forme primitive quelque chose, de remplacer par quelque chose de connu. Réformer, dès le 12e siècle, peut donc relever du « c'était mieux avant » et prendre un caractère conservateur. Dans une acception plus contemporaine, la réforme a pour but de modifier quelque chose qui est institué de manière formelle (un système) ou informelle (la pensée, les mœurs…) en vue de son amélioration, le concept d'amélioration,

[12] Sources concernant ce paragraphe : http://www.cnrtl.fr , http://www.prima-elementa.fr

rappelons-le, étant totalement subjectif. Dans le cas d'une institution, la réforme est donc associée à une nouvelle organisation censée corriger, perfectionner, remplacer une structure ou un fonctionnement. Une nouvelle situation, de nouveaux buts peuvent la justifier. À ce titre, l'éducation constitue un champ largement investi par la réforme.

2.1. Le changement en éducation, le cas du système éducatif français

2.1.1. Un système en changement permanent

Longtemps marquées par un modèle stable et socialement consensuel, notamment parce qu'elles étaient identifiées par leurs finalités et non par la réalité insatisfaisante du quotidien (Étienne, 2010), les institutions scolaires sont devenues, ces dernières décennies, l'objet d'évolutions, de changements notoires en interrelation avec les changements sociétaux, notamment structurels, de plus en plus rapides (Biron, Cividini & Desbiens, 2005). Plaisance (1993, p. 13) explique qu'« on ne peut aujourd'hui définir une théorie globale du changement en éducation, théorie à prétention universelle visant à dégager des lois générales ». La diversité des temporalités qui affectent les systèmes éducatifs d'une part, et la multitude d'« aspects » de l'éducation (les institutions, les publics, les formateurs, les contenus, etc.), d'autre part, rendent improbable la construction d'un regard enveloppant et exhaustif. Cela justifie aux yeux de l'auteur que soient étudiés *des* changements plutôt que *le* changement. Cependant, nous posons qu'il est un lieu, en surplomb, qui autorise, sinon d'embrasser le changement dans sa totalité, au moins de poser un regard circulaire sur ce qui change : la réforme.

La réforme, dans le champ des systèmes éducatifs, constitue un exemple frappant de la diversité et de la complexité des processus de changement (natures, niveaux, objets…). De nombreuses études en sciences de l'éducation ont choisi d'aborder les problématiques de la réforme (voir par exemple Biron, Cividini & Desbiens, 2005 ; Draelants, 2009 ; Gather-Thurler & Maulini, 2007 ; Lantheaume, 2008 ; Lieberman, 2005). La raison principale de cet intérêt, nous semble-t-il, tient dans le fait que système éducatif et société sont interdépendants (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Dubet, 1999 ; Mons, 2007 ; Biron, Cividini & Debiens, 2005) et que l'on peut étudier la réforme tant au niveau macro que micro (Carnoy & Levin, 1985 cités par Barroso, 2008). Au niveau macro, les modèles et les paradigmes dominants, les valeurs en circulation dans la société trouvent leurs traductions dans les réformes, elles-mêmes à l'origine, au niveau micro, de changements dans les pratiques, les attitudes, les représentations des acteurs. Par un retour de balancier, nous pouvons observer qu'à leur tour, en se développant au niveau des acteurs, les changements sur le terrain influencent à un premier niveau la réforme et son application, et que dans un second temps la réforme « telle qu'elle a été appliquée » se répercute sur les modèles sociétaux.

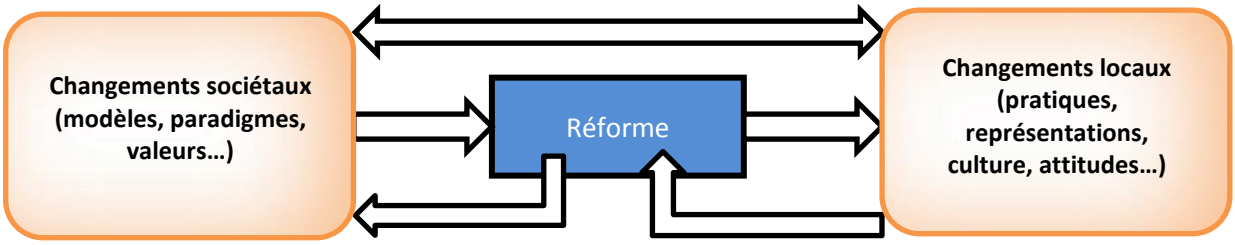


FIGURE 1.1 – La réforme à l'interface des changements macro et micro (d'après Germier, 2014a)

Ce retour existe, ne serait-ce que parce que la réforme entraîne des changements de pratiques, des besoins, et que le cadre évolue avec le processus de sa mise en œuvre : « Les problèmes d'implémentation ne sont jamais « résolus », ils évoluent, suivent un processus itératif et à plusieurs stades » (Draelants, 2009, p. 9). La réforme, dans ce schéma, se trouverait donc à l'interface de deux types de changements (Germier, 2014a) .

2.1.2. Critique de la réforme

« La "réforme" comme métaphore du changement est l'un des maîtres mots qui, à partir de la fin des années 1960, ont caractérisé le discours politique sur l'éducation et l'école dans de nombreux pays » (Barroso, 2008, p. 571). Le système éducatif français est influencé par le contexte de l'évolution des systèmes éducatifs dans les pays industrialisés (référentiels supranationaux, par exemple). Ces derniers sont aujourd'hui, dans la plupart des pays de l'OCDE et notamment au niveau de l'Union européenne, l'objet de processus réformateurs sur un mode de temporalité plutôt rapide. Cependant, face au raz de marée réformiste décrit par Mons (2007), la France aurait adopté un réformisme « de façade » (socle commun de compétences) et s'arc-bouterait sur son modèle – pourtant battu en brèche d'après Prost (2001)[13] – d'égalité des chances, autrement dit, un modèle axiologique fort et, de fait, difficile à remettre en cause parce que le modèle qui le remplacerait (le modèle néo-libéral) est loin de faire l'unanimité notamment en raison de l'histoire de l'institution scolaire. « Il semble qu'on soit graduellement passé de préoccupations sociales […] à des discours réformateurs qui consacrent la préséance des préoccupations économiques par des références explicites à la globalisation et à la mondialisation, etc. » (Biron, Cividini et Desbiens, 2005, p. 9). Or, fait remarquer Draelants (2009, p. 8), même quand la réforme est «parfaitement planifiée [et/ou] issue des initiatives de politiques les plus prometteuses, ses conséquences dépendent en dernier recours de ce qui se produit lorsque des individus disséminés dans l'ensemble du système vont interpréter les politiques et agir sur elles ». Le problème ne

[13] Prost (2001) démystifie l'illusion égalitaire. Il conclut son article ainsi : « Le passage de la démocratisation à la lutte contre l'échec scolaire est ainsi l'histoire d'un désenchantement, qui annonce peut-être un recentrage modeste de l'école sur des objectifs purement scolaires » (p. 90).

serait pas tant la réforme que sa mise en œuvre signale McLaughlin (2005, p. 58) et de donner l'explication suivante : "implementors, […] did not always do as told (as proponents of scientific management would have it) nor did they always act to maximize policy objectives (as many economists would have it). Autrement dit, les modèles d'implantation des réformes développés dans les sciences du management ou dans les sciences économiques ne semblent pas transférables et efficients dans le monde de l'éducation.

Au sein du système éducatif français, c'est l'institution « Éducation nationale » qui impulse la réforme – rappelons que ces réformes valent aussi pour l'enseignement agricole, mais c'est au niveau des acteurs que la déclinaison se fait, en fonction du sens que chaque enseignant, chaque équipe, chaque collectif donnent à ses actions (Étienne, 2010) et à la réforme. Cette dernière fait l'objet d'un travail de planification en amont et se développe sous forme de prescriptions autour desquelles le travail s'organise, individuellement et collectivement, cadré à la fois institutionnellement et en fonction d'une norme construite localement (Lantheaume, 2008). Comment une prescription à vocation nationale se décline-t-elle localement ? Sous quelles conditions ? Quand le changement a lieu, va-t-il dans le sens souhaité par les réformateurs ? Dans celui souhaité par les acteurs du système ? Ces changements sont-ils profonds ? Et, finalement, qu'est-ce qui a vraiment changé ? Il apparaît ostensiblement à travers ce bref résumé que des questions de valeurs, de temporalité, d'identité, mais aussi de contexte politique peuvent court-circuiter la plus solide des planifications.

2.2. Les réformes dans les lycées

Avant d'en venir tout de suite aux lycées agricoles, nous faisons ici un détour utile par les réformes telles que le Ministère de l'Éducation nationale les a conçues en les situant rapidement historiquement. Elles constituent en effet un miroir quasi fidèle des réformes dans les lycées agricoles au sein desquels elles trouveront une traduction à la fois exhaustive et singulière. Comme préalable aux réformes dans l'enseignement agricole, et notamment concernant les dispositifs qui nous intéressent dans cette recherche, elles donnent des indications précieuses. Nous présenterons donc dans les prochains paragraphes les réformes dans les voies professionnelle et, générale et technologique, et les analyserons, avant d'observer comment elles ont été traduites par la noosphère du système éducatif agricole et au sein des établissements.

2.2.1. La voie professionnelle

Jusqu'aux années 80, le système éducatif français s'est démocratisé et massifié au niveau de l'école primaire et du collège. En 1985[14], l'objectif chiffré d'amener 80% d'une

[14] Loi n°85-1371 du 23 décembre 1985

classe d'âge au niveau du baccalauréat signe la volonté de poursuivre ce mouvement au niveau du lycée.

La création des lycées professionnels (LP) en a été le corollaire. Il s'agit d'une réforme structurelle majeure (Prost, 2013) dans la mesure où elle ouvre la porte du lycée et l'accès au baccalauréat (diplôme de niveau IV)[15] à des élèves qui jusque-là obtenaient à l'issue de leurs études un Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP) préparé en trois ans (sortie du collège à la fin de la classe de 5e) ou un Brevet d'Études Professionnelles (BEP) préparé en 2 ans (sortie du collège à la fin de la classe de troisième). Ces deux derniers diplômes (de niveau V) préparaient à une insertion quasi immédiate dans la vie professionnelle.

Dorénavant, le baccalauréat professionnel permet, du moins théoriquement, d'intégrer l'université (Diplômes universitaires, Licences, Licences professionnelles) et les formations menant au Brevet de technicien supérieur (BTS). Théoriquement, car comme le rappellent Jellab (2008) et Palheta (2012), l'orientation dans les filières d'enseignement professionnel concerne d'abord des élèves en difficulté depuis l'école primaire, ayant connu des parcours décousus et tourmentés. C'est pourquoi, jusqu'à la réforme de la voie professionnelle en 2008, un certain nombre de passerelles permettaient à certains élèves de construire un parcours scolaire les menant au baccalauréat en quatre ans ; ils obtenaient alors le BEP en deux ans, pouvaient s'arrêter là et chercher du travail ou se voyaient proposer deux années supplémentaires pour obtenir un baccalauréat professionnel. Cet aménagement structurel autorisait déjà une diversification des parcours en fonction des élèves. Dans les faits, le BEP serait devenu un diplôme « préparatoire à l'entrée en première professionnelle » (Jellab, 2008, p.15). Plus largement, la création des LP a participé de l'intégration de l'enseignement professionnel dans la sphère scolaire et à la « scolarisation » des contenus de formation (Derouet et Lantheaume, 2004 ; Jellab, 2008).

Dans le prolongement de la loi « d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » de 2005[16], de nombreuses réformes ont été mises en œuvre dans le champ de l'école et notamment au niveau du lycée. Dès 2008, c'est sur les lycées professionnels que les changements ont porté, changements qui se sont traduits par la « rénovation de la voie professionnelle (RVP désormais). » Les raisons de la réforme sont multiples. Le rapport de l'IGEN de 2006 dénonce notamment un rapport coût / efficacité trop faible : le nombre de bacheliers professionnels stagne, les élèves détenteurs d'un BEP ne poursuivant pas leurs études vers le baccalauréat professionnel. Enfin, le CAP, dans un contexte où l'on cherche à mener davantage de jeunes au baccalauréat, ne constitue ni pour les établissements ni pour les décideurs institutionnels et politiques une priorité, tant s'en faut (Maillard, 2012). Dans

[15] Définition INSEE : http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/niveau-diplome.htm

[16] http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm

le même temps, le système éducatif ne parvient pas à réduire le nombre de jeunes quittant l'école sans diplôme. Le ministère redéfinit donc les missions de l'enseignement professionnel selon trois axes :

- « valoriser le lycée professionnel,
- initier une profonde refondation de l'offre de diplômes et de la certification,
- renforcer le pilotage par les objectifs de la carte des formations professionnelles tant au niveau national qu'au niveau académique. »[17]

Il est alors décidé de restructurer l'offre de formation professionnelle en réformant les diplômes. Cela consistera à promouvoir le baccalauréat professionnel en trois ans, en supprimant le cursus menant au BEP (qui devient un diplôme intermédiaire sans formation spécifique), et à redéfinir l'offre de CAP, ce dernier ne remplissant que très partiellement la fonction d'insertion qui lui était dévolue, au profit de diplômes de niveaux supérieurs (Couppié, Gasquet et Lopez, 2004).

Il s'agit là d'une profonde refondation de la structure même de l'enseignement professionnel. « Elle contredit par ailleurs le titre que prendra la réforme, celui de "rénovation", mais aussi l'objet visé, qui ne peut être seulement l'enseignement professionnel » (Maillard, 2012, p. 23), mais toute l'offre de formation tant au niveau régional[18] que national. Ainsi, par exemple, des ajustements précipités devront harmoniser les contrats d'apprentissage avec la nouvelle offre de diplômes afin que les apprentis se voient ouverte la voie du baccalauréat. Dans les faits, la réforme pose la question de l'adéquation des diplômes avec le marché du travail. Elle fut accueillie avec scepticisme par les organisations professionnelles patronales et syndicales. Les relations école-monde de l'entreprise ont toujours fait l'objet de polémiques vives et récurrentes, mais finalement de peu de recherches, dont les résultats ont souvent été utilisés à des fins idéologiques plus que pragmatiques (Tanguy, 2005). Ainsi ont persisté

> « ces désaccords entre le monde scolaire – rassemblant l'administration étatique et les enseignants – et celui du travail – comprenant les directions d'entreprises et les syndicats de salariés – [qui] laissaient entrevoir les effets pervers d'une politique qui, en élevant la norme au niveau du baccalauréat, accentuait les classements opérés par l'école en marginalisant les jeunes qui n'y souscrivaient pas et générait les contradictions aujourd'hui vécues par les jeunes bacheliers qui se sont identifiés à la figure du

[17] Note du 9 juillet 2007

[18] Rappelons que la formation professionnelle est une compétence régionale depuis 1993.

> technicien pendant leurs études mais se trouvent dans le travail en majorité à des places d'ouvriers » (Tanguy, p. 103).

Pour finir, la réforme aura abouti à une diminution spectaculaire des BEP et à une augmentation non moins significative du nombre d'élèves dans les filières de baccalauréat professionnel (- 64% en deux ans pour le premier, + 57% pour le second) (Maillard, 2012). Pour autant, ces chiffres en trompe-l'œil masquent le fait qu'aujourd'hui, cette forte baisse du nombre de BEP n'est pas compensée par les inscriptions en baccalauréat professionnel et en CAP. Si l'objectif de « valoriser le lycée professionnel » a été atteint, celui de redynamiser les filières professionnelles reste à réaliser, explique l'auteur.

2.2.2. En 2010, la réforme des voies générale et technologique

Comme ceux de la voie professionnelle, les lycées d'enseignement général et technologique (la voie technologique a été rattachée à la filière générale en 1993) ont vu leur fonctionnement, leur pédagogie et leur identité bouleversés par les politiques de massification et de démocratisation mises en œuvre après la Seconde Guerre mondiale et qui les ont atteints au début des années 1980.

Sur le plan organisationnel, cette période est marquée par un fort mouvement de décentralisation et la mise en œuvre du principe d'autonomie des établissements. Par ailleurs, faire accéder 80% d'une génération au niveau du baccalauréat impose une refonte profonde des cursus. De nouvelles séries sont créées dans la filière technologique, les séries traditionnelles de la filière générale étant regroupées, pour la forme, mais finalement maintenues dans leur essence (1993). En effet, la tradition élitiste – et la vocation sélective – du lycée a constitué, à travers les organisations professionnelles d'enseignants, notamment les agrégés (dont certains ont investi les cabinets ministériels), un contrepoids certain aux réformes visant un accès élargi des jeunes au second cycle secondaire (Troger, 2009). La hiérarchie implicite entre les filières, les disciplines et les statuts a ainsi perduré.

Sur le plan pédagogique, bien que les formes scolaires antérieures aient été préservées (Troger) et constituent encore le fonds identitaire des professeurs de lycée (Obin, Savoie et Verneuil, 2013), les modèles du cours dialogué ou du cours magistral ont montré leurs limites devant des classes dont l'hétérogénéité est devenue une des caractéristiques récurrentes. Les enseignants, entre souffrance et plaisir (Lantheaume et Hélou, 2008), ont dû s'adapter à de nouvelles conditions d'enseignement d'une part, et répondre à des injonctions déstabilisantes d'autre part. De manière générale et cela vaut pour le lycée général et technologique comme pour le lycée professionnel, comme le rappelle Lantheaume (2008, p. 188), « les caractéristiques des nouvelles prescriptions remettant en cause l'identité enseignante sont nombreuses : élargissement des tâches et déplacements des rôles, nouvelles formes de savoirs, nouvelles formes de relations aux élèves, plus grande incertitude des situations, dimension collective du travail. » Ainsi, la culture professorale centrée pour le

fond sur la discipline et, pour la forme, sur le modèle de la transmission s'est-elle vue bousculée.

L'année 2004 a constitué un tournant. Si, jusqu'à présent, les enseignants des lycées ont obtenu, bon an mal an, des moyens pour mettre en œuvre les politiques éducatives prescrites (Obin *et al.* 2013), le retournement budgétaire de 2004 a entériné l'abandon de la priorité à l'éducation et amorcé la réduction du nombre de postes. De ce fait, la dernière réforme du lycée entrée en vigueur à la rentrée 2010 s'est préparée et mise en place dans un climat tendu (mouvement lycéen de 2008, suivi d'un report de la réforme).

La démocratisation de l'accès au lycée a également concerné les lycées généraux et technologiques. L'ascenseur scolaire ne devrait donc plus fonctionner uniquement pour les « miraculés de l'école » (Terrail, 1995), issus des classes populaires, mais pour la quasi-totalité d'une génération[19].

Au fur et à mesure que le lycée s'ouvre à tous, le public devient de plus en plus hétérogène et le métier d'enseignant évolue : « S'il existe encore des élèves travailleurs, assidus et mobilisés, il y a également des élèves peu motivés, manifestant ouvertement leur désintérêt en classe, n'apportant pas leur livre ni leur cahier, ne respectant pas spontanément les règles de vie en collectivité » (Beaud & Beaud-Deschamps, 2003, p. 129). L'offre de formation s'en ressent et, alors que les horaires disciplinaires diminuent, de nouveaux dispositifs sont prescrits. En 1992, un dispositif appelé « modules » prévoit des séquences d'enseignement dans quatre disciplines, en groupes restreints constitués sur la base des besoins des élèves. Pour Obin *et al.* (2013, p. 139), ils « seront très largement détournés par les enseignants pour délivrer à tous un enseignement identique en demi-groupes ». En 2001, les travaux personnels encadrés (TPE) constituent un espace pluridisciplinaire (encadré par des professeurs de disciplines différentes) et d'autonomie pour les élèves qui doivent réaliser un travail qui fera l'objet d'une épreuve conjointe orale anticipée au baccalauréat. D'abord combattus par les enseignants, ils seront défendus par ces mêmes enseignants au moment où le ministère voudra les supprimer.

La réforme de 2010 se décline selon trois axes : plus de possibilités de réorientation, un accompagnement personnalisé pour chaque élève et un remodelage significatif de l'organisation des filières et de leurs contenus. Du point de vue pédagogique, les enseignants se voient non seulement contraints de mettre en œuvre ces dispositifs pour lesquels ils n'ont pas été expressément formés – rappelons que leur formation est essentiellement universitaire et disciplinaire – mais aussi d'adapter leurs pratiques à la diversité des publics accueillis simultanément et ce d'autant plus qu'il est demandé dans le même temps aux

[19] Pour autant rappelle Beaud (2002), la ségrégation se poursuit entre lycées de centre-ville et lycées de ZUP et entre filières « d'élite » et filières moins prestigieuses, le choix d'options devenant la stratégie permettant de fuir l'orientation non souhaitée.

établissements de devenir des organisations efficaces non seulement pour tous, mais pour chacun. Dans cet esprit, la réforme des lycées de 2010 comportera un certain nombre de mesures installant des dispositifs d'accompagnement hors temps scolaire pour les élèves en difficulté (dispositifs facultatifs : le tutorat, les stages de remise à niveau et les stages passerelles)[20] et un dispositif d'accompagnement personnalisé obligatoire pour tous (inscrit à l'emploi du temps des élèves)[21], dont la vocation est d'apporter à chaque apprenant du soutien ou de l'approfondissement disciplinaire, une aide méthodologique et une aide à l'orientation. Nous décrirons plus loin ce dernier dispositif qui constitue un des éléments de problématisation de cette recherche.

[20] BOEN spécial n°1 du 4 février 2010, http://www.education.gouv.fr/pid23791/special-n-1-du-4 fevrier-2010.html

[21] circulaire n° 2010-013 du 29-1-2010, http://www.education.gouv.fr/cid50471/mene1002847c.html

Synthèse du chapitre 1

La psychologie de Piaget et Wallon, comme la théorie développée par l'École de Palo Alto, nous indiquent que changement, apprentissage et développement sont liés. L'importance des interactions avec l'environnement, mais aussi des interrelations avec les pairs et les autres acteurs a été démontrée par ces courants. Certains changements constituent alors de véritables situations problèmes qui nécessitent, pour être résolues, que l'acteur en changement modifie son cadre d'action. L'accompagnement, en tant que dispositif mais aussi de posture professionnelle, est ici au centre du processus de changement.

Les enseignants des lycées agricoles, toutes voies confondues, ont vu leur cadre de travail virtuellement modifié par les réformes. En premier lieu, ces dernières se caractérisent par l'ampleur des changements qu'elles ambitionnent d'engager, restructuration de cursus, introduction de l'individualisation des parcours pour tous, développement des pratiques d'accompagnement.

D'abord, la réforme des lycées professionnels restructure les parcours des élèves et ses promoteurs revendiquent une nouvelle logique. Il s'agit en effet de former des bacheliers susceptibles de s'engager dans des cursus longs là où l'on formait prioritairement, sur des cursus courts, de jeunes professionnels destinés à une insertion rapide dans le monde du travail. Dans le même temps, le baccalauréat devient un objectif atteignable en trois ans alors qu'il l'était en quatre précédemment. Autrement dit, avec le même public, les visées changent, la structure de l'enseignement change et avec elle, les programmes. De nouveaux dispositifs apparaissent et notamment les dispositifs d'individualisation des parcours destinés à l'ensemble des élèves.

Ensuite, la réforme du lycée général et technologique réorganise les filières (des séries disparaissent, d'autres sont créées) et en modifie significativement les contenus. En outre, selon l'orientation déjà évoquée à propos de la RVP, les établissements sont dans l'obligation de mettre en place un accompagnement personnalisé (AP) pour chaque élève comprenant un volet « orientation », un volet « disciplinaire » et un volet « méthodologie ».

Les lycées agricoles doivent mettre en œuvre ces réformes dans le cadre de leur mission de service public. Ils jouissent toutefois de marges de manœuvre qui leur permettent, surtout au niveau du lycée professionnel d'en modeler les contours. Ainsi, l'AP du lycée professionnel de l'Éducation nationale investit-il dans l'enseignement agricole un dispositif spécifique déjà existant : les Enseignements à l'Initiative de l'Établissement (EIE). Ces derniers bénéficieront d'un horaire en classe de seconde, double de ce qu'impose l'Éducation nationale. AP et EIE font l'objet d'une prescription commune adaptée au contexte de l'enseignement agricole. C'est cette prescription que nous soumettons à l'analyse dans le chapitre suivant.

Chapitre 2

La prescription des dispositifs d'individualisation

Introduction

Nous en arrivons à l'étude de la prescription des dispositifs d'individualisation. À ce stade, il apparaît nécessaire de définir ce qu'est une prescription et de poser quelques jalons permettant de structurer cette étude. L'ergonomie et l'analyse de l'activité, comme discipline et champ contributifs, fournissent des cadres conceptuels pertinents pour ce travail. Ce chapitre s'organise, par conséquent, d'abord en une approche scientifique de la notion de prescription débouchant sur la proposition d'un outil d'analyse, puis en une présentation ainsi étayée du texte prescrivant les dispositifs (annexe B-1). Il propose ensuite un état des dispositifs en insistant sur ceux qui constituent le contexte de notre étude. Il se termine en instruisant la question de l'individualisation qui, comme objet des dispositifs et objectif de la prescription, interroge le métier d'enseignant de manière générale, et est susceptible d'engendrer des réorganisations, voire des organisations nouvelles au sein de l'établissement et des collectifs d'enseignants, avec des conséquences sur les apprentissages, les pratiques et l'identité professionnelle des enseignants.

1. La prescription, objet de recherche

1.1. Approche de la notion de prescription

Saujat (2002) définit le travail enseignant comme un ensemble complexe composé des rapports entre trois dimensions : l'organisation du travail prescrit, les reformulations de ce travail par les collectifs d'enseignants, une mise en œuvre adaptée par l'enseignant qui se l'approprie (élaboration d'auto-prescriptions). La tâche est donc redéfinie (Leplat, 1980, 1997) deux fois, une fois collectivement et une fois individuellement. Lantheaume (2008) décrit ces redéfinitions comme des réinterprétations, des reformulations, des reproblématisations qui tiennent compte des ressources de l'établissement et élargit ces processus au-delà des enseignants à l'encadrement et aux organisations représentatives des personnels (entre autres). Dans le cas de prescriptions faibles, déficitaires (Daniellou, 2002), ce travail de redéfinition constitue l'une des stratégies permettant de combler le flou (Lantheaume). Les textes prescriptifs représentent donc un facteur déterminant dans le processus de mise au travail des enseignants. Pour Bronckart et Machado (2005, p. 221), la prescription est une « morphogénèse de l'agir » [portée, sur le plan institutionnel, entre autres, par] « des documents de l'entour-amont de l'agir ». Cette définition caractérise donc la prescription à la fois comme une propédeutique à l'action (« l'amont ») et un élément participant à la régulation « en cours » de cette dernière (l'« entour »). En appui sur les travaux de Paveau (1999) sur des instructions officielles de 1995 et d'Adam (2001), nous pouvons dégager des prescriptions émanant de l'institution scolaire des propriétés récurrentes :

- Trois protagonistes « s'y croisent » : l'auteur, l'agent et le bénéficiaire de la prescription, le premier prescrivant au second de faire, au bénéfice du troisième.
  - L'auteur se caractérise par son statut hiérarchique et institutionnel, et sa configuration collective (groupe d'experts). Il n'apparaît pas explicitement dans le texte, cet anonymat favorisant son autorité.
  - L'agent est évoqué sous des formes génériques (l'enseignant, le professeur) ou impersonnelles (on, tiret + infinitif).
  - Le bénéficiaire est en quelque sorte « l'horizon » de l'auteur, un idéal type que l'agent doit réaliser en se conformant à la prescription.

Le texte est adossé à un « contrat [implicite] de félicité » – l'expression est de Bronckart (2005) – signifiant à l'agent que le respect de la prescription garantit la réussite de la mise en œuvre.

Dans une réflexion générale sur la question des prescriptions, Six (1999) avance qu'il existe deux sortes de prescriptions : celles provenant de la noosphère de l'organisation, de la hiérarchie, de l'encadrement, qualifiées de descendantes et celles issues du terrain, qui

« renvoient à la matière, au vivant, à la subjectivité, au social » (Six, 1999, p. 18), désignées comme remontantes. Ces dernières sont ignorées de la prescription officielle (Amigues, 2009) mais participent à la configuration de l'action et au processus d'adaptation évoqué par Saujat (2002) et Lantheaume (2008). Pour Six, c'est la rencontre entre les deux types de prescriptions, descendantes et remontantes, qui assure à l'activité de se réaliser, à condition que cette rencontre entre les deux soit rendue possible. Ainsi, c'est le caractère prescriptif qui distingue la tâche de l'activité (Amigues, 2009) : la tâche est prescrite par la noosphère comme un ensemble d'objectifs à atteindre et de moyens à mettre en œuvre. Le texte officiel, « plutôt que du prêt à agir, déclenche, à travers un dialogue entre la prescription et les ressources disponibles, une activité de re-conception, non seulement des buts et des moyens d'action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre » (Amigues, 2009, p. 18). Au niveau collectif, la prescription devient alors un « organisateur de l'activité » (Amigues, p. 17), cette dernière ne pouvant être prescrite puisqu'elle est construite en situation.

En 2012, Villeret et Munoz étudient la prescription d'un dispositif de sensibilisation aux disciplines scientifiques dans le cadre de la réforme des lycées de 2010. Ils extraient des travaux d'Amigues (2009), une série de sept variables leur permettant d'analyser le texte d'une prescription :

« (1) un choix politique d'un groupe d'« experts »,

(2) un projet « novateur » ancré dans la « tradition »,

(3) une source de questionnement professionnel,

(4) un objet multi-adressé et facteur de pluri-intentionnalité,

(5) une re-prescription (cascade de sous-prescriptions),

(6) une reprise ou re-conception du milieu,

(7) une application immédiate nécessairement différée » (p. 3-9).

Il faut rappeler qu'Amigues (2009) conçoit la prescription comme un « artéfact culturel » dans le sens où, au-delà de sa vocation à organiser (au sens large) le travail, elle porte en elle la mémoire des conflits, des justifications, des choix successifs qui ont jalonné l'histoire de l'institution scolaire et qui ont ponctué son élaboration. Dans un texte récent portant sur les rationalités à l'œuvre dans les textes officiels prescrivant des changements dans le champ éducatif, Dupuy, Germier et Nunez-Moscoso (2014) montrent comment cet aspect de la prescription peut s'exprimer explicitement ou implicitement et comment sous l'apparence d'une rationalité dominante, se dissimule une multirationnalité (Sfez, 1976). Cette dernière remarque nous invite à assimiler la prescription institutionnelle à un objet complexe. En conséquence, cette charge culturelle complexe et symbolique met la prescription, et le texte qui la porte, en tension d'abord entre les intentions de ses auteurs et l'identité culturelle de ses destinataires, ensuite entre le souhaité et le possible et enfin entre

son caractère novateur et sa généalogie conservatrice. A l'origine résultat de compromis historico-culturel (Amigues, 2009), elle intégrera, au moment de son implantation, un second niveau de compromis entre les différents acteurs chargés de sa mise en œuvre, niveau constitué par le contexte de l'établissement, ses personnels, son histoire et ses ressources.

1.2. Construction de la grille d'analyse

Nous avons décidé de retravailler les sept variables (qu'ils nomment catégories mais qui ne nous semble pas en avoir les caractéristiques) construites par Villeret et Munoz (2012). Pour commencer, nous en éliminons une partie qui ne nous paraît pas opératoire pour l'analyse d'un texte prescriptif. Nous pensons en effet que ces variables ne peuvent trouver leur traduction dans des indicateurs pertinents et valides (Marcel, 2009) que dans le contexte empirique des pratiques (et donc de leur observation) ou des représentations des acteurs (et donc de leur recueil). Nous décidons d'en conserver quatre (deux d'entre elles sont divisées en deux, une autre est amputée d'une de ses propositions) ; ceci nous donne donc six variables : un choix politique d'un groupe d'« experts », un projet « novateur », un projet ancré dans la « tradition », un objet multi-adressé, un objet facteur de pluri-intentionnalité, une application immédiate.

Dans un souci de rigueur, nous regroupons ces variables dans deux catégories que nous voulons exclusives, univoques et exhaustives (Postic et De Ketele, 1988) : la justification et le contenu du prescrit. Nous rajoutons une troisième catégorie qui tient compte du travail de Paveau (1999) et Adam (2001) : « les formes d'évocation des protagonistes ».

CATÉGORIES ↓	**VARIABLES ↓**	**INDICATEURS ↓**		
		L'auteur	Pour l'agent	Au bénéfice de…
Formes d'évocation des protagonistes	Anonymes (sigles)			
	Anonymes (générique)			
	Non nommés			
	Nommés			
Justification	Choix politique d'un groupe d'experts			
Contenu du prescrit	Projet «novateur»…			
	…ancré dans la « tradition »			
	Un objet multi-adressé			
	Un objet facteur de pluri-intentionnalité			
	Une application immédiate…			

TABLEAU 2.1 – Grille permettant le traitement du texte prescrivant les dispositifs d'individualisation

2. Traitement et analyse du texte prescrivant les dispositifs d'individualisation

2.1. Genèse du texte

Il s'agit formellement de la troisième mouture du texte prescrivant les dispositifs d'individualisation. Ces dispositifs ont été préalablement évoqués dans des documents officiels instaurant les réformes des voies professionnelle en 2008, et générale et technologique en 2010. Ils traduisent pour l'enseignement agricole les réformes du second degré de l'enseignement secondaire concernant l'ensemble du système éducatif français. Une première version datée du 26 mai 2010 (annexe B-2) ne concerne que le lycée général et technologique et par conséquent ne présente que les modalités de mise en œuvre de l'AP (obligatoire) et des trois dispositifs facultatifs : le tutorat, les stages de remise à niveau, les stages passerelles. Elle détaille les modalités de mise en place des dispositifs. Prescrits en mai, les dispositifs doivent se mettre en place à la rentrée de septembre pour les classes de seconde. Un second document datant du 29 septembre 2010 (annexe B-3), soit quatre mois plus tard, annule le texte précédent et regroupe le dispositif d'AP de la réforme du lycée (2010) et les dispositifs facultatifs communs aux deux réformes (lycée et RVP), sous la bannière de « dispositifs d'individualisation ». Son application est immédiate (rentrée 2010). Le texte précise que les dispositifs mentionnés poursuivent le même objectif d'individualisation des parcours de formation, par l'accompagnement de chaque élève. Pour autant, les EIE (Enseignements à l'Initiative de l'Établissement), dispositif obligatoire dans la voie professionnelle, sont toujours exclus de ce groupe de dispositifs. Avant que ne soit diffusé le texte que nous étudions ici, une évaluation des dispositifs d'individualisation dans le cadre des réformes est diligentée par la DGER. C'est l'Inspection de l'enseignement agricole (IEA) qui effectue ce travail. De fait, les inspecteurs instruisent concomitamment les deux dispositifs obligatoires AP et EIE, les plaçant au même niveau et suggérant ainsi qu'ils partagent les mêmes objectifs. Un rapport est produit en avril 2011(annexe B-4), à la suite duquel la DGER diffuse la note de service du 13 juillet 2011.

2.2. Description du texte

La note de service n° 2011-2088 du 13 juillet 2011 (annexe B-1) comporte sept pages, dont trois d'annexes. La première page indique les sources du document, sa date d'application, son objet, les textes de références, un résumé, des mots clés et deux listes de destinataires, une pour « exécution », l'autre pour « information ». Elle comporte en page 2 une brève introduction rappelant le contexte de l'instauration des dispositifs prescrits (les réformes des voies générale, technologique et professionnelle) et indique que « la présente note annule et remplace » la précédente (du 29/09/2010), nous y reviendrons. Cinq parties précèdent les annexes :

- Rappel de la démarche, des objectifs, des types de dispositifs (obligatoires / facultatifs), du principe de contextualisation à l'établissement, de la nécessité de l'intégration des dispositifs au projet d'établissement et d'informer les apprenants et leur famille.
- Rappel des contenus possibles des dispositifs obligatoires, donc adressés à tous les élèves : Accompagnement Personnalisé (AP) et Enseignements à l'Initiative de l'Établissement (EIE). La gestion du volume horaire est laissée à l'initiative des équipes.
- Rappel des contenus des dispositifs facultatifs, donc adressés à des élèves ayant des besoins spécifiques : tutorat, stages de remise à niveau et stages passerelles (toutes voies), accompagnement individualisé et classes spécifiques (voie professionnelle).
- Indication des ressources, formations et dispositifs d'accompagnement des enseignants mis à disposition par le système aux niveaux national et régional.
- Indication des modalités de prise en charge financière dans le cadre de la Dotation Globale Horaire (DGH) et des Heures Supplémentaires Effectives (HSE). Des consignes sont données aux chefs d'établissements pour la gestion de ces heures.

Les annexes consistent pour la première en un tableau récapitulatif des dispositifs rappelant les classes concernées, leur définition et leurs objectifs, leur durée et les intervenants potentiels, et pour la seconde, en un cadrage du dispositif des « classes spécifiques ».

2.3. Traitement et analyse du texte prescriptif

2.3.1. Les protagonistes

Le traitement du texte prescriptif, outillé de la grille construite, confirme le caractère globalement impersonnel de la prescription (Amigues, 2009). Toute la chaîne hiérarchique (du ministre au chef d'établissement) traverse le document sous la forme de sigles (DGER, DRAAF, DAF, SRFD… etc.) ou sous la forme dénominative des différents services (Direction de…, Sous-direction de…, Service de…). Elle manifeste d'une certaine manière que l'institution s'engage et pèse dans la mise en œuvre de la prescription. Une exception toutefois : le texte émane du ministère de tutelle mais c'est la directrice générale de l'enseignement et de la recherche qui, sous son nom patronymique, en assume la responsabilité en le signant. Les auteurs, en tant que source, n'apparaissent donc pour la plupart qu'anonymement ce qui n'exclut pas, voire renforce leur présence patente et hiérarchique dans le processus prescriptif (Paveau, 1999). L'expression « l'autorité académique » (2 occurrences) témoigne de cette présence.

Les destinataires du document sont de deux natures : ceux auxquels le texte est adressé pour exécution (globalement les services responsables au niveau régional) et ceux qui le reçoivent pour information. La liste en est dressée dans un encart de la première page. Notons que ni les enseignants, ni les services et établissements responsables de la formation au niveau national ne sont mentionnés dans cette liste. Ils le seront dans le corps du texte. Ils sont pourtant, *in fine*, les ultimes agents auxquels le texte est destiné. Par ailleurs, les destinataires « pour information », et les « parents des apprenants » mentionnés dans le corps du texte, s'ils peuvent paraître loin de la problématique de la prescription n'en sont pas moins des sources potentielles de prescriptions remontantes (Six, 1999) et d'interprétations du prescrit (Lantheaume, 2008).

Au niveau de l'établissement, c'est la forme générique qui revient le plus souvent pour désigner les agents individuels et collectifs. Ainsi sont désignés, toujours au pluriel, des enseignants, des professeurs, des intervenants, des conseillers d'orientation-psychologues. Faut-il y voir une incitation au travail collectif ? La réponse à cette question peut se trouver en partie dans la présence récurrente d'un autre acteur du dispositif : l'équipe pédagogique (7 occurrences). Le singulier n'est employé que marginalement, dans le contexte du tutorat : un tuteur, une personne référente. Le cas de l'établissement est particulier, il apparaît parfois comme un contexte (« La mise en œuvre peut prendre des formes variées selon les établissements »), parfois comme un acteur à part entière ; on parle alors de l'autonomie de l'établissement, comme de celle des équipes pédagogiques (2 occurrences).

Les bénéficiaires du dispositif sont désignés sous les vocables « élève(s) » (22 occurrences) et « apprenant(s) » (2 occurrences). À quatre reprises, il est rappelé que les dispositifs visent la réussite de « chaque » élève. Certains élèves sont caractérisés et repérés comme des bénéficiaires prioritaires de certains dispositifs : « les élèves volontaires », « les élèves qui rencontrent des difficultés », « les élèves désirant changer d'orientation », « certains élèves ».

À la suite de ce premier traitement, nous observons certains traits saillants du texte. D'abord, l'institution pèse de tout son poids sur la mise en œuvre des dispositifs. Est concernée toute la chaîne hiérarchique. Il y aurait une forme de « mobilisation générale » pour mettre en place ces actions. Ensuite, ce sont avant tout les formes collectives de travail qui sont sollicitées à travers l'appel « aux enseignants » plutôt qu'à « l'enseignant » et l'interpellation systématique de l'équipe pédagogique et de l'établissement. Enfin, les élèves en tant que destinataires du dispositif sont omniprésents dans le document d'une part comme ayant tous droit à une approche individualisée de leur parcours de formation par une prise en compte de leurs besoins spécifiques et d'autre part, à un renfort de cette approche dans le cas de difficultés manifestes et/mais à condition qu'ils soient volontaires.

2.3.2. La justification : le choix politique d'un groupe d'experts

Les choix politiques à l'origine de la prescription n'apparaissent pas directement. Comme le rappellent Lessard et Carpentier (2015 ; p. 40), en matière de changement dans le champ de l'éducation, « les politiques actuelles cherchent davantage à insuffler le changement qu'à prescrire une conduite précise ». Il faut les chercher d'abord dans la référence aux textes fondateurs (ici le code de l'éducation et le livre VIII du code rural) et dans la mention des réformes dans lesquelles sont enchâssés les dispositifs d'individualisation. Le code de l'éducation et le code rural dans son livre VIII énoncent les grands principes républicains en matière d'éducation, ils exposent davantage des choix organisationnels que des choix politiques. On peut néanmoins y trouver l'idée de l'individualisation des parcours à travers le principe de prise en compte des spécificités de chacun ; on notera par ailleurs que l'objectif d'élever le niveau de formation est également présent dans les deux codes.

> « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. » (code de l'éducation, livre Ier)
> « Ils contribuent au développement personnel des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires, à l'élévation et à l'adaptation de leurs qualifications et à leur insertion professionnelle et sociale. » (Code rural, livre VIII)[22]

Pour autant, les choix énoncés dans les codes qui régissent le travail des acteurs du système éducatif procèdent d'une rationalité dans le sens où ils trouvent leur origine dans des textes politiques relevant de choix de société faits à un moment donné (Amigues, 2009) : les lois. Il s'agit donc de remonter le courant. Nous tenons un premier fil dans l'introduction du document : « La réforme du lycée et la rénovation de la voie professionnelle visent à favoriser la réussite de chaque élève et l'élévation du niveau de qualification » (p. 2). Ces deux réformes, en effet, ont comme source « *la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* » du 23 avril 2005[23]. Or, cette loi « se caractérise d'une part par sa volonté de rupture avec la loi antérieure [la loi d'orientation de 1989] et d'autre part par sa porosité aux évolutions du monde et de l'Europe en particulier. Par la conjugaison de ces deux caractéristiques, elle déplace en effet le curseur de la centration sur l'élève à la relation entre l'école et le monde économique » (Dupuy, Germier & Nunez-Moscoso, 2014, p. 187). L'école doit devenir efficace et, d'un certain point de vue, rentable, surtout dans cette période de réduction budgétaire dans l'Éducation nationale. Autrement dit,

[22] Le code de l'éducation et le code rural sont consultables sur : http://www.legifrance.gouv.fr/
[23] Les textes des lois de 1989 et 2005 sont en ligne : http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html

l'individualisation des parcours de réussite, et à travers elle, les dispositifs *ad hoc*, doit concourir à ce que l'école réussisse mieux et coûte moins cher. La centration sur l'élève ne relève plus de choix pédago-idéologiques (le parti pris de la loi de 1989 était constructiviste) mais résulte de choix économico-idéologiques (« La stratégie ministérielle de réforme […doit] conduire l'Éducation nationale à une utilisation optimale des crédits et des emplois que lui attribue la Nation »)[24]. Les enseignants sont sensibles aux choix politiques sous-tendus dans les prescriptions de dispositions nouvelles. Les inspecteurs de l'IEA le notent dans leur rapport d'« *évaluation de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme du lycée* » d'avril 2011 : « le rythme et l'ampleur des réformes, mises en place dans un délai de temps très court, ont suscité et suscitent toujours inquiétudes et réticences de la part des acteurs de la formation, en particulier des enseignants. À cela s'ajoute un contexte difficile en termes de contraintes budgétaires et de RGPP qui […] peut constituer, sinon un frein, du moins un obstacle à la bonne appropriation de ces réformes » (p. 27). Néanmoins, comme le fait remarquer Amigues (2009, p. 16), le texte prescriptif est « pétri de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d'expériences accumulées, que ces dernières soient abouties ou non » et les choix opérés au moment de définir une politique scolaire et de la traduire sous forme de prescriptions sont tissés de rationalités diverses et plurielles. La prescription étudiée ici n'y échappe pas.

Les éléments empiriques présents dans le document de la prescription des dispositifs d'individualisation nous ont guidés jusqu'à la loi qui porte les arguments politiques qui la justifient. Les textes de références et les réformes convoquées constituent les traces de cette loi et par conséquent de ces choix. Malgré l'absence d'une énonciation explicite de ces derniers, les enseignants sont attentifs au contexte politique dans lequel les tâches leur sont assignées.

2.3.3. Analyse du contenu prescrit

Nous travaillons dans ce paragraphe les cinq variables relatives au contenu du texte prescriptif :

a. la prescription est porteuse de nouveauté
b. la prescription est ancrée dans une tradition culturelle
c. la prescription est un objet multi adressé
d. la prescription est un objet facteur de multi-intentionnalité
e. son application est immédiate

a) La prescription est porteuse de nouveauté

[24] Rapport annexé à la loi de 2005

Les dispositifs prescrits sont nouveaux au moins à trois titres : leurs visées, leurs modalités de mise en œuvre et leurs contenus. S'agissant des visées, « l'individualisation des parcours de formation » (6 occurrences) introduit un changement substantiel dans la relation pédagogique. Le rapport de l'IEA (2011) précise que « ces dispositifs exigent que soient développées des approches méthodologiques, transversales plus que strictement disciplinaires. Ils nécessitent une plus grande « écoute de l'élève », la prise en compte de ses projets, de ses difficultés, pour lui fournir l'aide individuelle nécessaire » (p. 17). En effet, ancrées dans un modèle dominé par le principe du face à face – il s'agit le plus souvent d'un cours dialogué – avec un groupe d'élèves dans une salle de classe, les pratiques ordinaires d'enseignement laissent à priori peu de place à la prise en compte des besoins de chacun. Par ailleurs, les modalités de mise en œuvre prescrites, en rendant certains dispositifs obligatoires (3 occurrences) et de fait inscrits à l'emploi du temps des élèves (3 occurrences), contraignent les enseignants à proposer un accompagnement à vocation « individualisante » à tous les élèves, y compris ceux qui n'ont pas de difficulté. Il en découle, et c'est le troisième point, la prescription de contenus nouveaux (ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas déjà mis en œuvre ici ou là) : l'approfondissement disciplinaire, le travail méthodologique, l'aide à l'orientation. Le premier concerne les élèves sans problèmes particuliers et pose, en arrière-fond, une question d'éthique professionnelle : faut-il consacrer du temps et de l'énergie « en plus » aux élèves qui réussissent alors que ceux-ci pourraient être consacrés à l'accompagnement des élèves en difficultés ? Le deuxième percute la configuration académique de la formation initiale et des pratiques des enseignants : d'une part, comment former à la méthodologie sans avoir été formé pour cette tâche et d'autre part faut-il affecter du temps à autre chose que la poursuite des programmes et la préparation des examens ? Enfin, le troisième déplace le point de l'orientation scolaire et professionnelle, des conseillers d'éducation, conseillers d'orientation-psychologues et professeurs principaux vers l'équipe pédagogique qui doit proposer et prendre en charge cette question. Ainsi les enseignants peuvent-ils proposer aux élèves une « aide à la construction d'un parcours de formation et d'orientation réfléchi, prenant appui sur l'orientation active et la découverte des branches d'activité professionnelle » (p. 3). Comme le précédent, cet aspect des contenus interpelle les établissements de formation des professeurs quant à la mise en place d'éventuels modules dévolus à l'aide à l'orientation vue, sinon comme un enseignement, du moins comme un objet de formation pour les jeunes.

Les contenus prescrits par la note de service appellent donc à des changements à la fois pédagogiques, didactiques et organisationnels. Au regard de cette assertion, l'hypothèse d'une déstabilisation identitaire et professionnelle des enseignants n'est pas à écarter (Lantheaume, 2008). C'est pourquoi, face aux incertitudes engendrées par l'injonction à donner corps au changement, les prescripteurs enjoignent aux institutions formatrices (SNA, ENFA) et aux niveaux hiérarchiques intermédiaires (DRAAF) de produire des dispositifs de formation et des ressources *ad hoc.* Mais, si elle affiche un caractère novateur, nous allons

voir que la prescription des dispositifs d'individualisation ménage également des formes de « tradition » inscrivant la nouveauté dans l'héritage culturel et institutionnel.

b) La prescription est ancrée dans une tradition culturelle

Nous avons vu dans le chapitre consacré à l'enseignement agricole que la culture de ce dernier puisait ses références dans les valeurs et les principes de l'Éducation populaire. Ces principes fondent l'autonomie des acteurs du système sur et par l'élaboration de projets portés par les établissements, les équipes, les enseignants et les élèves. Ainsi, les innovations introduites par la prescription reposent-elles sur un soubassement culturel dont nous avons identifié quatre composantes : le projet, l'autonomie, l'institution et la discipline. Le texte place le projet (8 occurrences) à tous les niveaux de l'établissement. Ces projets s'imbriquent les uns dans les autres dans un schéma assez classique et s'articulent avec les autres éléments de la tradition culturelle :

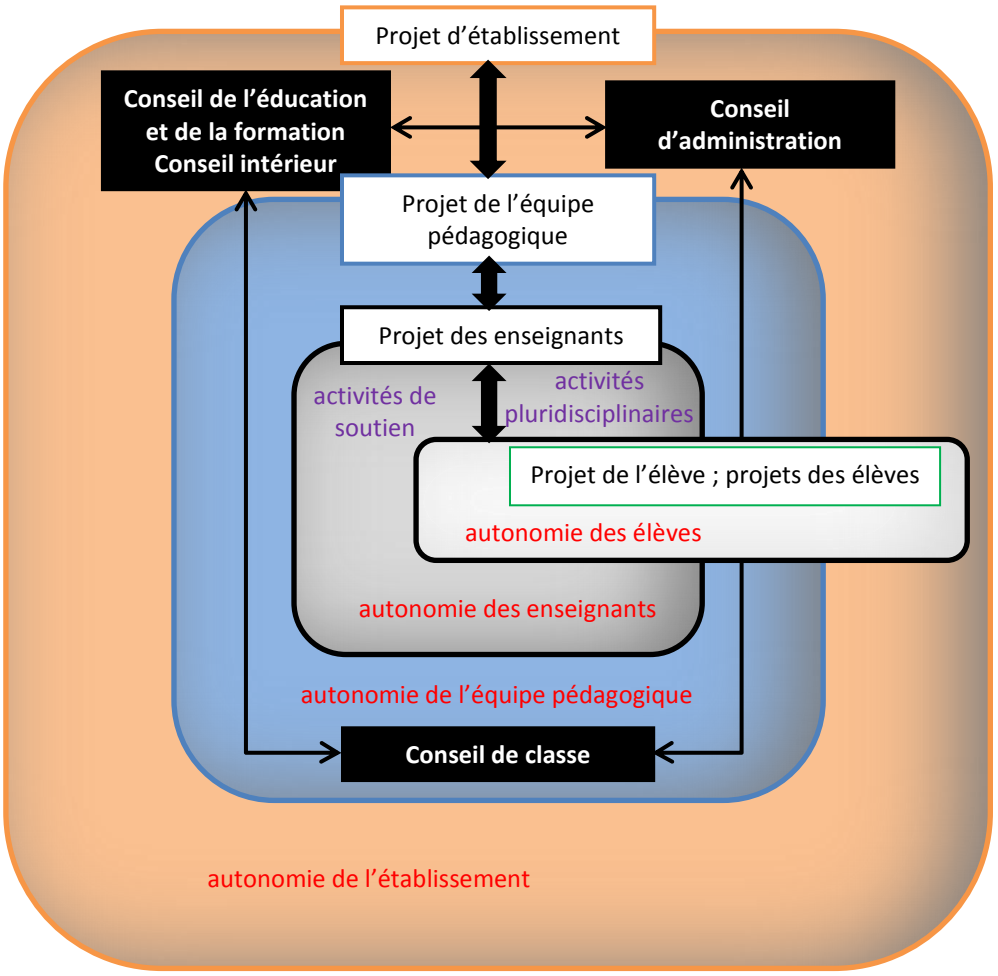


FIGURE 2.1 – Imbrication des formes de projets et des éléments de « tradition culturelle » du texte prescriptif dans le cadre institutionnel

Cette valorisation du projet comme cadre institutionnel et pédagogique apparaît dans les expressions « démarche de projet, ancrée dans le projet, élaborer le projet, projets individuels et collectifs, projet d'orientation, etc. ». L'autonomie « reconnue » aux acteurs est le corollaire de cette mise en avant. De la sorte, le dispositif peut « prendre des formes variées selon les établissements» (p. 2), « il revient à l'équipe d'élaborer le projet » (p. 2) et « les heures attribuées à chaque classe [...] peuvent être cumulées pour élaborer [...] des actions communes et transversales à plusieurs classes » (p. 3). Institutionnellement, ces projets sont légitimés par leur examen en Conseil de l'éducation et de la formation, en Conseil intérieur et par leur présentation au Conseil d'administration. Les dispositifs obligatoires portés par le projet constituent des ressources pour le Conseil de classe qui pourra recommander aux élèves volontaires d'intégrer les dispositifs facultatifs. On notera,

dans le même ordre d'idées, que la prescription n'impose aucun contenu mais fait des propositions ouvertes, ébauchent des possibilités : « les activités proposées peuvent notamment comporter… » (p. 2). Dans le cadre de ces propositions, elle préconise des activités que les enseignants connaissent bien et qui s'articulent autour de la discipline : le soutien et les activités pluridisciplinaires. En effet, les professeurs et formateurs de l'enseignement agricole sont familiarisés depuis longtemps avec l'aide aux élèves en difficulté par la mise en place de groupes de soutien dans certaines disciplines. Par ailleurs, « l'histoire des trente dernières années montre donc bien que la pluridisciplinarité a toujours été légitimée dans l'enseignement agricole comme une composante essentielle de sa culture, et inscrite très concrètement dans ses pratiques » (IEA, 2000)[25].

Plus que des briques posées les unes à côté des autres, ces quatre éléments se mêlent et l'on peut penser que le prescripteur a voulu appuyer les nouveautés sur un socle expérientiel et axiologique fort mais aussi rassurant pour les enseignants.

c) La prescription est un objet multi-adressé

Tous les échelons de la chaîne, mais aussi tous les membres de la communauté éducative de l'établissement, sont concernés par la prescription à des titres différents. Ces acteurs forment un réseau « dans lequel chaque acteur (enseignant, inspecteur, formateur, etc.) ou élément (outils pédagogiques, etc.) porte sa ou ses propre(s) logique(s) interférant directement sur les éléments voisins et indirectement, sur l'ensemble du maillage » (Lantheaume, 2008, p. 39). Certains ont pour mission sa répercussion sur les échelons inférieurs, d'autres sont chargés de son organisation, d'autres encore d'organiser la formation et la production / diffusion de ressources. En bout de chaîne, les enseignants sont chargés de sa mise en œuvre. Enfin certains se voient destinataires de la prescription « pour information ».

[25] Rapport annuel de l'IEA de 2000. En ligne : http://www.chlorofil.fr/

Action sur la prescription	**Tâche(s) prescrite(s)**	**Destinataires de la prescription**	**Place dans le document**
Répercuter dans le système	Non énoncé	DRAAF DRAF Ht commissariat de la République des COM	Encadré p. 1 (pour exécution)
Organiser	Mettre les dispositifs obligatoires à l'emploi du temps des élèves Prévoir et transmettre les modalités de défraiement	Chefs d'établissement	Encadré p. 1 (pour exécution) Corps du texte
Accompagner les établissements Former à Produire et diffuser des ressources *ad hoc*	Coordination de l'accompagnement Appui aux établissements Mise à disposition des ressources Proposer des actions de formation spécifiques (stages)	SNA ENFA DRAAF Portail pré@vert SRFD SFD	Corps du texte Encadré p. 1 (pour exécution)
Mettre en œuvre	Élaborer le projet : organisation pédagogique et didactique	Établissement Équipe pédagogique Enseignants	Corps du texte
S'informer sur	Prendre connaissance du document	Administration centrale CGAAER Inspection de l'enseignement agricole Organisations professionnelles agricoles Syndicats de l'enseignement agricole public Fédérations d'associations de parents d'élèves Les apprenants et leurs parents	Encadré p. 1 (pour information) Corps du texte

TABLEAU 2.2 – Les destinataires de la prescription

Le document prescrivant les dispositifs s'adresse donc directement ou indirectement à une multitude d'acteurs pour certains en rapport avec la mise en œuvre (services administratifs, agents, établissement de formation) pour d'autres sans rapport direct avec elle. Cependant, Lantheaume a montré en 2008 que ces derniers, les organisations syndicales, les associations de spécialistes, par exemple, prennent leur part au débat sur la prescription et les dispositifs, les interprètent, les critiquent ou les approuvent. Par ailleurs, les parents d'élèves, individuellement ou au travers de leurs associations, proposent également leur lecture du texte.

d) La prescription est un objet facteur de multi-intentionnalité

Cet aspect de la prescription découle directement du précédent. Nous avons vu que de nombreux acteurs sont concernés par la prescription. Il apparaît clairement que la noosphère tient à imposer au moins une partie des dispositifs en les rendant obligatoires, même si cette volonté est tempérée par la reconnaissance que les établissements et les équipes conservent la latitude de s'organiser comme ils l'entendent. Les intentions de chacun des prescripteurs, de chacun des destinataires de la prescription (chacun étant plus ou moins distant d'elle et plus ou moins intéressé à elle) vont donc s'exprimer et l'on peut faire l'hypothèse qu'en fonction du destinataire, l'intention du prescripteur institutionnel n'est pas la même. De cette multi-intentionnalité découle la nécessité d'un dialogue, quand bien même prendrait-il une tournure informelle. Ainsi, en restant au niveau de l'établissement, intentions du chef d'établissement et intentions des enseignants ont de fortes chances de déboucher sur des négociations menant à des compromis organisationnels et pédagogiques. Au sujet des dispositifs fonctionnant sur la base du volontariat, c'est l'intentionnalité des équipes et des enseignants qui prévaut attendu que le prescripteur institutionnel se contente d'en fixer les visées et d'en prévoir le financement.

Mais il faut également tenir compte des dispositions des élèves et de leurs parents, de la lecture que les organisations syndicales et les associations de parents d'élèves font du texte prescriptif et de leur capacité à peser sur les décisions : ils endossent alors à leur tour les habits du prescripteur.

Par ailleurs, le texte de la prescription peut fonctionner comme une grille d'évaluation de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation. Selon Amigues (2009, p. 17), toute prescription contient des « contenus à "géométrie variable" (contenus d'enseignement, méthodes et organisation des activités, horaires…) [qui] sont exprimés sous une forme impersonnelle et une pluralité d'intentions porteuses de marques évaluatives ». Prenons à titre d'exemple le paragraphe suivant se rapportant aux dispositifs obligatoires :

> « Il revient à l'équipe pédagogique d'élaborer le projet en fonction des besoins spécifiques des élèves accueillis dans l'établissement. Sa mise en place repose donc sur un diagnostic préalable, qui permet de préciser et d'orienter la nature des activités avec les élèves » (p. 2).

Sont prescrits ici : le travail en équipe, l'élaboration d'un projet, la mise en place d'un diagnostic préalable, la prise en compte de ce diagnostic dans les propositions d'activités. L'évaluation apparaît dans ces prescriptions, en filigrane, à trois niveaux : celui de l'enseignant évalué, celui de l'enseignant évaluateur et celui de l'élève évalué. Il faut dans un premier temps se tourner vers le référentiel professionnel du métier de professeur de l'enseignement agricole[26] qui sert de feuille de route à la formation mais qui constitue également un outil pour l'évaluation des enseignants. Dans le cas de notre exemple, cela donne :

Prescription	**Référentiel métier des professeurs de l'enseignement agricole**	
	Activités	***Connaissances associées***
Travail en équipe Élaboration de projet	- s'insérer dans une équipe - participer et/ou coordonner un travail collectif - organiser et animer des projets pédagogiques et éducatifs au sein de l'établissement	- connaissance en psychologie sociale - méthodologie de projet - méthodes d'animation
Mise en place d'un diagnostic des élèves	- réguler les apprentissages - évaluer les apprenants	- connaissance des spécificités des processus d'apprentissage - identification des difficultés d'apprentissage - connaissance des procédures et des enjeux de l'évaluation
Prise en compte de ce diagnostic dans les propositions d'activités	-concevoir et mettre en œuvre des séances d'enseignement	- stratégies et méthodes d'enseignement

TABLEAU 2.3 – Exemple de marques évaluatives de la prescription concernant l'enseignant

Ensuite, rappelons qu'un projet doit toujours comporter un volet évaluatif (Boutinet, 2009)[27], son absence rendrait les objectifs caducs. Prescrire un travail dans le cadre de projet(s) constitue donc une invitation à (auto)évaluer l'activité à l'aune des objectifs fixés. Enfin, dans son activité d'enseignement, l'enseignant est invité à produire une évaluation diagnostic de l'élève qui orientera son action.

[26] disponible sur : http://www.enfa.fr/fr/wp-content/uploads/2009/05/Referentiel_EA_site_ENFA.pdf

[27] « La démarche de projet implique deux temps bien typés mais en continuelle itérativité l'un par rapport à l'autre : un temps de conception (analyse de situation, élaboration de scénarios, choix de l'un de ces scénarios, validation dudit scénario), un temps de réalisation (identification des opportunités, contraintes, obstacles et inventaire des moyens, planification des étapes, gestion des écarts, évaluation) » (Boutinet, 2009, p. 181).

e) Son application est immédiate

De fait, un texte en date du 13 juillet 2011, prescrivant la mise en place d'un dispositif pour la rentrée 2011, ne peut être qualifié que de « prescription à effet immédiat ». Pourtant, nous l'avons signalé, ce document est le troisième qui est adressé aux établissements. Trois textes en quinze mois ont balisé le processus de mise en place des dispositifs dans les établissements, chaque texte annulant le précédent. D'ailleurs, il est indiqué dans la version que nous étudions que ces dispositifs sont « d'ores et déjà intégrés dans le cadre de la voie professionnelle et en classe de seconde générale et technologique […] » (p. 2).

Entre les deux derniers documents, l'IEA a rendu un rapport[28] dont la tonalité en demi-teinte quant à l'implantation des dispositifs dans les établissements a vraisemblablement influencé la rédaction de la dernière mouture. Dans leur conclusion, les inspecteurs indiquent que « la bonne volonté des équipes ne peut pas suffire ». Ils soulignent que les dispositifs sont intégrés à des réformes conduites dans « un contexte difficile en termes de contraintes budgétaires » et que ces changements suscitent « inquiétude et réticence ». Ils précisent par ailleurs que les changements de pratiques liés à l'approche individualisée sont loin de constituer une évidence.

Nous supposons qu'en réécrivant le texte de la prescription, la DGER a voulu tenir compte des éléments du rapport pour rendre son application plus facile et donc plus « immédiate ». Remarquons en effet que certaines dispositions ont disparu de la version étudiée et que toutes concernent les dispositifs obligatoires. Certaines sont d'ordre pédagogique, les autres d'ordre organisationnel.

Sur le plan pédagogique, ce sont des formulations discordantes qui sont supprimées des prescriptions des dispositifs obligatoires. En effet, si le dispositif d'AP se caractérisait comme « distinct du face à face », il était aussi susceptible de s'organiser comme « un suivi particulier d'un ou de quelques élèves ». La contradiction est patente. Le terme « individualisation » est porteur d'ambiguïté et de malentendus, d'autant plus qu'il est utilisé à proximité de l'acception « personnalisation ». Les mots semblent interchangeables dans le discours du prescripteur : quelle différence entre un accompagnement personnalisé et un accompagnement individualisé ? A défaut de lever totalement l'ambiguïté, la suppression des allusions à des configurations duelles ou minimales du dispositif (par ailleurs peut-être impossibles à organiser dans un contexte de réduction des moyens), vise sans doute à ne pas alimenter le conflit entre individualisation et conception du métier centrée sur la mise en présence d'un professeur et d'un groupe d'élèves. Cette idée d'un professeur pour un élève ou pour quelques élèves peut heurter et participer à la construction de représentations négatives d'une part du principe d'individualisation et d'autre part des dispositifs eux-mêmes. À terme, des résistances peuvent empêcher une mise en œuvre immédiate.

[28] Rapport annuel de l'IEA de 2011. En ligne : http://www.chlorofil.fr/

Sur le plan organisationnel, il semble que l'abandon de dispositions ouvrant largement les dispositifs sur l'extérieur (enseignement supérieur, représentants des branches d'activité professionnelle, découverte in situ des métiers) et de l'allusion à la mobilisation de toutes les ressources de l'établissement (exploitation, atelier, Centre de Documentation et d'Information (CDI) et Centre de Ressources (CR), partenariats de l'établissement) aient pour but de les alléger pour les rendre opérationnalisables. Exit également l'association des parents d'élèves aux différentes phases de mise en œuvre et la consultation du conseil des délégués d'élèves. Désormais « les apprenants et leurs parents doivent être informés des dispositions adoptées ». On notera le passage d'« associé » à « informé ». Là encore, on laisse la possibilité aux équipes d'une mise en œuvre à *minima*. Peut-on ajouter « pour peu qu'elle soit immédiate » ? Par ailleurs, une participation obligée des parents et des élèves aurait pu apparaître comme une entrave à l'autonomie pédagogique des équipes. Enfin, l'abandon du pilotage du dispositif par les seuls professeurs principaux donne des gages de respect de la liberté de s'organiser comme on l'entend.

3. Les dispositifs prescrits

Ce paragraphe se veut une synthèse du contenu de la prescription. Nous proposons, en suivant, un tableau récapitulatif des dispositifs prescrits et de leurs caractéristiques :

<table>
<tr><th>Dispositifs</th><th>Public</th><th>Modalité de prescription</th><th>Définition / objectifs</th><th>Durée</th><th>Interve-nants</th></tr>
<tr><td>Aide personnalisée (AP)</td><td>Tous les élèves des filières générale et technologique</td><td rowspan="2">obligatoire</td><td rowspan="2">- soutien
- approfondis-sement
- aide à l'orientation</td><td>72h annuelles (2 h/semaine)</td><td rowspan="2">Tous les enseignants peuvent participer dans le cadre de leur service ou en HS.</td></tr>
<tr><td>Enseignement à l'initiative de l'établissement (EIE)</td><td>Tous les élèves des filières professionnelles</td><td>Seconde : 4 h hebdo (120h annuelles)
1re et term. : 2 h hebdo (56h annuelles)</td></tr>
<tr><td>Stages de remise à niveau</td><td rowspan="3">Élèves volontaires</td><td rowspan="3">facultatif</td><td>-prévention des redoublements</td><td>En cours d'année (hors temps scolaire) ou
2 semaines maxi (20 h /semaine) (vacances scolaires)</td><td rowspan="3">Enseignants volontaires, formateurs de CFA ou CFPPA</td></tr>
<tr><td>Stages passerelles</td><td>-réorientation</td><td>Hors temps scolaire (cours d'année ou vacances)</td></tr>
<tr><td>Tutorat</td><td>-aide à l'élaboration du parcours de formation et d'orientation et suivi</td><td>Créneaux identifiés hors temps scolaire</td></tr>
</table>

TABLEAU 2.4 – Dispositifs d'individualisation instaurés par la réforme du lycée et la rénovation de la voie professionnelle

Nous notons que si certains dispositifs sont obligatoires pour les établissements et les élèves, leur mise en œuvre est subordonnée au volontariat des enseignants et des équipes. D'ailleurs, à l'adjectif « obligatoire », le rédacteur préfère parfois la formule « inscrit à l'emploi du temps ». L'on pourrait penser que si l'injonction concerne les établissements, elle

s'impose aux enseignants. Ce serait prêter un caractère automatique à un processus de dévolution (de la direction vers les équipes et les enseignants individuellement) qui ne va pas de soi en raison, d'abord, du principe d'autonomie pédagogique reconnue aux équipes et aux enseignants, et ensuite, du caractère facultatif des heures supplémentaires pour les enseignants ayant un service plein. Dès lors, les professeurs en sous-service pourraient se voir imposer des heures d'AP ou d'EIE, ce que le prescripteur (dans un vœu pieux ?) proscrit puisqu'« ils [les dispositifs] doivent donc être intégrés de façon cohérente et complémentaire, dans une démarche de projet, qui ne doit en aucun cas être dictée par la recherche du comblement d'un éventuel sous-service des enseignants » (p. 2). Partant de là, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'engagement des équipes dans les dispositifs d'individualisation dépendra en partie du contexte « établissement », tant sur le plan des modes de management et de leadership que sur celui de la culture pédagogique et professionnelle des acteurs et collectifs d'acteurs concernés.

Synthèse du chapitre 2

À tous les niveaux de la chaîne de prescription, les dispositifs d'individualisation des parcours de formation semblent constituer des éléments déstabilisants. Les réécritures successives et rapprochées dans le temps témoignent d'une précipitation ayant généré une certaine confusion rédactionnelle. Plus qu'une question de style, cette confusion révèle des hésitations institutionnelles. Nous supposons ici que les enjeux de la prescription dépassent largement les dispositifs à mettre en œuvre pour poser la question du sens du projet éducatif de la société, à travers les principes d'individualisation et de personnalisation : de ce point de vue, la prescription entretient indéniablement la confusion sémantique[29]. Par là même, la fonction de l'école, ses buts éducatifs, les modalités d'enseignement, le statut de l'élève sont interrogés.

Ce flottement conduit à une forme de prescription paradoxale que nous qualifierons d'injonction prudente. La propriété injonctive se traduit, sur le fond, dans le caractère obligatoire de certains dispositifs et, de manière plus diffuse par la quasi-exigence d'une mise en œuvre collective. Dans la forme, cette charge jussive est portée par l'engagement massif de tout le système éducatif agricole, personnifié par la directrice de la DGER qui signe de son nom. En ce qui concerne la prudence, l'autonomie laissée aux établissements et aux équipes conjuguée au recours au volontariat des enseignants peut être interprétée, en creux, comme une possibilité reconnue de s'affranchir d'une participation aux dispositifs. Par ailleurs, la formulation sous forme de propositions d'exemples d'activités confère à la prescription un statut de ressource et de ce fait, tente d'en donner une image positive. Le choix de certaines activités liées à du « connu » amoindrit le caractère novateur du texte et correspond à son ancrage dans la tradition culturelle (Amigues, 2009) de l'enseignement agricole. Néanmoins, l'hypothèse que la mise en place des dispositifs d'individualisation a pris pour les directions d'établissement, confrontés à la dialectique « obligation / volontariat », l'allure de la quadrature du cercle peut être posée.

Dans ce contexte, qu'en est-il du « contrat de félicité » (Bronckart & Machado, 2005) induit par la prescription ? Rappelons que ce contrat, implicite, garantit à l'acteur l'atteinte des objectifs s'il se conforme à la prescription. Les hésitations, voire les atermoiements, de la noosphère, qui ont conduit à la rédaction du texte peuvent fragiliser cette assurance tacite. Cependant, nous retrouvons des traces de cet engagement dans la propension à personnifier les dispositifs qui posséderaient des capacités pédagogiques

[29] « Dans un premier temps, on peut évoquer le fait que développer une aide individualisée pour quelques élèves revient à les stigmatiser et à culpabiliser les familles sans effet réel sur le système. […]. Une autre opération est possible : considérer les élèves comme des personnes – la *persona,* ou masque du théâtre antique, permettrait à chacun de se protéger en jouant son rôle social, mais aussi faire entendre sa voix. […]. Personnaliser l'action éducative, c'est inclure élèves et familles dans une action collective et pédagogique [qui] peut aboutir à une insertion scolaire, professionnelle et sociale ». (Etienne, 2006)

intrinsèques. Ainsi, on peut lire certaines formules faisant du dispositif, des réformes ou de dispositions particulières les sujets de verbes d'action conjugués au présent de l'indicatif, temps de la certitude présente et à venir : « La réforme du lycée et la rénovation de la voie professionnelle visent… » (p. 2) ; « les dispositifs mis en œuvre concourent tous au même objectif… » (p. 2) ; « …un diagnostic préalable, qui permet de… » (p. 2) ; « les stages de remise à niveau permettent… » (p. 3) ; « ils [les stages passerelles] permettent un renforcement… » (p. 3)

Pour conclure ce chapitre, nous dirons que nous sommes en présence d'une prescription dont l'application ne peut constituer un allant de soi, d'abord parce que ses modalités de mise en œuvre laissent une part d'initiative importante aux établissements, aux équipes et aux enseignants individuellement, et ensuite, parce qu'elle porte une remise en cause au moins partielle (mais à notre sens plus profonde) des « fondamentaux » du projet éducatif du système et de l'identité professionnelle attachée au métier d'enseignant (Blanc et Germier, 2014).

Chapitre 3

L'enquête exploratoire : pratiques et prescription

Introduction

L'objectif de cette enquête est de construire une somme de connaissances sur les pratiques des enseignants en lien avec les dispositifs d'individualisation, leur implantation et leur appropriation par les équipes en vue de préparer notre approche du terrain. En effet, les données disponibles concernant les pratiques en lien avec ces dispositifs sont, d'une part, celles de l'Inspection générale de l'enseignement agricole, d'autre part, celles fournies par des structures appartenant au système (ENFA, EDUTER) dont les activités s'organisent autour de deux pôles : la recherche et la formation. Elles sont donc l'émanation du système.

Dans un premier temps, nous cherchons, à travers des discours recueillis à l'aide d'un questionnaire (annexe C-1), à décrire les pratiques des enseignants et des collectifs concernant les dispositifs d'individualisation et le processus d'appropriation de la prescription qui les porte. Dans un second temps, le traitement informatisé du questionnaire nous permet d'accéder aux représentations professionnelles des enseignants sur deux objets : le dispositif et sa prescription. Ces approches sont complétées par une analyse de contenu des réponses à une question ouverte à laquelle ont répondu 114 enseignants (annexe C-2) de l'échantillon sur 267 (annexe C-3).

Enfin, un volet qualitatif vient enrichir l'enquête par questionnaire. En effet, six enseignants, sélectionnés relativement à leurs réponses, ont accepté le principe d'un entretien téléphonique (annexe C-4).

1. L'analyse descriptive

Il est question ici des modalités de mise en œuvre du dispositif et de l'appréciation de la prescription par les enseignants (annexe C-5). Nous constatons d'abord que le dispositif d'AP est mis en œuvre et qu'il l'est souvent en parallèle avec un dispositif facultatif (plus rarement deux). Ces derniers sont peu mis en place, y compris le tutorat. Ensuite, il semblerait que les enseignants accordent certaines vertus au dispositif, notamment pour les élèves, mais doutent de sa capacité à atteindre l'objectif qui est sa raison d'être : l'individualisation des parcours de formation. Enfin, concernant l'équipe pédagogique, s'il permet des échanges pour une majorité de professeurs dans les phases de préparation et de bilan, ces interactions concernent principalement l'aspect pratique du métier, mais peu les objectifs en matière d'individualisation. Serait-ce pour cette raison que l'AP est jugée difficile à mettre en œuvre et reste, finalement, une activité professionnelle solitaire, c'est-à-dire éloignée du regard des pairs ?

La prescription semble relativement bien connue. Les résultats enregistrés permettent d'envisager que cette connaissance n'est pas toujours directe mais que d'autres canaux participent à sa diffusion. Nous retenons qu'une majorité significative (au sens statistique) de professeurs la trouvent justifiée. Il nous faudra mettre du sens sur ce fait statistique. Par ailleurs, les enseignants semblent bien avoir fait le constat qu'elle leur octroie beaucoup d'autonomie, tant individuellement que collectivement. Mais, revers de la médaille, ils la trouvent contraignante : est-ce parce qu'ils pensent qu'elle oblige au travail collectif ?

Dans l'intention d'affiner cette description et de tenter de proposer des explications à ces résultats, nous avons procédé à un traitement à l'aide du logiciel IRAMuTeQ[30]. Ce sont les résultats de ce traitement et leur analyse que nous présentons maintenant.

2. L'analyse des classes de discours

Nous abordons cette analyse à partir du cadre des représentations professionnelles Piaser, 1999 ; Piaser & Bataille, 2011). Nous cherchons à mettre du sens sur l'analyse descriptive en construisant des profils de discours corrélés avec des représentations du dispositif et de sa prescription.

[30] IRAMuTeQ est un logiciel libre développé à l'université Toulouse Jean Jaurès. Pour plus d'informations : http://www.iramuteq.org/

Les réponses au questionnaire (à l'exception de la question ouverte) ont donc été traitées à l'aide du logiciel d'analyse de tableaux de données IRAMuTeQ (annexe C-6). Le traitement constitue une aide à la description et à l'analyse du corpus. Nous avons caractérisé les cinq classes produites en identifiant les facteurs discriminants :

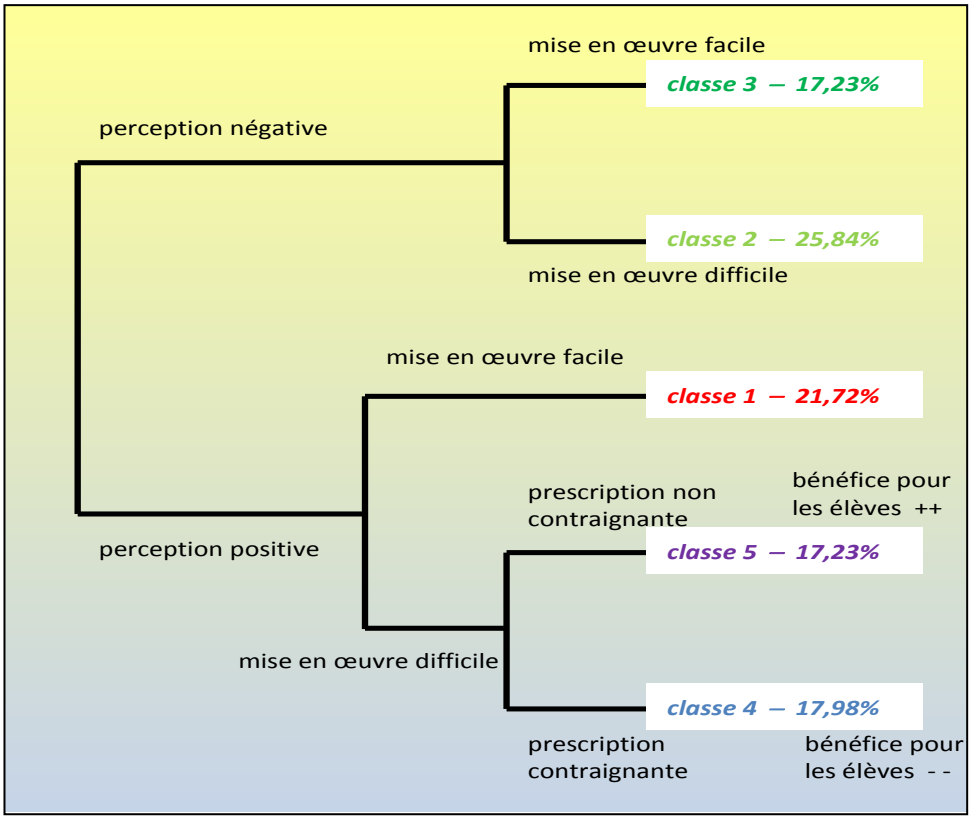


FIGURE 3.1 – Dendrogramme de la classification hiérarchique descendante

Nous entrons maintenant dans le détail de ces cinq classes de discours. Les trois premières (1, 4 et 5) se retrouvent, même si des nuances apparaissent, autour d'une perception positive de l'individualisation. Les deux autres classes se caractérisent par une appréhension négative du dispositif et/ou de sa prescription.

2.1. Trois discours d'engagement

2.1.1. La classe 1 : Une perception positive pour une mise en œuvre facile

Les réponses au questionnaire regroupées dans cette classe (21, 72 %) construisent un discours très positif autour des dispositifs d'individualisation, et de leur prescription qui semble bien connue. Cette dernière est jugée claire, justifiée, peu contraignante même si elle induit une charge de travail supplémentaire ; cette charge de travail est considérée d'ailleurs comme normale. Toutefois, même si elle semble obliger au travail collectif, nous ne trouvons

pas dans les réponses de trace significative de modalité de préparation et de mise en œuvre collective.

Concernant les phases de préparation et de bilan, elle permettrait un travail constructif avec des collègues que l'on connaîtrait mieux et avec lesquels seraient partagés les mêmes objectifs en matière d'individualisation. Cette activité collective, hors présence des élèves, consisterait à échanger des informations et des outils, à construire des outils communs et, *in fine*, se révèlerait un bon moyen pour améliorer la prise en charge des élèves.

Les réponses données ici témoignent d'une mise en œuvre perçue comme facile, laissant à l'équipe une grande marge d'autonomie. Le dispositif, coordonné par un professeur principal, serait un espace de coopération entre enseignants facilitant l'inter et la pluridisciplinarité. Par ailleurs, non seulement, sa mise en œuvre participerait à une meilleure connaissance des élèves, mais également à une meilleure connaissance du jeune. Enfin, il constituerait un cadre efficace puisqu'il répondrait aux objectifs prescrits d'individualisation se rapportant à l'orientation, l'approfondissement et le soutien disciplinaire.

Porteraient ce discours, des professeurs principaux travaillant dans des établissements au sein desquels sont mis en place, notamment, des stages passerelles.

2.1.2. La classe 4 : une perception positive mais une mise en œuvre difficile

Dans leur configuration et dans l'état d'esprit qu'elles traduisent, les réponses de la classe 4 (17,98 %) ne sont pas sans rappeler le profil de la classe 1, dont elle est issue. Néanmoins, la grande différence est que la mise en œuvre des dispositifs est perçue comme difficile. Les bénéfices que peuvent en tirer les élèves en termes de prise en charge (notamment des élèves en difficulté), d'approfondissement des connaissances disciplinaires, de construction de savoirs méthodologiques ou d'orientation seraient patents. Les dispositifs permettraient aux professeurs de mieux connaître l'élève en tant qu'élève mais aussi en tant que jeune.

Bien que contraignante (est-ce parce qu'elle impliquerait de travailler collectivement ?), la prescription apparaitrait claire et justifiée.

Ce travail collectif se construirait autour d'échanges d'outils, de « ficelles du métier » et d'informations. La production d'outils communs participerait également de ce travail. Nous retrouvons ce rapport au travail collectif dans les modalités déclarées de préparation et de mise en œuvre des activités en classe et dans l'affirmation d'une grande marge d'autonomie pour les équipes.

Les enseignants des disciplines techniques assurant des responsabilités pédagogiques, et participant, entre autres, au dispositif d'accompagnement personnalisé sont associés à ces propos.

2.1.3. La classe 5 : Une perception positive des dispositifs et de la prescription mais une mise en œuvre difficile.

Le discours construit dans cette classe (17,23 %), est très voisin de celui de la classe précédente. Ainsi, le dispositif est-il perçu comme étant difficile à mettre en œuvre. Il inciterait fortement au travail collectif. Au reste, les pratiques déclarées ici sont collectives. Les similitudes se situent également au niveau des formes de ce travail collectif : échanges d'informations, d'outils de « ficelles » mais aussi construction d'outils communs. Les phases de préparation et la mise en œuvre faciliteraient la coopération entre les enseignants, l'inter et la pluridisciplinarité. Dans ce contexte, les enseignants se connaîtraient mieux. Mais, à la différence d'une représentation significativement représentée dans la classe 4, la prescription des dispositifs ne serait pas contraignante.

Au niveau des élèves, ces derniers seraient mieux pris en charge grâce aux dispositifs (phases de préparation et mise en œuvre), y compris les élèves en difficulté et l'objectif d'individualisation des parcours serait atteint, concernant notamment le soutien disciplinaire.

Les propos regroupés dans cette classe seraient portés par des responsables de projet, des professeurs-documentalistes et le tutorat serait la forme de dispositif la plus représentée ici.

2.2. Deux profils en résistance

2.2.1. La classe 2 : des dispositifs improductifs pour les élèves et les enseignants

L'ensemble des réponses correspondant à cette classe représente un peu plus du quart du corpus (25,84 %). Il s'oppose, quasiment terme pour terme, à la vision du dispositif développée dans la classe 1. En effet, la prescription des dispositifs serait mal connue, peu claire et ne faciliterait pas le travail de préparation. En outre, elle laisserait peu de marge de manœuvre à l'enseignant et à l'équipe.

Dans la suite, ces dispositifs sont difficiles à mettre en œuvre. Les phases de préparation et de bilan n'amélioreraient pas la prise en charge des élèves (notamment des élèves en difficulté) et ne permettraient ni le partage d'objectifs communs, ni la production d'outils, ni l'échange d'informations. Ils n'inciteraient pas à l'inter et à la pluridisciplinarité.

Les dispositifs, dans leur application, sont donc perçus négativement puisqu'ils n'atteindraient pas leurs objectifs de soutien, d'approfondissement et d'orientation et ne permettraient pas une individualisation des parcours. Ils ne modifieraient d'ailleurs pas le rapport élève/professeur, ce dernier n'enrichissant pas sa connaissance du premier dans le cadre du dispositif.

Ce discours se fonde sur l'idée qu'individualiser ne fait pas partie du métier d'enseignant. Ainsi, obligeant au travail collectif, les dispositifs imposeraient une charge de travail supplémentaire anormale.

Ces réponses seraient associées à des enseignants de seconde n'ayant aucune responsabilité pédagogique et significativement issus d'établissements proposant un dispositif de tutorat.

2.2.2. La classe 3 : un travail individuel pour un dispositif inefficace

Le profil de cette classe (17,23 %) a beaucoup de points communs avec celui de la classe 2 : beaucoup d'aspects de la prescription et des dispositifs sont en effet perçus négativement. C'est notamment à propos du travail collectif que l'on retrouve la même tonalité. En effet, ni échange d'outils, d'informations ou de ficelles du métier, ni partage d'objectifs ne seraient facilités par des phases de préparation et de mise en œuvre collectives ; la coopération entre enseignants, l'inter et la pluridisciplinarité ne s'en trouveraient pas améliorées. Ces dernières réponses sont corroborées par les modalités déclarées de travail ; ainsi la préparation, la mise en œuvre et le bilan des activités liées au dispositif donneraient lieu à un travail individuel. Il nous faut relier ces réponses au fait que le dispositif, dans cette configuration de discours, n'obligerait pas au travail collectif.

Notons cependant des représentations positives qui distinguent notoirement cette classe de discours de la précédente : la prescription est jugée claire (mais pas facilitante pour autant) et les dispositifs aisés à mettre en œuvre. Ils permettraient de mieux connaître les élèves. Mais, malgré cela, ils n'atteindraient pas les objectifs fixés par les textes officiels (orientation, individualisation).

Les enseignants portant ce discours n'assumeraient aucune responsabilité pédagogique.

3. Les mots des enseignants

Les réponses à la question ouverte ainsi que les retranscriptions des entretiens ont été réparties après plusieurs lectures dans cinq catégories relatives respectivement : à l'**organisation**, au **contexte**, aux **pratiques,** à la **perception des dispositifs et de la prescription** et au **métier** (annexe C-7). Ces observations traitent de questions n'ayant pas été posées dans le questionnaire ou complètent les réponses aux questions fermées. Elles témoignent d'un intérêt, d'un engagement, d'un doute ou d'une opposition aux dispositifs d'individualisation. Parfois d'une incompréhension… Dans une certaine mesure, elles sont aussi les traces d'une interprétation (au sens littéral) de la prescription des dispositifs et d'une interrogation sur les pratiques. Cette analyse, croisée avec celle des entretiens (annexe C-4), vient nuancer les résultats présentés précédemment.

3.1. L'organisation

Sous cette catégorie, se font jour des difficultés liées à la compatibilité de l'organisation au sein des établissements avec les visées de la prescription. Concernant l'établissement, c'est d'abord la taille des classes et/ou des groupes qui empêcherait une véritable individualisation. Ainsi s'opposeraient individualisation et modalités de travail en groupe ou en classe. Alain[31]fixe ainsi la barre : « *une individualisation qui est faite à plus de huit élèves euh… c'est pas une individualisation, quoi. Faudrait vraiment avoir des, des petits groupes* ». Au niveau des équipes, certains regrettent de ne pouvoir travailler collectivement sur les dispositifs, car disent-ils, *« la réussite est proportionnelle à l'investissement : en temps de préparation, élaboration collective du projet… »* (com. Ens 124)[32]. Il est noté également que la mise en place des dispositifs s'anticipe, doit être pensée *« en amont, en équipe »* (com. Ens. 158), ce qui semble contraignant et difficile. Les raisons invoquées sont le manque de temps, de moyens et de formation et, dans certains cas, de motivation de la part des enseignants. Concernant le temps, la mise en œuvre du dispositif est jugée chronophage en ce qui concerne la préparation et peu compatible avec les emplois du temps des élèves et des professeurs, tels qu'ils sont habituellement pensés. Ainsi, il est *« très compliqué de trouver des créneaux horaires qui permettent aux enseignants motivés d'intervenir »* (com. Ens. 218). Certains souhaiteraient en outre que l'individualisation bénéficie d'un horaire plus important. Du coup, c'est *« frustrant, car on n'a pas assez de temps pour s'occuper convenablement de chaque élève »* (com. Ens. 115). Les moyens en heures d'accompagnement sont perçus comme étant insuffisants. Enfin, les enseignants convaincus du bien-fondé du principe de l'individualisation et de la prescription attribuent à l'encadrement un rôle essentiel dans la mise en œuvre. *« Ça demande vraiment une orchestration au niveau de l'établissement, euh… Il faut que ça ait du sens, quoi. Il faut que ça soit orchestré par une équipe euh… Une équipe de direction »* (Carole).

Concernant la prescription elle-même, les commentaires insistent sur la notion de volontariat. Beaucoup signalent l'absence de volontaires dans les établissements : *« Enfin sur la base du volontariat, y a pas grand monde qui vient, hein »* (Sandra). Si certains souhaitent que ce principe ne soit pas remis en cause – *« Ils* [les dispositifs] *doivent rester sur la base de l'engagement volontaire des enseignants »* (com. Ens. 22) – D'autres pensent que *« ces heures devraient faire partie intégrante du service »* (com. Ens. 15). Pour ces derniers, cela éviterait que les dispositifs, et notamment l'AP, deviennent les variables d'ajustement des sous-services, ou pour d'autres dispositifs, le moyen de faire « facilement » des heures supplémentaires ce qui au bout du compte *« va à l'encontre même du principe »* (com. Ens. 172) puisque le critère consistant à partir des besoins des élèves n'est pas le

[31] Extrait d'un entretien. Les prénoms ont été changés pour préserver l'anonymat des enseignants ayant participé à cette phase.

[32] Il s'agit du commentaire laissé par l'enseignant n°124 à la question ouverte du questionnaire. Les commentaires seront désormais identifiés ainsi.

principe premier. Enfin, des remarques récurrentes témoignent d'une forme de « bénévolat » (heures non déclarées, hors dispositifs ou dépassant l'horaire imparti). Cela se traduit par *« 2 à 5 h de mon temps par semaine afin qu'ils puissent me faire part en toute tranquillité de leurs doutes, problèmes »* (com. Ens. 41). Ce témoignage est corroboré par Alain qui déclare : *« … euh… conscience professionnelle oblige euh… j'y vais euh… comment dire ? Je, j'y vais avec euh, avec une bonne dose de bénévolat de ma part ».*

3.2. Le(s) contexte(s)

Trois niveaux de contexte sont ici distingués, le niveau macro (socio-économique, réforme, enseignement agricole), le niveau méso (l'établissement) et le niveau micro (la classe et les élèves).

Au premier niveau, c'est le contexte budgétaire qui est évoqué par les enseignants, confirmant ainsi les remarques formulées dans le rapport de l'IEA de 2011 : *« Bref, on l'aura compris, économies, économies, économies… ! »* (com. Ens. 51). La réduction des moyens jette sur les dispositifs le soupçon de participer, insidieusement, à l'abandon de certaines missions. Carole hésite à entrer dans le vif de cette question, pourtant on sent bien qu'elle a quelque chose à en dire : *« … Oui je… je m'interroge oui, sur euh… bon ça a été mis en place euh… à une époque où euh… le ministère de l'Education nationale, je suis pas sûre qu'on ait pris toujours les bonnes options euh… du coup, on est un peu sur le qui-vive à se dire qu'est-ce qu'il y a derrière ».* La réforme est alors taxée de double jeu, en supprimant des heures à tel professeur qui se trouve enjoint, de fait, de participer aux dispositifs. En témoigneraient l'abandon du Bac professionnel en 4 ans, la disparition des heures de dédoublement, des heures de soutien… etc. La réforme (et ses dispositifs) contribuerait donc à ce processus et les enseignants ne seraient *« que les élastiques de ce qui n'est pas là clairement formulé »* (com. Ens. 72). De même, la formation est jugée insuffisante et *« à ce niveau-là, on manque cruellement de formation, je pense. De formation et puis de moyens »* déclare Sandra. Mais c'est surtout « *La formation initiale du secondaire et l'enseignement supérieur* [qui] *me paraît très en retard par rapport aux dispositifs déjà pratiqués en formation continue* » (com. Ens. 109), ce qui laisserait penser que la porosité pédagogique revendiquée par l'enseignement agricole entre les différents types de formation (secondaire, CFA, CFPPA) n'est pas une évidence. Pauline confirme que *« même si on est sur le même site, sur le lycée, le CFA et le CFPPA, les gens communiquent pas du tout entre eux ».* Dans ce contexte, quels sont les enjeux de l'individualisation ? *« N'est-ce pas purement démagogique de faire croire aux parents que l'on va mieux s'occuper de leurs enfants...* [en individualisant] ? *Tout ça avec globalement moins d'heures »* (com. Ens. 191). Pourtant, font remarquer certains, individualiser n'est pas nouveau dans les établissements agricoles. Ces derniers auraient *« une culture de l'aide aux élèves »* (com. Ens. 108) qui devrait inciter à investir ces dispositifs qui ont pour

objectifs de *« limiter le décrochage scolaire et amener un maximum d'élèves à un niveau de formation IV »* (com. Ens. 256).

Au niveau méso, des professeurs font remarquer que les dispositifs ne sont guère valorisés au sein des établissements et qu'*« il n'y a pas une réelle reconnaissance de ce travail »* (com. Ens. 55). Parallèlement, dans certains cas, une certaine pression serait exercée par les équipes de direction afin que *« tous les élèves suivent les dispositifs d'individualisation au même moment »* (com. Ens. 70). Une enseignante traduit bien cet état d'esprit en affirmant prendre du plaisir à travailler en accompagnement personnalisé mais regrette de devoir se *« justifier et faire en sorte de rassurer l'administration avec plein de documents »* (com. Ens.18). Le rôle de l'encadrement peut également se révéler un facteur facilitant. Ainsi, l'enseignant 169 témoigne-t-il d'*« une grande liberté laissée aux enseignants par la direction »* et du travail positif d'*« un ou deux pilotes pour gérer tout ceci »*. Le climat et les habitudes de travail au sein de l'établissement semblent donc constituer des organisateurs du travail autour des dispositifs. Véronique indique que *« bon, ça s'est quand même passé euh, dans l'établissement plutôt en douceur. C'est-à-dire qu'on s'est pas trop, trop tiraillés pour récupérer des heures. On a trouvé assez bien, assez facilement un terrain d'entente »*. Mais ailleurs, *« ceux qui sont réfractaires, ils vous disent : ben finalement, regarde le bordel que c'est. Euh… la direction est pas capable »* (Caroline).

Le dernier niveau est celui de la classe et des élèves. Les propos concernent ici principalement ces derniers et le rapport qu'ils entretiennent avec les dispositifs. Ils posent la question de l'adéquation entre les dispositifs, les besoins des élèves et leur implication. Ils font état d'un manque de motivation, d'une inertie et d'une absence patente de volonté de s'impliquer dans les activités proposées. Certains attribuent cet état de fait à un manque de maturité des élèves (notamment de seconde) *« pour comprendre les finalités de ces dispositifs »* (com. Ens. 247). Pourtant, ils *« sont jeunes et sympathiques »* (com. Ens. 52) et *« expliquent bien leur façon de travailler, de s'organiser dans leur travail »* (com. Ens. 90) ; Pauline raconte que des ateliers de soutien proposés en mathématiques et en français ont abouti à ce que *« ouh là là, il y en a deux qui se sont inscrits en maths ; donc là il a fallu que je hurle un peu quand même »* car, indique-t-elle, elle s'était enquise auprès de son collègue de mathématiques de la liste des élèves qui avaient besoin de soutien dans cette matière. Les élèves ont-ils conscience de leurs besoins ? Des enseignants ayant abordé cette problématique semblent en douter. *« La difficulté du travail est donc (comme d'habitude) de faire comprendre ses besoins à l'apprenant »* (com. Ens. 80). Pourtant, ils sont également quelques-uns à expliquer que *« les élèves eux, ils attendent souvent euh… ils attendent du soutien. Voilà. Le soutien tel qu'ils ont pu faire au collège hein : quand ils font de la remédiation, ils sont sept-huit et puis là le prof, il est avec eux euh… sur des petits problèmes qu'ils peuvent rencontrer en classe. Et en AP, on leur propose pas ça et ça, c'est quand même quelque chose qui leur manque. Ils le disent beaucoup »* (Véronique). Au niveau

micro, celui de la relation entre le professeur, l'élève et le contenu enseigné, il semblerait dès lors qu'il y ait une forme de malentendu sur ce que devrait être l'AP dans sa configuration et son contenu. Deux hypothèses percent à travers ces discours. La première est que les expériences antérieures de soutien, groupes de niveaux… etc. polluent l'appréhension et la compréhension des dispositifs (*« au regard des difficultés des élèves, il me semble qu'il serait souhaitable de revenir à des groupes de soutien »* com. Ens. 110) ; la seconde est que la terminologie (accompagnement, personnalisé, individualisé, soutien, approfondissement) induit une représentation du dispositif de type « aide à la difficulté scolaire » (*« Les heures d'accompagnement personnalisé non dédoublées ne permettent en aucun cas* […] *de vraiment suivre les élèves en difficulté »* com. Ens. 141). Corollaire de ces deux hypothèses : poindrait une incompréhension de ce que les dispositifs s'adressent à *tous* les élèves. « *Ce qui fait que par exemple, on peut se retrouver en classe de seconde, où les heures d'accompagnement personnalisé se transforment très rapidement en soutien scolaire »*, explique Camille.

3.3. Les pratiques

Les commentaires relatifs aux pratiques sont organisés selon trois modalités : les changements de pratique, les pratiques collectives et les pratiques individuelles.

Concernant les changements de pratiques, les enseignants sont partagés, certains ayant conscience que le discours selon lequel les dispositifs induisent ce type de changement passe mal : *« j'ai suivi un stage et quand j'ai expliqué qu'il pouvait s'agir de changer nos pratiques, ça a été très mal perçu par certains collègues, du coup j'arrête de creuser et je fais de la méthodologie dans mon coin… »* (com. Ens. 69). Nous l'avons vu, la question de la formation revient alors « en boucle », évoquée ailleurs par cet enseignant qui déclare que ses collègues et lui-même sont *« assez déroutés face à cette nouvelle approche de l'enseignement. Ces pratiques ne peuvent se mettre en place que si les enseignants ont des outils pour les faire et des formations »* (com. Ens. 111). Pour d'autres, il n'y a pas de changement de pratiques puisqu'*« on la pratique* [l'individualisation] *spontanément »* (Carole). *« Nous, on avait déjà mis ça en place avant la réforme »* témoigne Véronique. Pour Pauline, l'individualisation n'est pas qu'une question de dispositifs : *« mais euh, je veux dire au sein de mes cours, je fais de l'individualisation »*. Cette prise de position n'est pas isolée ; nous la retrouvons également dans ce commentaire *« C'est un concept, peut-être formidable et révolutionnaire sur le papier, mais en réalité, les enseignants ont toujours essayé de s'adapter aux individus que sont leurs élèves, ça fait partie du métier »* (com. Ens. 7). Carole le dit crûment : *« je pense que certains ont… ont été sensibilisés à cette entrée* [l'entrée par l'individualisation]*, euh… mais d'autres restent réfractaires hein, clairement, c'est-à-dire que, eux, finalement, ils nous disent premièrement que… enfin voilà que, eux ils vont prendre en charge le groupe, et qu'ils ont pas finalement à côtoyer l'élève euh… tout seul, en tant qu'individu. Ils nous disent aussi qu'ils sont là pour faire passer des contenus,*

et que euh, ils ont pas à prendre en compte l'éducatif quoi,en fin voilà. Y a encore des profs qui sont, et ça, c'est un jugement hein que je porte hein, qui sont arcboutés sur ces fondamentaux-là ».

Pour ce qui est des pratiques collectives, malgré, dans certains cas, un *« souhait collectif »* (com. Ens. 209) d'accompagner les élèves, les enseignants affirment travailler dans le flou : *« pour l'instant, nous bricolons… »* (com. Ens. 5). Un autre parle de dispositif *« cuisiné maison »* (com. Ens. 156). Les problèmes d'organisation semblent gêner une mise en place collective efficace (difficulté à composer des groupes, à les faire fonctionner, à caler les dispositifs dans l'emploi du temps, à s'harmoniser avec la vie scolaire) d'où, par exemple, une certaine *« lenteur de démarrage en début d'année »* (com. Ens. 218). Ainsi, l'organisation prenant le pas, les dispositifs perdraient-ils une certaine souplesse pourtant jugée nécessaire.*« … je suis assez étonnée par cette espèce de, de crédo du travail en équipe parce que c'est euh, quelque chose que, je crois, on fait beaucoup […] je trouve que c'est bien joli de nous seriner, de nous bassiner les oreilles avec euh… avec euh, comment… l'individualisation, l'individualisation, mais si y a pas de moyens qui sont réellement dégagés en terme d'heures, si y a pas un accompagnement précis qui est donné, si y a pas aussi des aides en termes de matériel et puis, etc. qui sont dégagées euh… Bah voilà, on est dans du bricolage, on est euh… enfin moi, c'est comme ça que je ressens les choses, on est euh… dans de l'urgence. Bah, dans de l'urgence, on fabrique pas grand-chose »,* résume Sandra.

On notera que l'évaluation du dispositif donne souvent lieu à une phase collective de travail. Mais, il s'agit souvent d'une phase formalisée et *« il n'y a pas de concertation collective à part en début et fin d'année »* (com. Ens. 18). Il ne peut s'agir alors que d'une évocation et d'un compte-rendu dans les réunions pédagogiques de rentrée et de sortie qui traitent de bien d'autres sujets. Cependant, lorsqu'ils abordent la question du bilan, les enseignants associent souvent les élèves à cette activité. *« La phase que je préfère, c'est le bilan trimestriel où l'équipe et les jeunes font le point sur ce qui a fonctionné ou pas »* (com. Ens. 174). De la sorte, ils évoquent un type de collectif particulier équipe-élèves, mais ce type d'évaluations semble compliqué car *« Les élèves sont trop souvent livrés à eux-mêmes et le bilan intermédiaire est souvent difficile à effectuer par manque de temps ou bien par manque de concordance sur l'emploi du temps »* (com. Ens. 233).

À la charnière des pratiques collectives et des pratiques individuelles, nous trouvons des pratiques plus ou moins mixtes. *« Nous avons monté le projet collectivement mais nous intervenons seuls devant les élèves et ne faisons pas de réels bilans (des échanges entre 2 portes) »* (com. Ens. 55). Une fois les élèves répartis, *« chaque enseignant prend plutôt un petit groupe séparément »* (com. Ens. 80). Ces déclarations confirment qu'une prise en charge collective de la prescription dans les phases de préparation se traduit dans des pratiques plutôt individuelles au moment de la mise en œuvre.

Sur le plan individuel, c'est également un sentiment de bricolage qui domine. *« Donc, je vais jongler, tricher un peu pour avoir une heure ou deux avec eux [pour faire du*

soutien disciplinaire] » (com. Ens. 18) *;* « *j'organise les séances d'AP selon ma propre conception et en fonction des difficultés ressenties ou réelles des élèves* » (com. Ens. 60). D'autant plus que certains estiment n'être pas compétents et s'interrogent sur le bénéfice que peuvent en retirer les élèves (toujours la question de la formation). Il apparait également que des enseignants interviennent individuellement, hors dispositif en fonction des besoins, de manière ponctuelle, principalement pour du soutien disciplinaire… « *Je ne les connais pas bien, pas tous, je réponds à ce qui me semble urgent* » (com. Ens. 183). Enfin, d'autres professeurs, en contradiction avec ce qui a été dit plus haut, font état du plaisir qu'ils prennent dans ces activités où les élèves sont « *plus faciles à motiver* » (com. Ens. 145) et « *En bref, j'adore ce que je fais alors, tout va bien pour moi !* » (com. Ens. 18).

3.4. La perception du dispositif et de sa prescription

3.4.1. Perception du dispositif

Lorsqu'ils qualifient les dispositifs d'individualisation, les enseignants utilisent un vocabulaire très clivé, synthétisé dans le tableau suivant :

Favorable aux dispositifs	Défavorable aux dispositifs
intéressant, logique au sein de l'école, de bonnes idées, louable, très positif, un atout pour les élèves, nécessaire, apprécié (des élèves), théoriquement bénéfique, séduisant, une chance pour tous les jeunes, pertinent	difficile à mettre en place, la négation de l'émulation, usant, frustrant, des rustines pour justifier la baisse des moyens, peu pratiqué, contraignant, très lourd, des béquilles, cache-misère, détourné, une ineptie totale, inutile, un plâtre sur une jambe de bois, chronophage

TABLEAU 3.1 – Vocabulaire utilisé dans les réponses à la question ouverte du questionnaire

Il semblerait par ailleurs que la mise en œuvre des dispositifs soit révélatrice des capacités à s'engager individuellement et collectivement : « *Il faut constater que cela demande une réelle implication, motivation des enseignants, même de toute l'équipe pédagogique, avant, pendant, après le dispositif et que cela n'est pas forcément le cas* » (com. Ens. 55). Le fonctionnement du dispositif nécessite « *beaucoup de concertations pour se mettre d'accord euh… dans quel sens on prend les choses. Et puis, ça nous oblige, même au coup par coup, à se voir beaucoup puis à beaucoup discuter…* » signale Véronique qui trouve le dispositif exigeant et « *très ambitieux* ».

Pour ceux qui les pratiquent, là encore deux sons de cloche : pour les uns, les dispositifs permettent d'aider les élèves, « *de résoudre beaucoup de choses* » (com. Ens. 47), d'avoir « *une meilleure connaissance, un meilleur dialogue avec les élèves* » (com. Ens. 107), « *de leur présenter de nombreuses méthodes (travail personnel, réalisation de schémas, prise de notes, exploitation de documents, épistémologie, etc.)* » (com. Ens. 247). Pour les autres, ils ne permettent pas une vraie individualisation, « *font déplacer des*

montagnes pour un piètre résultat » (com. Ens. 52) puisque *« rien n'est vraiment fait à fond »* (com. Ens. 18). Du coup, confirme Camille, le dispositif d'AP est détourné, pour reprendre le terme d'un des commentaires : *« Ce qui fait que par exemple, on peut se retrouver en classe de seconde, où les heures d'accompagnement personnalisé se transforment très rapidement en soutien scolaire ».* Ce sont ces enseignants qui déclarent n'avoir pas trouvé de sens à cette mission.

La perception que les professeurs construisent des dispositifs s'appuie, outre sur leur expérience actuelle, également sur leur expérience des dispositifs antérieurs, des dispositifs… regrettés. *« L'aide individualisée qui existait dans les anciens référentiels était par contre un très bon outil d'individualisation que je regrette et que mes anciens élèves ont également regretté après son abandon »* (com. Ens. 75). Dans le même sens, Véronique regrette : *« Et moi finalement, le soutien tel qu'il était proposé avant me convenait assez bien. Parce qu'on était en, en effectif réduit. Alors que maintenant on est obligé de proposer le tutorat à tous nos élèves, enfin l'accompagnement personnalisé et du coup euh… on a des gros groupes, donc c'est beaucoup moins individualisé. Alors que la démarche était censée faire l'inverse ».* Cela concerne également l'architecture de la formation, notamment du Baccalauréat professionnel (*« on nous demande de continuer notre métier en réduisant le bac pro de 4 à 3 ans, en revoyant les référentiels à la baisse »* (com. Ens. 51), et les dispositifs d'aide individualisée et autres dédoublements (*« Il faut retrouver des temps d'aide en petits groupes, flexibles »,* dit l'enseignant 18). Quand ils sont convaincus de l'utilité de l'individualisation, ils ont des idées sur ce qu'il faudrait faire : réduire la taille des groupes, nous l'avons déjà évoqué. De plus, *« individualiser supposerait d'avoir le temps d'échanger avec chaque élève (individu) et de proposer réellement un travail qui lui est strictement adapté »* (com. Ens. 171), de former les personnels, de remettre en cause l'évaluation et de *« ne pas s'enfermer dans la matière, la connaissance pure »* (com. Ens. 174).

3.4.2. Perception de la prescription

Enfin, il faut noter que la perception des dispositifs ne se fonde pas toujours sur une connaissance réelle du texte. *« Je n'ai pas vraiment saisi le sens du terme prescription »*, déclare un enseignant (com. Ens. 107). D'ailleurs, *« quand on ne connaît pas le texte officiel »* (com. Ens. 114), on ne peut pas dire s'il est clair. Et d'interroger le chercheur : *« quelle prescription » ?* (com. Ens. 186). Cette méconnaissance est corroborée par la grande confusion de certaines remarques qui associent certains dispositifs avec la mauvaise filière ou font de l'expression « accompagnement personnalisé » un terme générique et englobant alors qu'il s'agit d'un dispositif précis. La succession rapide de textes prescriptifs annulant les précédents, distinguant les dispositifs, puis les rassemblant sous la bannière d'« individualisation des parcours de formation » a sans doute contribué à entretenir cette confusion. Elle a pour conséquence cette remarque qui en dit long : *« nous ignorons si notre*

travail individuel (et collectif […]) est conforme à une prescription dont j'ignorais l'existence » (com. Ens. 186). Par ailleurs, certains professeurs reprochent au prescripteur de n'avoir pas entrepris de concertation avant de prescrire et d'avoir donné peu de consignes, de précisions ce qui entraîne *« beaucoup de divergence entre les interprétations de ces dispositifs d'individualisation et donc entre les équipes et donc de tension au sein des établissements »* (com. Ens. 107). La prescription confère à certains dispositifs un caractère obligatoire pour tous les élèves : si cela constitue un frein pour aider les élèves « individuellement » pour les uns, pour les autres c'est le gage que l'on propose à tous la même chose *« sans distinction (heureusement !) »* (com. Ens. 234).

3.4.3. Individualisation et métier d'enseignant

Il nous reste à évoquer les remarques qui dessinent le rapport entre le métier d'enseignant et les dispositifs d'individualisation. Des questions de fond sont posées, qui cristallisent le débat autour des valeurs de l'école et de son rôle dans la société.

À la question de savoir si individualiser fait partie du métier, certains déclarent qu'enseigner, c'est « faire classe » au sens où l'on enseigne à un groupe d'élèves et c'est ce qui fonde le métier. Ainsi, pour ces derniers, l'individualisation, *« c'est la négation de l'émulation dans un groupe classe. C'est aussi l'idée que chacun doit avoir un enseignement particulier »* (com. Ens. 11) et *« un enseignant n'est pas un formateur spécialisé »* (com. Ens. 159). De même, *« un enseignant n'est pas un précepteur ; il évolue dans et avec un groupe classe ; s'il s'adresse à un élève, c'est qu'il s'adresse aussi à tous (ou que tous ont un intérêt à ce qu'il peut dire à l'un, que ce soit en ce qui concerne les apports de connaissance, les recommandations pédagogiques, ou, même, le bon fonctionnement de la classe) »* (com. Ens. 165). Pour ces enseignants opposés aux dispositifs *« Faire de l'individualisation c'est un autre métier. Tout métier s'apprend »* (com. Ens. 68). Pédagogiquement, en individualisant « trop », un enseignant se priverait de *« la dynamique de groupe, bien souvent plus efficace pour faire progresser les élèves, y compris en difficultés »* (com. Ens. 48). Ce serait donc dans la classe que les élèves pourraient trouver des réponses à leurs problèmes. Le commentaire suivant est une illustration de cette prise de position. Il repousse le dispositif mais, en même temps soutient le principe d'une aide personnalisée dans la classe et de pratiques pédagogiques *ad hoc*. Ainsi, il fait le lien entre le discours précédent et celui qui le suit : *« Le dispositif d'individualisation fait croire que les difficultés des élèves vont se résoudre hors de la classe en mettant en place une "pseudo" individualisation en apportant des méthodes de travail aux élèves. Cela renforce l'idée que l'élève est responsable de cette situation puisqu'il faut mettre en place des dispositifs en dehors de la classe : c'est sa faute, il ne travaille pas, il a des manques. Or, c'est dans la classe que les difficultés des élèves doivent être prises en charge par une évolution dans la pédagogie des enseignants »* (com. Ens. 102).

D'autres répondent que les enseignants individualisent depuis longtemps, et que le concept est aussi vieux que le métier. Bref, que tout cela est *« tout à fait normal »* (com. Ens. 47). C'est pourquoi le dispositif *« mérite mieux »* (com. Ens. 124) que ce qu'on lui donne puisqu'il serait *« une composante essentielle de notre métier malgré les propos de nombreux collègues »* (com. Ens. 30). Porteur d'une position intermédiaire, un autre écrit : *« Ces dispositifs sont clairement nécessaires, simplement je ne fais plus mon métier d'apport de connaissances, je dois d'abord régler d'autres soucis… »* (com. Ens. 41). Entre intérêt et impuissance, ces professeurs se disent *« déroutés* [et ne savent pas] *comment organiser ce travail d'individualisation »* (com. Ens. 111).

Pourtant, les enseignants de l'échantillon sont nombreux à « faire quelque chose » de la prescription de ces dispositifs. Les résultats au questionnaire en témoignent. Parfois sans connaître directement la prescription, mais en en ayant — l'hypothèse peut être faite — une connaissance par d'autres canaux que le texte officiel. Les professeurs sont également nombreux à s'interroger et à interroger leurs pratiques. Ils le font individuellement, mais aussi, quand cela est rendu possible, au sein de collectifs constitués autour des dispositifs d'individualisation.

Synthèse du chapitre 3

L'approche privilégiée dans cette enquête exploratoire s'inscrit dans un aller-retour du général au particulier. Dans un premier temps, l'analyse descriptive a montré que, si les dispositifs étaient effectivement mis en place dans les lycées agricoles, les enseignants doutaient de leur capacité à participer à l'individualisation des parcours de formation. Les formes collectives de travail ne concerneraient ni tous les enseignants ni toutes les phases de mise en œuvre. Nous avons noté en effet que la préparation, et dans une moindre mesure le bilan, constituaient des moments de travail collectif et que l'intervention auprès des élèves se déroulait selon le modèle « un enseignant face à un groupe ou une classe ».

Si des clivages apparaissent, ils ne sont guère saillants dans la phase descriptive de l'enquête, mais le sont davantage dans les résultats du traitement informatisé. Nous pouvons constater en effet que les représentations négatives du dispositif, ou de certains de ses aspects, sont loin d'être marginales. Les prises de position (désintérêt, opposition, résistance) qui en découlent peuvent trouver leur origine hors de la prescription elle-même. Elles se nourrissent aussi d'éléments contextuels de la mise en œuvre ou de représentations professionnelles du métier en opposition avec les principes d'individualisation tels que les dispositifs les préconisent. De la même manière, les opinions favorables au dispositif et/ou à l'individualisation peuvent se fonder sur l'expérience (y compris de dispositifs antérieurs) mais aussi sur une culture professionnelle revendiquée. Dans ces conditions, le volontariat constitue, notamment pour les enseignants en service plein, un levier pour résister (refus des heures supplémentaires).

En revanche, il peut devenir un « volontariat d'office » pour les professeurs en sous-service et une source de mal-être professionnel comme en témoignent les réponses à la question ouverte et aux entretiens. Ces dernières sources d'information montrent également qu'il existe des positionnements intermédiaires en tension entre des représentations ancrées dans la culture de l'enseignement agricole, des discours sur les dispositifs teintés de scepticisme et une dynamique locale plus ou moins porteuse.

Il semblerait que se dessine alors un panel de conduites professionnelles vis-à-vis des dispositifs et de leur prescription, ces conduites s'appuyant sur des prises de position et des formes d'engagement plus ou moins volontaires et aux justifications multiples.

Chapitre 4

Problématique

Introduction

Notre problématique pose l'hypothèse d'un lien entre le(s) changement(s) porté(s) par les prescriptions et le développement professionnel collectif. Elle prend appui sur un certain nombre de postulats que nous présentons ici :

- Le collectif est entendu comme **un acteur** à part entière des systèmes éducatifs (Marcel, 2006) et se caractérise par son couplage avec une tâche spécifique (Leplat, 1997), son caractère informel (Trognon *et al.*, 2004), son autonomie au sein de l'organisation.
- En tant qu'acteur, ce collectif se développe professionnellement et ce processus de développement diffère d'une forme de sédimentation des développements professionnels des membres qui le composent.
- Le développement professionnel est un **processus** complexe qui articule la construction identitaire et la construction de savoirs et de compétences sur, dans et pour l'action – des savoirs pour « *faire son métier* » et des savoirs pour *« être à son métier »* (Marcel, 2005).
- Les prescriptions officielles sont des objets-intermédiaires « opérateurs du changement » (Vinck, 2009, p. 59) présentant les caractéristiques d'objets-frontières (Star et Griesemer, 1989) circulant de la noosphère du système éducatif au collectif. La première l'utilise comme levier du changement, le second l'interprète pour la rendre

> opérationnelle en fonction des ressources contenues dans la prescription, celles qui lui sont propres et celles que lui propose l'environnement.

Les travaux sur le développement professionnel ont principalement investi la notion sur le plan des individus dans leur activité de travail. En adjoignant à l'expression l'adjectif « collectif », nous déplaçons le regard vers un acteur peu étudié sous cet angle-là.

1. La prescription des dispositifs d'individualisation dans le(s) processus de changement(s)

Les changements dans les systèmes éducatifs prennent corps dans des réformes de plus ou moins grande ampleur. Les résultats des enquêtes internationales, les évaluations internes au système fournissent des arguments aux acteurs du champ politique pour l'élaboration de textes législatifs dont certains visent une évolution des objectifs et des pratiques et d'autres des changements plus radicaux aux temporalités plus resserrées. Les premiers relèvent des paradigmes de l'évolution et de l'adaptation, et inscrivent le(s) changement(s) prescrit(s) dans un cadre organisationnel stable. Les seconds appellent à un transfert des pratiques dans un nouveau cadre organisationnel modifiant par là même la place et le rôle des acteurs, et créant des interactions de nature nouvelle. Dans une théorie à vocation générale[33] à laquelle nous nous référons ici pour caractériser le changement, l'école de Palo Alto[34] distingue deux types de changements : les changements de niveau 1 qui se développent à l'intérieur du système (évolution, adaptation, transformation) et les changements de niveau 2 qui affectent le système lui-même (mutations, rupture, révolution) (Watzlawick, Weakland & Fish, 1975).

1.1. Le changement comme évolution

Par le passé, les enseignants des lycées agricoles ont dû mettre en œuvre des dispositifs orignaux chargés de traiter la difficulté scolaire ou l'organisation d'activités pluridisciplinaires. La souplesse du système, la culture de projet portée par l'enseignement agricole, mais aussi un contexte favorable en termes de moyens leur ont permis de s'adapter à ces changements sans que les cadres professionnels (sociaux, psychologiques, pédagogiques et organisationnels) soient devenus inopérants pour cette mise en œuvre. L'analyse des résultats de l'enquête exploratoire nous permet d'envisager ces changements comme des changements de niveau 1 (Watzlawick, Weakland & Fish, 1975), de sorte qu'ils ont pu se

[33] «En résumé : nous pensons que nos principes de base sur la genèse et la résolution des problèmes, sur la permanence et le changement, trouvent une application utile et adéquate dans les problèmes humains en général» (Watzlawick, Weakland & Fish 1975 p. 183).

[34] Pour une vision générale des travaux de l'école de Palo Alto, voir la synthèse de Marc, E et Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto.* Paris : Retz.

dérouler sans qu'un changement de cadre soit nécessaire. Loin d'être anodins, même s'ils pouvaient nourrir d'éventuels changements de pratiques, les dispositifs prescrits possédaient alors deux caractéristiques qui ont, en quelque sorte, neutralisé leur vocation à généraliser des pratiques interdisciplinaires et des modalités d'accompagnement individuel. D'abord, ils étaient autonomes vis-à-vis du fonctionnement pédagogique des équipes et pouvaient de fait « tourner sur eux-mêmes » de manière isolée, sans incidence formelle sur les autres formes d'enseignement que sont les cours (modalités et contenus). Ensuite, ils se centraient sur l'aspect du métier que les enseignants connaissent le mieux et qui est le plus rassurant : la discipline. L'étymologie nous a montré que toute réforme peut porter en elle une part de conservation et ces deux traits relèvent de cette idée. Ils ont sans doute participé à une mise en œuvre apaisée et à leur image positive (cf. enquête exploratoire).

1.2. Le changement comme rupture

Les changements portés par la prescription des dispositifs d'individualisation (nous en resterons ici aux dispositifs obligatoires : AP dans les filières générale et technologique et EIE dans la filière professionnelle) sont d'un autre ordre. Ils s'inscrivent dans un vaste mouvement d'individualisation des parcours professionnels, et plus largement de vie qui, au-delà de l'école, sillonne la société tout entière[35]. Plus qu'à une simple évolution des pratiques, les dispositifs enjoignent de nouvelles pratiques dans un cadre renouvelé : ils ambitionnent de modifier les rapports au sein de l'établissement (entre élèves et professeurs, entre enseignants), appellent à des modes d'organisation innovants et posent les questions du statut et de la nature des savoirs, des finalités de l'école et du sens du métier d'enseignant. En ce sens, ils engagent à des changements de niveau 2 (Watzlawick, Weakland & Fish, 1975) selon deux modalités.

La première est qu'en faisant de l'individualisation la norme pour tous les élèves, et en intégrant des activités *ad hoc* à l'emploi du temps des élèves, ils énoncent un droit nouveau, le droit pour chacun à être accompagné dans son parcours de formation. En miroir, émerge une nouvelle mission pour l'enseignant : accompagner. La notion d'accompagnement oblige à se décentrer des objectifs de l'enseignement (sans les perdre de vue) pour construire avec l'accompagné une visée commune et cheminer avec lui (Paul, 2004). Une redéfinition des rôles et des statuts se dessine dans la relation pédagogique. Certes, tous les enseignants n'en sont pas au même point. Les principes d'individualisation, de différenciation ont jalonné l'histoire de la pédagogie depuis le début du XXe siècle et notre enquête exploratoire a montré que nombre de professeurs considèrent qu'individualiser fait partie du métier. Mais le contexte sociétal et institutionnel donne un sens particulier à

[35]Le droit à une formation tout au long de la vie est inscrit dans la loi (loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011 pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels).

ces principes aujourd'hui et l'ambiguïté sémantique du tandem individualisation/personnalisation rajoute à la confusion.

La seconde modalité est relative au destinataire de la prescription. En prescrivant la mise en œuvre à l'établissement et à l'équipe pédagogique, le texte officiel incite fortement d'une part à l'invention d'un nouveau cadre organisationnel permettant à la prescription de se réaliser et d'autre part à des formes collectives de travail. Mais le travail collectif ne se décrète pas, des conditions organisationnelles et normatives internes sont nécessaires à sa mise en place. Si certains n'y sont pas opposés, au moins sur le principe, voire l'appellent de leurs vœux, une partie des enseignants récusent l'idée que le travail du professeur relève, au moins partiellement, d'un travail collectif. « Insérés dans une structure cellulaire du travail historiquement stable » (Tardif et Lessard, 1999), ils se retrouvent alors dans un modèle transmissif d'un savoir à un groupe d'élèves par un professeur formé dans sa discipline. Pourtant, de fait, la prescription confère à l'équipe le statut d'acteur à part entière. Marcel (2006) a montré qu'à côté des équipes pédagogiques dans leur forme institutionnelle se constituaient « des formes sociales autonomes » (p. 86) qu'il nomme « collectifs d'enseignants » susceptibles de prendre en charge certaines tâches ; nous nous attacherons à cette forme de collectifs.

2. Les hypothèses

2.1. Une hypothèse générale : changement et DPC

Comme le rappellent Savoie, Bareil, Rondeau et Boudrias (2004), le changement de niveau 2, qu'ils nomment « radical »[36] ne peut être généré par l'organisation et requiert une intervention extérieure à l'organisation. Il est de l'ordre de la rupture. Nous posons que les changements induits par la prescription des dispositifs d'individualisation transposent l'activité des enseignants dans un nouveau cadre professionnel. Notons, toutefois, que le changement prescrit ne préfigure ni un changement effectif ni la réalisation du changement attendu.

Selon nous, ce cadre intègre quatre dimensions sur lesquelles porte le changement et qui l'alimentent : les acteurs, l'action, l'environnement et les savoirs. Nous nous appuyons sur la proposition de Marcel (2014) qui décrit quatre axes à propos du changement : l'axe ontologique (celui des acteurs), l'axe artefactuel (celui des dispositifs, fonctionnements entraînant la construction de règles, de normes), l'axe praxique (celui des actions) et l'axe épistémologique (celui des savoirs).

Concernant cette recherche, nous préférons parler de pôles ou de sphères qui se déclinent respectivement ainsi : le collectif d'enseignants (l'acteur), l'appropriation de la

[36] Le changement de niveau 1 est dit « incrémental ».

prescription et la mise en œuvre des dispositifs prescrits (l'action), l'établissement et les ressources externes (l'environnement), l'ensemble des savoirs existants mobilisés et ceux construits dans, sur et pour l'action (les savoirs).

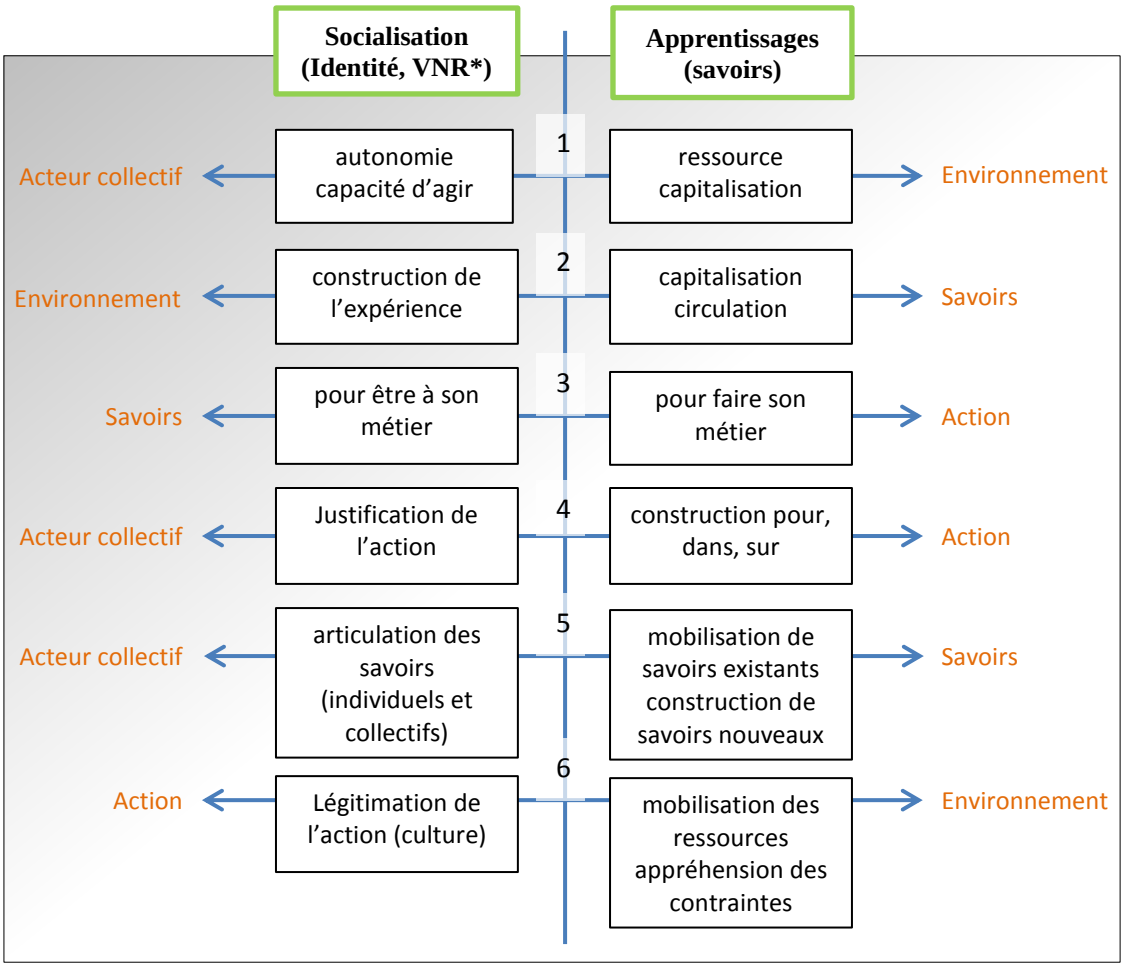
Nous formulons alors l'hypothèse générale suivante en trois temps :

- La prescription (des dispositifs d'individualisation) peut être prise en charge par un collectif (entendu comme **un acteur** professionnel autonome, organisé au sein l'établissement).
- La prescription d'un accompagnement individualisé des élèves dans leur parcours de formation constitue **un changement** de niveau 2.
- Il existe un lien entre ce changement prescrit et le **développement professionnel de ce collectif.**

Les recherches sur le développement professionnel se déploient dans deux directions : les savoirs et les compétences professionnelles d'une part, et, la socialisation professionnelle d'autre part. Elles investissent, selon Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009) les relations entre un acteur, son action, son environnement. Nous rajoutons un quatrième élément : les savoirs comme un ensemble de ressources pour certaines existantes, pour d'autres construites dans et pour l'action. Les liens dynamiques entre ces quatre éléments se développent simultanément mais leur force peut varier d'une situation à l'autre, d'une phase du travail à l'autre. À ce stade, il paraît important de définir le développement professionnel comme un processus à l'intensité variable, dépendant d'un côté de facteurs propres aux quatre sphères et d'un autre, de la nature de la tâche à effectuer.

2.2. Les hypothèses opérationnelles : les interrelations entre les quatre sphères

À partir de là, nous développons maintenant notre hypothèse générale en hypothèses spécifiques en caractérisant les six interrelations existants entre les quatre éléments.



*valeurs, normes et règles

FIGURE 4.1 – Caractérisation des six interrelations

1 - La sphère de l'acteur ↔ la sphère de l'environnement

- Le collectif d'enseignants produit et partage des normes, des règles et des valeurs.
- Ces normes, règles et valeurs participent à sa construction identitaire.
- Ces normes, règles et valeurs lui permettent de fonctionner.
- Ces normes, règles et valeurs sont mobilisées dans l'action.
- Ces normes, règles et valeurs sont négociées avec l'établissement.
- Ces normes, règles et valeurs donnent lieu à une (re)connaissance de son identité au sein de l'établissement.
- Pour communiquer et négocier au sein de l'établissement, le collectif d'enseignants mobilise des savoirs existants et produit des savoirs nouveaux.

2 - La sphère de l'environnement ↔ la sphère des savoirs

- La reconnaissance de savoirs collectifs nouveaux (capitalisation, diffusion) par l'établissement et l'institution participe de la construction de son identité.
- Le collectif construit des savoirs d'expérience qui alimentent la culture de l'établissement (expérience).

3 - La sphère des savoirs ↔ la sphère de l'action

- La reconnaissance (mobilisation et actualisation) de savoirs existants sur et pour l'action participe de la construction identitaire du collectif.
- Dans, sur et pour l'action, le collectif construit des savoirs collectifs nouveaux.
- Ces savoirs de natures différentes permettent d'être à son métier et de faire son métier.

4 - La sphère de l'acteur ↔ la sphère de l'action

- Pour réaliser le changement prescrit, le collectif d'enseignants agit de manière autonome.
- Pour réaliser le changement prescrit, le collectif d'enseignants met en œuvre son pouvoir d'agir
- Pour réaliser le changement prescrit, le collectif d'enseignants met en œuvre des savoirs construits dans, sur et pour l'action.

5 - La sphère de l'acteur ↔ la sphère des savoirs

- Pour réaliser le changement prescrit, le collectif d'enseignants agit sur la base de savoirs individuels et collectifs réactualisés.
- Pour réaliser le changement prescrit, il construit de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences.
- Ces savoirs sont de natures sociale, pédagogique, didactique et méthodologique.

6 - La sphère de l'environnement ↔ la sphère de l'action

- L'environnement est porteur d'une histoire et d'une culture qui justifie les prises de position du collectif concernant l'action.
- L'environnement contribue à la reconnaissance institutionnelle de l'action.
- L'environnement contribue à la reconnaissance de l'action pédagogique (pairs, équipes, etc.).
- L'environnement constitue un ensemble de ressources et de contraintes pour l'action du collectif

Synthèse du chapitre 4

En guise de synthèse, nous proposons une schématisation de notre problématique qui reprend les éléments et les hypothèses évoqués *supra*.

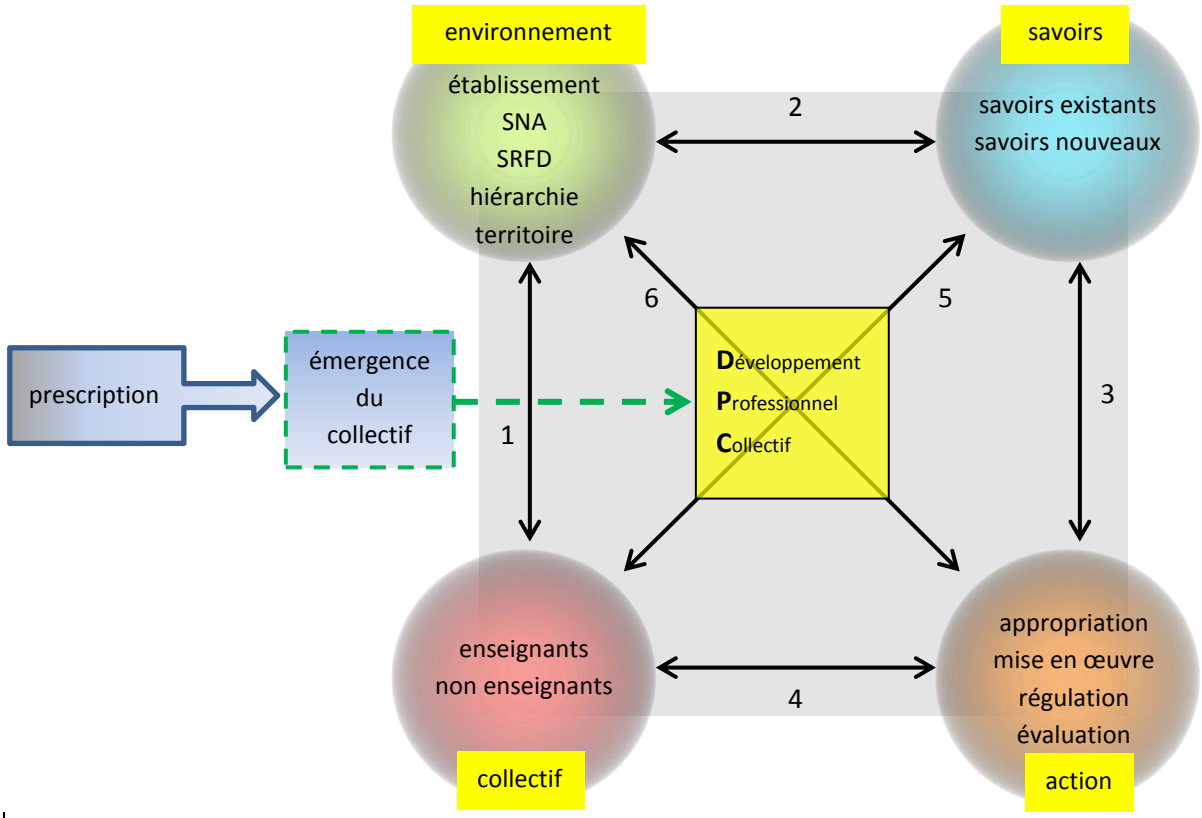


FIGURE 4.2 – Les quatre sphères du DPC et les six processus d'interrelations

Les quatre sphères du changement sont en interrelation et alimentent le processus de développement professionnel collectif.

A l'origine, la prescription suscite l'émergence d'un collectif qui prend en charge la tâche à effectuer en tenant compte de ses propres ressources, de celles proposées par la prescription elle-même et par l'environnement (hors et dans l'établissement). Ces ressources peuvent être de nature pédagogique, didactique ou axiologique. La tâche réinterprétée et adaptée (en tenant compte des composantes des quatre sphères) est mise en œuvre. Bien qu'elle appelle implicitement à un renouvellement des pratiques organisationnelles et pédagogiques, à un changement de cadre, la prescription, en elle-même, ne l'impose pas.

Partie II

Cadre de la recherche

Introduction de la partie II

Notre cadre théorique se développe tout au long du chapitre 5. Il articule les connaissances relatives à deux champs d'étude largement investis par la recherche en sciences de l'éducation et notamment à propos des enseignants : le travail collectif des enseignants et le développement professionnel de ces derniers. À la base de ce regard arthroscopique, notre problématique a posé l'existence, en tant qu'acteur à part entière, du « collectif » d'enseignants. En suivant, nous allons nous attacher à faire un point des notions et théories que nous exploitons pour chacun de ces champs, avant, dans un troisième temps, de les imbriquer, corrélativement à notre problématique.

Nous commençons par investiguer les travaux sur le travail collectif des enseignants. Depuis plusieurs années, des recherches en sciences de l'éducation de plus en plus nombreuses font état d'une dimension qu'il devient difficile de qualifier encore de « nouvelle », à savoir la dimension collective du travail enseignant (voir entre autres, Tardif & Lessard, 1999 ; Tardif & Levasseur, 2004 ; Maroy, 2006 ; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif 2007 ; Amigues 2003, 2009 ; Piot, 2009). Cette dimension est fortement inscrite aujourd'hui dans les référentiels de la profession enseignante (Mérini et Ponté, 2009). Pour autant, les auteurs travaillant sur le sujet se montrent prudents quant au lien entre travail collectif et collectif de travail (Caroly & Clot, 2004 ; Marcel, 2005 ; Trognon et *al,* 2004). D'ailleurs, font remarquer Caroly et Clot (2004), il peut y avoir travail collectif sans collectif de travail. Mais lorsque le travail collectif est effectué par un collectif de travail, ce dernier « est l'instrument du travail collectif » et « sa mémoire » (Clot, 2008, p. 29). Nous précisons donc, au regard de la littérature, ce que nous entendons par « collectif d'enseignants ». Nous pointons la place qu'occupe cet acteur dans l'établissement et caractérisons ses modalités de fonctionnement.

Ensuite, nous définissons la notion de « développement professionnel » et empruntons à ses théoriciens les concepts qu'il nous semble pertinent de retenir pour notre recherche. En effet, comme en témoignent de nombreux travaux (voir par exemple Blanc, 2007 ; Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005 ; Wittorski, 2007), le développement professionnel a fréquemment été étudié comme un processus individuel complexe. Deux notions reviennent généralement à son propos : l'identité et la construction de compétences. Il est alors convenu « d'appeler "développement professionnel" toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix & Demailly, 1994, p. 7).

L'étude du développement professionnel des enseignants s'oriente dans deux directions : la visée développementale et la visée professionnalisante. La première réfère à un processus lent (vision par étapes en référence à Piaget) de transformation des manières d'être au métier tout au long de la carrière, la seconde trace des perspectives en rapport avec les apprentissages professionnels et la socialisation, développant un lien manifeste avec

la formation. Nous montrons tout l'intérêt qu'il peut y avoir à « réconcilier » les deux visées pour bâtir un objet complexe, mais nous semble-t-il, plus conforme à la réalité construite par des acteurs au demeurant indivisibles. Enfin, nous articulons ces éléments dans un cadre théorique imbriquant les deux champs d'étude.

Nous précisons alors ce que pourrait être un modèle de développement professionnel collectif. À défaut de rendre compte de la complexité des processus en jeu, le travail de modélisation du développement professionnel collectif visera leur intelligibilité théorique en vue de leur compréhension empirique (Le Moigne, 1999).

Le chapitre 6 est consacré à nos orientations épistémologiques et méthodologiques. Dans un premier temps, nous justifions notre choix de l'ethnographie en nous plaçant dans le cadre de l'interactionnisme symbolique et la phénoménologie de Schütz. C'est dans ce cadre que se construit notre posture de chercheur en sciences de l'éducation.

En suivant, nous développons la méthodologie de la recherche. Sont alors exposés les conditions de recueil des éléments empiriques, les modalités d'enquête et les outils mobilisés. Enfin, la méthode et les outils d'analyse sont présentés, ainsi que la manière dont nous en avons disposé.

Chapitre 5

Travail collectif et développement professionnel

Le travail collectif des enseignants peut revêtir des formes diverses. Dans l'enseignement secondaire, il se concrétise institutionnellement sous la forme d'équipes d'établissement, de filière ou de classe. C'est-à-dire qu'il accompagne structurellement l'organisation des enseignements et la mise en œuvre des curriculums. À chaque niveau correspond un groupe d'enseignants dont le leadership revient à un individu formellement identifié : proviseur, coordonnateur, professeur principal. Mais il arrive également qu'à certains projets, qu'à certaines prescriptions, les formes courantes de travail collectif, celles qui sont la norme, ne répondent pas de manière jugée satisfaisante par les enseignants. C'est notamment le cas quand l'injonction prend la forme d'un dispositif à implanter. Peuvent se constituer alors des collectifs informels, composés d'enseignants volontaires (Marcel, 2006) qui accomplissent des tâches sans que ces dernières leur soient officiellement, et en tout cas institutionnellement, dévolues.

S'agissant des enseignants, la notion de développement professionnel recouvre deux visées, à savoir la visée développementale et la visée professionnalisante (Bedin, 2007 ; Lefeuvre, Garcia & Namolovan, 2009 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Ces deux visées sont traversées par deux axes déjà évoqués : l'identité professionnelle et la construction de compétences liées à des savoirs. Nous présentons dans ce paragraphe les deux visées, d'abord successivement, avant de montrer qu'il y a intérêt à les mobiliser

ensemble si l'on veut donner une perspective compréhensive en profondeur de ce qu'est le développement professionnel. Chacun des deux axes fera l'objet d'un paragraphe propre.

1. La construction des collectifs dans les établissements

1.1. Le collectif prescrit

Le travail enseignant ne se résume pas au travail d'enseignement (Tardif & Lessard, 1999 ; Marcel, 2004). L'avènement de l'établissement en tant qu'organisation autonome, dans tous les pays de l'OCDE (voir par exemple Barrère, 2002 ; Derouet, 2000, 2004 ; Derouet & Dutercq, 1997 ; Mons, 2007 ; OCDE, 2004 ; Van Zanten, 2001), a élargi le champ professionnel des enseignants au-delà de la classe (Marcel, 2004 ; Marcel & Piot, 2005), voire au-delà de l'établissement, notamment en raison du développement des outils numériques (voir à ce sujet Genevois et Poyet, 2011 qui explorent la notion d'« école étendue »). Dès lors, autour du « cœur de métier » que constitue l'enseignement d'une discipline, s'agrègent un certain nombre de tâches, mais aussi de comportements professionnels, qui renvoient, pour certains d'entre eux, aux dimensions collectives du métier. De plus en plus, les professeurs sont invités à participer à l'élaboration de projets, à la construction de programmations au sein d'équipes de filières ou de disciplines, à la mise en place collective de dispositifs prescrits. Hargreaves (1994) évoque cette « contrived collegiality » (*collégialité contrainte*) comme une forme parmi d'autres de collégialité. Ces sollicitations s'adressent à l'équipe, entendue comme l'ensemble institutionnel et organisationnel de professeurs qui sont concernés par la tâche en question ; cela peut aller de quelques personnes à l'ensemble des enseignants de l'établissement, voire, dans le cas de la communauté éducative, à l'ensemble des personnels de l'établissement (enseignants, non enseignants). Trois types de sollicitations se croisent : la prescription de dispositifs tournés vers les élèves (aides diverses, orientation…), la participation à des projets divers, et la participation aux instances de l'établissement, soit directement (conseil pédagogique, conseil de classe…), soit indirectement par le biais de représentants (conseil d'administration…). Ce sont les collectifs institutionnels, que nous nommerons « équipes », terme figurant dans les textes officiels.

Selon Barrère (2002), bien qu'institutionnalisées, convoquées statutairement dans le cadre des établissements, ces formes collectives de travail peinent à atteindre les objectifs fixés par l'institution et à motiver professionnellement les enseignants. La sociologue de l'école propose trois hypothèses que nous évoquons maintenant.

D'abord, la division du travail dans les établissements scolaires s'appuie sur « une organisation dans laquelle les travailleurs sont séparés les uns des autres et accomplissent une tâche à la fois complète et autonome dans un lieu soustrait au regard des autres travailleurs » (Tardif & Lessard, 1999). Cet éclatement de l'organisation se manifeste

autant dans l'architecture que dans l'atomisation disciplinaire, le partage des élèves dans des classes (selon leur âge) et des filières (selon leur formation et/ou leur orientation) (Dupriez, 2003), l'émiettement du temps scolaire dans les emplois du temps. Les enseignants seraient individualistes, de fait, les regroupements d'enseignants s'opérant plutôt sur la base d'affinités (Barrère, 2002).

Ensuite, l'univers scolaire est composé de plusieurs mondes au sein desquels le projet républicain se verrait malmené par d'autres visions de l'établissement : la communauté scolaire, l'organisation efficace (Derouet, 1992, 2000). La difficulté à négocier des compromis entre ces mondes participerait du repli identitaire : moi et les collègues qui pensent comme moi sur le plan pédagogique, qui ont le même rapport que moi aux élèves et qui ont une même conception que moi de l'ordre scolaire (Barrère, 2002).

Enfin, l'absence relative de pouvoir des chefs d'établissement, chargés entre autres d'animer la dynamique collective, rendrait sans enjeux significatifs l'investissement dans l'équipe, en termes de reconnaissance organisationnelle (Barrère).

Puisqu'elles réalisent un certain nombre de tâches qui leur sont assignées, les équipes réalisent un travail collectif (sans pour autant constituer un collectif de travail). Quand bien même les ressources mobilisées sont minimales, les collaborations de faible intensité, la coordination et le résultat peu significatifs : le pire des conseils de classe – celui où le professeur s'ennuie, l'élève est méprisé et le chef d'établissement dépassé (Boumard, 1992) n'en aboutit pas moins à la production d'une appréciation sur l'élève matérialisée par un bulletin scolaire et finalisée par une proposition d'orientation ; en ce sens, il remplit sa fonction, cette dernière étant incarnée par l'équipe enseignante. *A contrario*, le travail collectif d'une équipe, respectueux du cadre, peut constituer une valeur ajoutée au travail individuel des enseignants, en ce sens qu'« il entretient l'activité conjointe sur et autour de l'objet travaillé » (Clot, 2008) et se révèle structurant. Pour aller plus avant, nous n'excluons pas qu'une équipe se constitue en collectif de travail : il y faut alors des conditions que nous allons développer maintenant.

1.2. Le collectif construit

À la suite de Leplat (1993) et Marcel (2006), nous distinguerons les collectifs informels (auquel nous conserverons la dénomination de « collectifs ») de ces « équipes » structurées par l'institution et mises en mouvement par l'établissement. Nous en venons maintenant à mieux caractériser cette notion de « collectif » en retenant quatre traits que nous empruntons à la littérature sur le sujet.

1.2.1. Configuration informelle et configuration structurée par le travail

La création d'un collectif relève de ses membres, qui sont volontaires (Marcel, 2006). En ce sens, sa composition n'est pas le produit de l'organisation dans laquelle il se construit. Il n'a d'existence que dans le contexte d'une tâche commune à réaliser. Cette tâche peut être auto-prescrite ou correspondre à une attente du système ou de l'organisation. L'émergence du collectif correspond dans le second cas à la volonté de réduire l'écart entre le prescrit et le réalisable (Leplat & Hoc, 1983 ; Trognon *et al.* 2004*)*. Il constitue alors un espace de régulation où les prescriptions descendantes et remontantes se rencontrent (Six, 1999). Ce rapport entre les prescriptions structure le travail et le collectif. Pour Six, travail et collectif (ce dernier entendu en tant qu'acteur) forment un système dont la dynamique est produite d'une part dans la rencontre entre situation et prescription et d'autre part, par la construction et la mobilisation (formalisée ou non) de savoirs et d'artéfacts inhérents à l'action, y compris les savoirs relationnels.

1.2.2. Le collectif est un acteur à part entière

Le collectif « n'est pas réductible à une sorte d'agrégation de ses membres » (Marcel, 2006, p. 86) et de ce fait constitue un acteur à part entière dans l'organisation. « Ainsi substantialisé et personnifié, le collectif paraît d'emblée doté d'un certain nombre de capacités d'action et de propriétés efficientes » (Kaufmann et Trom, 2010, p. 9). Nous rajouterons à cette potentialité d'agir la possibilité d'un développement de connaissances et de compétences propres et faisons l'hypothèse d'une identité différente de la somme des identités des individus qui le composent. En tant qu'acteur, le collectif se définit donc, entre autres, par un système représentationnel relativement stable qui constitue un arrière-plan cognitif, axiologique et symbolique (Marcel 2006). Dans le même ordre d'idées, Clot (2008, p. 29) écrit que le collectif de travail est « vivant » dans la mesure où il dépasse le travail collectif en train de se faire pour en garder la mémoire. Ainsi, il se construit des références pour le travail à venir. Il existe dans le passé, le présent et le futur.

1.2.3. Le collectif de travail est autonome

Le collectif est autonome par rapport aux équipes (même si, une équipe peut devenir un collectif de travail), aux projets en cours et, dans une certaine mesure, à la hiérarchie administrative. Il occupe donc relativement librement les espaces et les temps des phases de préparation, mise en œuvre, régulation et évaluation de l'action. Ainsi, il élabore lui-même, plus ou moins explicitement, ses règles et son mode de fonctionnement. De la sorte, il s'affranchit en partie d'une régulation de contrôle par l'institution ou l'organisation et développe une régulation autonome, au sens de Reynaud (1999), dans une dynamique de négociations interne et externe, en s'appuyant sur des valeurs partagées par ses membres. Ces règles construites dans et pour le travail collectif lui

permettent d'organiser son activité (Mérini, 2007) sous forme d'ajustements, de réajustements de l'action qui amènent à leur tour le réaménagement ou la réélaboration des règles (Caroly, 2010).

1.2.4. Pouvoir et fonction psychologique du collectif de travail

En tant qu'acteur, le collectif se construit au sein de l'organisation un pouvoir qui lui permet de tenir une place reconnue dans le jeu et les rapports de force (Crozier & Friedberg, 1997). Ce pouvoir est en rapport avec sa performance : plus il est efficace et plus son poids dans les négociations sera important, ses rapports avec la hiérarchie, équilibrés. Cette position stratégique confère au collectif une fonction de médiation, voire d'émancipation entre l'individu et l'organisation ou l'individu et l'institution (Clot, 2008). Il peut, en effet, constituer pour certains des individus qui le composent une protection contre les contraintes voire les abus de l'organisation et/ou l'inconsistance ou la rigidité de la prescription en ce sens qu'« il autorise à s'affranchir des règles » (Clot, 2010). Il peut être alors le cadre dans lequel chacun peut se développer professionnellement.

2. La place des collectifs dans les établissements

Le travail des collectifs d'enseignants peut constituer un indicateur pertinent du fonctionnement structurel des deux niveaux que sont l'institution et l'établissement. Au-delà, il entretient des relations spécifiques avec ce qu'il est convenu d'appeler la culture ou l'identité de l'établissement. Nous proposons d'investiguer ces deux questions.

2.1. Collectifs de travail et structure

Si le travail collectif est prescrit, il ne semble guère soutenu par des dispositions institutionnelles permettant son effectivité. Malgré l'injonction à l'autonomie et le mouvement de décentralisation plus que trentenaire, la structure du système éducatif français reste marquée par le modèle bureaucratique que nous qualifierons d'hybride, mi-mécaniste, mi-fonctionnel (Mintzberg, 1981). Barrère (2002) fait remarquer que, dans l'enseignement secondaire, en même temps qu'il jouit d'une certaine autonomie pour le dégagement de temps de concertation et l'attribution d'heures supplémentaires, le chef d'établissement n'a guère de pouvoir pour imposer le travail collectif. On compte sur ses capacités d'enrôlement, de persuasion… Sur le plan institutionnel, en effet, aucune heure de concertation ou de réunion n'est prévue sur les fiches de service des enseignants du secondaire, aucun mode de pilotage particulier n'est envisagé *a priori*. Il faut donc, pour les collectifs d'enseignants trouver leur place en s'intercalant dans la structure existante, ou mener une existence « marginale », sur la base de l'autonomie reconnue aux enseignants par l'institution. Barrère (2002, p. 484) de pointer qu'il n'existe pas « de

plages autonomisées de temps dans les établissements » pour que les enseignants mènent des tâches collectives.

Par ailleurs, la division du travail (disciplines, enseignement / vie scolaire, administratif / pédagogique) ne bénéficie pas aux collectifs. Rappelons que, recrutés sur des bases disciplinaires, les enseignants sont peu enclins à remettre en cause la structure cellulaire de leur activité principale, l'enseignement, même s'ils admettent que certaines formes de collaboration sont nécessaires à l'exercice du métier (Tardif & Lessard, 1999). Les collectifs tels que nous les avons caractérisés n'échappent pas à ces résistances générées par le système lui-même. Ils doivent donc être porteurs d'une dynamique autostructurante qui garantisse leur émergence.

2.2. Collectif de travail et culture d'établissement

L'une des acceptions de la culture, dans sa « version » organisationnelle et scolaire, que nous retenons est celle de Gather-Thurler (1994, p. 22) qui définit la culture de l'établissement comme « le dénominateur commun des habitus individuels, comme la manière standard dont les membres du groupe réagissent aux événements, les interprètent et les évaluent, ou dont ils font face aux problèmes posés ou pensent et mettent en œuvre le changement. » Elle ajoute que d'un établissement à l'autre la culture varie en fonction « de l'étendue des représentations, des valeurs et des normes partagées » et que ce fond culturel n'a pas le même rôle en fonction des acteurs concernés.

Tous les établissements scolaires sont-ils porteur d'une culture suffisamment puissante pour influencer (encourager ou freiner) la construction et l'action de collectifs d'enseignants ? En rapport avec le contexte culturel, rappelons que le travail des collectifs est un travail situé. Malgré une injonction à l'autonomie et à l'initiative locale portée par les politiques éducatives publiques, tous les établissements ne se valent pas en matière d'engagement de la direction et des personnels dans les projets ou les initiatives novatrices (Draelants & Dumay, 2011). Il convient donc, quand on aborde les questions de la constitution et de la fonction de collectifs informels, de pointer le rôle de la culture de l'établissement qui peut constituer aussi bien un levier pour l'action qu'une cause de résistance (Draelants & Dumay). Il sera pertinent, à cet égard, d'apprécier la marge de manœuvre laissée aux professeurs pour se constituer en collectif(s), et leurs prédispositions à s'y regrouper. Notons enfin que le contenu de la prescription peut rencontrer (ou pas) les préoccupations des enseignants lors de sa lecture à travers le prisme de la culture de l'établissement.

3. Modalités de travail des collectifs

3.1. Formes du travail collectif

On associe souvent le changement, l'innovation ou la nouveauté dans le champ scolaire à la collégialité de l'action enseignante (Mérini, 2007) et sont souvent évoquées les injonctions institutionnelles. Ces dernières, cependant, sont assez floues quant aux modalités de la prise en charge collective des tâches liées au métier. Comme le font remarquer Malet et Brisard (2005, p. 21),

> « l'appel au travail collectif demeure en France une injonction globale, avec une valorisation de formes de travail concertées, mais selon un cadre assez souple [...] et de fait, paradoxale, eu égard à la culture enseignante et à la norme professionnelle dans le secondaire français, qui préserve le caractère quasi privé de la salle de classe ».

Corollaire de cette souplesse ou de ce flou, quand elles se développent, les pratiques collectives revêtent des formes différentes. En effet, selon les auteurs, les modalités de travail des collectifs se déclinent avec des nuances (voir entre autres Rogalski, 1994 ; Marcel et *al.* 2007 ; Corriveau et *al.* 2010). Marcel et *al.* distinguent trois modalités de travail : la coordination, définie comme un ordonnancement des actions et/ou des perceptions individuelles, la collaboration caractérisée comme le partage d'objectifs ou de projets s'appuyant sur des échanges d'informations et planifiant l'opérationnalisation des actions de chacun, et la coopération, niveau supérieur, en quelque sorte, où des enseignants assument conjointement une activité. Ces modalités de travail ne sont pas exclusives les unes des autres (Grangeat, Rogalsky, Lima & Gray, 2009) et Piot (2009), par exemple, a montré comment les enseignants qui coopèrent (au sens de Marcel et *al.* 2007) construisaient, en préparant collectivement et en intervenant conjointement, des images mentales de la tâche qui se coordonnaient « pour » et « dans » l'action.

3.2. Nature du travail collectif

On le voit, ces modalités ne possèdent pas toutes le même degré d'intensité (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud & Tardif, 2007). Elles n'en ont pas moins un lien ténu avec les pratiques d'enseignement. Ainsi, si certaines semblent se situer à la périphérie des tâches liées à l'enseignement, elles influencent ces dernières en les cadrant, comme la coordination. Marcel (2010) distingue deux types de coordination dans les lycées agricoles français : la coordination ponctuelle en lien avec les collectifs et les projets, et la coordination en lien avec les classes constituées (professeurs principaux) et les filières (coordonnateurs de filière). D'autres contribuent à leur mise en forme (c'est

le cas de la collaboration) et certaines encore se confondent avec elles (c'est le cas de la coopération). Toutes visent « l'orientation et la conduite partagée de l'action pédagogique et didactique » (Piot, 2010, p. 45). En suivant Marcel *et al.,* nous dirons que la coordination, formellement, est l'apanage d'acteurs identifiés au sein de l'établissement : personnels de direction, coordonnateurs de filières, de disciplines, professeurs principaux… etc. Elle ne procède donc pas obligatoirement d'un échange formel entre les individus. Coordonner, c'est organiser l'action pour les autres (même si elle n'exclut pas parfois des formes de collaboration), mais pas nécessairement avec les autres. La collaboration et la coopération ont en commun une unité de lieu et de temps. En effet, elles se caractérisent par l'échange, le partage et nécessitent, de fait et à minima, des interactions langagières et des formes d'harmonisation. Mais alors que la collaboration consiste en des activités préparatoires ou évaluatives en dehors de l'action, la coopération oblige à opérer ensemble et à s'ajuster en situation.

4. Le développement professionnel des enseignants

4.1. La visée développementale

Cette visée réfère à un processus lent et chronologique de transformation des manières d'être au métier tout au long de la carrière : elle pointe les évolutions identitaires et professionnelles (savoirs, pratiques…). Essentiellement descriptive et explicative, elle produit des modèles à tendance prédictive. Tous ces modèles[37] présentent, à quelques nuances près, une structure similaire se déroulant en phases que nous synthétisons de la sorte : phase de découverte (formation), phase de tâtonnements, de construction des savoirs professionnels (entrée dans le métier – premières années), phase de stabilisation (renforcement des compétences, maîtrise de la classe), phase de remise en cause (changement de méthodes, expérimentations), phase de conservatisme (sérénité) suivie d'une phase de désengagement progressif plus ou moins apaisé (vers la retraite ou d'autres fonctions) (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Day donne une définition du développement professionnel qui va dans ce sens :

> "It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching ; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice

[37] Voir entre autres Barone et *al (1996) ;* Huberman (1989) ; Nault (1999) ; Vonk (1988) ; Zeichner et Gore (1990).

with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives"[38] (Day, 1999, p. 18).

Retenons ici, à titre d'exemple, mais aussi de référence, la modélisation d'Huberman (1989) :

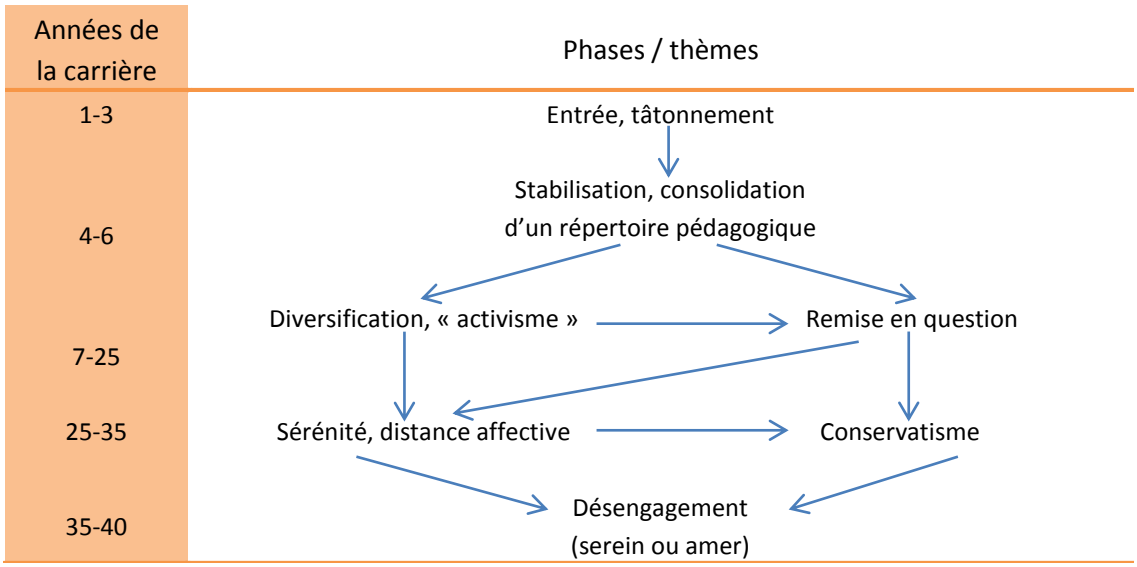


FIGURE 5.1 – Modèle de la trajectoire de la carrière des enseignants (d'après Huberman, 1989, p. 8)

Ce modèle nous intéresse en ce sens qu'il préfigure, en quelque sorte, ce que sera la carrière d'un enseignant. Si nous considérons le collectif d'enseignants comme un acteur à part entière au sein de l'établissement, alors il nous faut aussi le penser en termes de « carrière », de trajectoire se déroulant de son émergence à sa disparition.

Day(1999), cependant, invite à se méfier des modèles par paliers, aussi précis soient-ils, et en pointe les limites. En effet d'après l'auteur, ils ignorent la nature complexe du métier d'enseignant et l'influence de l'expérience sur le déroulement d'une carrière.

[38] « C'est le processus par lequel, seuls ou avec les autres, les enseignants revoient, renouvellent et amplifient leur engagement comme agents de changement, au regard des fins morales de l'éducation. Par ce processus, ils acquièrent et développent, de manière critique, les connaissances, les compétences et l'intelligence émotionnelle essentielles à une pensée, une planification et une pratique avec des élèves, des jeunes gens et des collègues, et ce à travers toutes les phases de leur carrière » (notre traduction).

4.2. La visée professionnalisante

La seconde visée du développement professionnel trace des perspectives en rapport avec les apprentissages professionnels et la socialisation (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2012 ; Wittorski, 2007). Elle tisse des liens étroits avec les dispositifs de formation initiale et continue et avec la dimension constructive de l'activité professionnelle. Les recherches poursuivent alors deux finalités, l'une heuristique, l'autre pragmatique (Lefeuvre, Garcia & Namolovan, 2009).

Il s'agit, pour la première finalité, de rendre intelligibles les processus qui contribuent au développement professionnel des enseignants. Sont alors étudiées les modalités de construction de savoirs sur, pour et dans l'action et de mobilisation des ressources propres à l'acteur, mais aussi intrinsèques à la situation et/ou à l'environnement. Les outils de la recherche permettent alors de décrire, d'expliquer et de comprendre les éléments empiriques recueillis sur les pratiques et les discours des enseignants (Lefeuvre, Garcia & Namolovan).

La seconde finalité se distingue de la première par son intention. Cette dernière tend vers la mise en œuvre ou l'accompagnement de dispositifs permettant soit aux enseignants débutants de se socialiser dans leur milieu professionnel, soit à des enseignants expérimentés de progresser, dans leurs pratiques professionnelles, voire d'en changer (construction de la professionnalité). Pour ce faire, les chercheurs, outre leurs apports théoriques, invitent les professionnels à une réflexion sur leurs pratiques. Ainsi, le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994) est-il particulièrement prégnant dans la conception de ces dispositifs de formation et/ou d'accompagnement. Les interventions proposées peuvent prendre des formes diverses et notamment se développer hors l'établissement (par exemple sous forme de stages ou d'animations pédagogiques) ou dans l'établissement (sous la forme de recherche-action ou de recherche-intervention)[39]. Nous noterons avec Aussel et Marcel (2013) qu'au sein des recherches-interventions, les deux finalités (heuristique et praxéologique) peuvent se rejoindre pour former un ensemble complexe et cohérent.

4.3. Articuler les deux visées : expérience et culture

Certaines définitions tentent de réaliser la synthèse des deux visées : « l'apprentissage des enseignants doit donc s'échelonner du début de leur formation

[39] Nous marquons ici la différence en référence à Mérini et Ponté (2008) pour lesquels « si la RI et la RA ont en commun d'être profondément ancrées dans l'action, l'émergence de la RI marque une rupture en inversant la logique de la RA qui reste préoccupée par le positionnement du chercheur dans le système observé. La RI soutient en effet l'impossibilité de produire des connaissances pertinentes pour un chercheur qui serait justement situé en extériorité » (Mérini & Ponté, 2008, p. 92).

initiale jusqu'à la fin de leur carrière, contribuant au développement de leur identité professionnelle. Cet apprentissage tout au long de la carrière correspond, en fait, à une démarche de développement professionnel » écrivent Brodeur, Deaudelin et Bru (2005). Pour autant, peu de travaux sur le développement professionnel mobilisent les deux visées ensemble. Citons les travaux de Grangeat, Rogalski, Lima et Gray (2009) qui combinent développement professionnel et dimension collective du travail enseignant ; les enseignants impliqués dans des formes collectives de travail se développeraient de manière continue tout au long de leur carrière et selon un modèle exponentiel, y compris dans les phases proches de la cessation d'activité, alors que les autres verraient leur développement professionnel perdre sa dynamique formatrice et se caractériser par un repli sur soi et sur son expérience personnelle dans la phase de fin d'activité professionnelle.

L'une des raisons principales nous semble relever de l'attribution par la visée professionnalisante d'une image « positive » du développement professionnel (les travaux de Grangeat, Rogalski, Lima et Gray vont d'ailleurs dans ce sens). En effet, promue au début des années 90, la visée professionnalisante s'est rapidement sédimentée autour de caractéristiques valorisantes ; elle est ainsi associée à l'idée d'apprentissage (Charlier, 2010 ; Clement & Vandenberghe, 2000) de compétences les plus proches possibles de celles de l'expert (Tochon, 1993 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2012), de posture réflexive (Perrenoud, 2001). Les référentiels institutionnels de compétences incitent les enseignants à « se développer » professionnellement. La frontière entre recherche et formation devient ainsi poreuse.

De son côté, la visée développementale utilise un vocabulaire plus neutre, plus proche des acceptions de transformation et d'évolution (Day, 1999 ; Huberman, 1989), de « processus » (Tardif & Lessard, 1999). Day, par exemple parle d'une réalité complexe en rapport avec l'expérience, les aptitudes et la biographie personnelle et professionnelle de l'enseignant. Il va même jusqu'à évoquer de possibles influences défavorables au développement professionnel. Tardif et Lessard confirment cette approche : il s'agit pour eux d'« un processus de formation de l'individu qui s'étale sur toute l'histoire de vie et qui comporte des ruptures et des continuités » (Tardif & Lessard, 1999, p. 376). Cattonar (2001, p. 17) précise que ce processus « se réalise notamment à travers des moments et des lieux « institués » (comme la formation professionnelle initiale), mais qui se poursuit aussi à travers les multiples expériences et relations au travail tout au long de la carrière de l'enseignant et qui prend appui sur les socialisations antérieures à son entrée dans le champ professionnel enseignant ». Ces définitions nous rapprochent d'une notion qui nous paraît se placer à l'articulation des deux visées : l'expérience.

4.3.1. Expérience et développement professionnels

L'expérience des enseignants, telle qu'elle est décrite par Maurice (2006), fonctionne comme une ressource difficilement accessible au praticien (et au chercheur), se construisant tout au long de la vie professionnelle et mobilisée, au quotidien, pour des raisons d'économie cognitive. Cette nécessité de s'économiser pour se consacrer à d'autres activités requises par la situation et son mode de mobilisation implicite rendraient l'expérience à la fois indispensable parce qu'elle nourrirait une certaine intelligence des situations (Saujat, 2004, p. 97), mais également peu accessible à un processus réflexif (Maurice, 2006). Si l'on considère que les pratiques enseignantes se développent dans des situations toujours singulières, variables, soumises à de nombreuses contraintes, « l'expérience de ces contraintes et de ces situations est formatrice : elle permet à l'enseignant de développer des habitus [qui] s'expriment alors dans un savoir-être et un savoir-faire personnels et professionnels validés par le travail quotidien » (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991, p. 65-66). Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008) souscrivent à la proposition de savoirs d'expérience implicites, mais élargissent leurs modes d'expression en avançant que certains « savoirs issus de l'expérience professionnelle […] courent les salles des professeurs et autres « lieux communs » des enseignants. Certains sont transmis oralement, d'autres mis en forme dans des revues professionnelles » (p. 10). Autrement dit, ils peuvent faire l'objet de discours qui les objectivent et participent à leur circulation. De fait, quand ils circulent, ces savoirs devraient être plus facilement repérables, mais ajoute Maurice (2006, p. 65), quand ils ne le sont pas, ils relèvent de « méthodologies beaucoup plus « coûteuses » que l'utilisation d'un questionnaire ou l'analyse d'un entretien ».

Saujat (2004, p. 97) évoque la double nature de l'expérience, incorporée dans deux types de mémoires, « celle, personnelle et subjective, de l'expérience professionnelle, et celle, collective, des milieux de travail ». Concernant l'expérience collective, nous pouvons supposer qu'elle appartient à la culture de l'établissement que nous avons évoquée *supra*.

4.3.2. Culture et développement professionnel

Nous rappellerons avec Malinowski (1968, p. 35-36) que nous considérons la culture dans une acception très large comme « un vaste appareil, pour une part matériel, pour une part humain et pour une autre encore spirituel, qui permet à l'homme d'affronter les problèmes concrets et précis qui se posent à lui ». En ce sens, la culture est composée de tous les éléments dynamiques ou non qui relient les acteurs à leur monde. C'est le paradigme des mondes, comme grille d'interprétation du réel, dans lequel nous nous inscrivons. D'après Strauss (1992), il existe une infinité de mondes, irréductibles les uns aux autres. Ces mondes permettent de justifier les actions (Boltanski & Thévenot, 1987 ; 1991). En resserrant la focale sur la notion de « culture d'établissement », nous pouvons affiner notre propos et décrire un établissement comme culturellement inscrit

dans « son » monde, un monde négocié et, *in fine*, partagé entre des acteurs appartenant à des mondes respectifs différents. Du fait de ces négociations,

> « le débat est forcément contradictoire, il peut même entraîner des tensions assez vives. Il doit en principe, dans un second temps, s'ordonner : les différents besoins se hiérarchisent, des priorités se dégagent. Il ne reste plus, dans une troisième étape, qu'à déterminer les moyens qui permettront d'atteindre ces objectifs prioritaires : dispositifs pédagogiques, conventions, avec les collectivités territoriales ou les entreprises… etc. » (Derouet, 2000, p. 133).

Quand le débat aboutit, l'action mise en œuvre peut devenir une « action-référence » menée dans une « situation-référence ». Cette action, mémorisée dans l'histoire collective, devient mobilisable à tout moment. La culture de l'établissement peut donc être une ressource à deux niveaux, celui des accords passés entre les mondes pour « réduire cette complexité pour rendre accessible une décision juste » (Germier & Marcel, accepté) et celui de l'action-référente. Elle renvoie donc à la fois à des savoirs discursifs (qui nourrissent les compétences pour dire et négocier sur la base de valeurs communes) et des savoirs sur, dans et pour l'action (les compétences réflexives, réactives et prospectives).

Pour autant, Derouet (2000) indique que cette situation, d'une part est provisoire et d'autre part, ne relève pas de l'automaticité. Elle pourrait même s'inscrire dans le principe de l'utopie. Exemples empiriques à l'appui, il démontre qu'un établissement scolaire peut fonctionner sans accord juste, mais sur la base de l'autorité, c'est-à-dire d'une contrainte mesurée et contrôlée, assortie d'une certaine forme de clientélisme permettant à chacun de tirer son épingle du jeu. Le fonctionnement peut également reposer sur un *statu quo*, chaque acteur trouvant son comptant au sein de « son » monde et tolérant la présence de mondes parallèles.[40]Autrement dit, à la négociation comme mode de régulation de l'action, peuvent se substituer un ensemble de jeux stratégiques (Crozier & Friedberg, 1977) dont l'enjeu serait la préservation du pouvoir, ou une certaine forme d'immobilisme garantissant la « paix sociale ».

5. De l'identité professionnelle

Le premier des deux axes que nous travaillons dans ce paragraphe est celui de l'identité professionnelle envisagée comme une composante de l'identité sociale. La notion

[40] Voir à ce propos la distinction que fait Strauss (1992) entre les négociations permettant la construction d'accords et les « autres façons de faire comme la persuasion, l'appel à l'autorité ou encore l'usage ou la menace de la coercition » (Strauss, p. 246).

d'identité traverse toutes les sciences humaines et s'applique aussi bien aux individus qu'à toutes les formes sociales et collectives (Dubar, 1992, 1998). De ce fait, elle a été considérée comme inconsistante et son usage comme problématique et paradoxal par certains chercheurs (De Gaulejac, 2002 ; Aballéa, 2009). À cet égard, Brubaker (2001, p. 66) fait remarquer qu'on ne peut « utiliser l'"identité" comme catégorie d'analyse ou faire de l'"identité" un concept renvoyant à quelque chose que les gens ont, recherchent, construisent et négocient. Ranger sous le concept d'"identité" tout type d'affinité et d'affiliation, toute forme d'appartenance, tout sentiment de communauté, de lien ou de cohésion, toute forme d'auto-compréhension et d'auto-identification, c'est s'engluer dans une terminologie émoussée, plate et indifférenciée ». Prudence n'étant pas renoncement, nous tentons néanmoins ici de convoquer les concepts qui paraissent les plus à même d'étayer notre thèse et rejoignons Durand (2009) qui, tout en admettant la faiblesse du caractère opératoire de la notion d'identité en général[41], et d'identité au travail en particulier n'en fait pas moins « un passage obligé » (p. 321) pour analyser et comprendre les modalités d'engagement des acteurs dans le travail.

5.1. La notion d'identité

Mucchielli (1986, p. 5) définit l'identité comme « un ensemble de critères de définition d'un sujet et de sentiment interne. Ce sentiment d'identité est composé de différents sentiments : sentiment d'unité, de cohérence, de valeur, d'autonomie et de confiance, organisé autour d'une volonté d'existence ». De nombreuses approches reprennent avec plus ou moins de nuances ces critères (voir entre autres la bibliographie élaborée par Kaddouri, Lespessailles, Maillebouis & Vasconcellos, 2008).

Pour poursuivre avec Mucchielli, ces critères s'appuient sur ce qu'il appelle « des référents » qui se distribuent dans quatre catégories : les référents matériels, les référents historiques, les référents psychoculturels et les référents psychosociaux. Le processus d'identification reviendrait alors à choisir quelques éléments de ces catégories afin de se construire une image qui permette à la fois de reconnaître ce qui nous est commun avec l'autre et ce qui nous en sépare. Cette première approche dessine donc un objet polymorphe à la fois psychologique et social. Ricœur (1990) ne dit pas autre chose en instruisant la question de la construction identitaire, à travers les notions de « mêmeté » et d'« ipséité » : la première renvoie à ce que nous sommes et ne cessons d'être — « l'ensemble des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne » (p. 146) —, la

[41] Dans le même ouvrage, Aballéa (2009, p. 13) remarque que « le mot, comme s'il n'était pas signifiant par lui-même , est toujours ou presque affublé d'un qualificatif qui en rend le sens variable, soit que le qualificatif serve à circonscrire la notion : identité personnelle, identité au travail, identité professionnelle […], soit qu'il serve à en caractériser le contenu ou les formes : identités hybride, complexe, pragmatique, inversée… etc. ».

seconde à ce qui, en nous, change et que nous reconnaissons comme tel. L'auteur lie ainsi identité et changement, nous dirons, pour le champ qui nous intéresse ici, identité et développement. Ainsi,

> « […] l'identité n'est pas ce qui reste nécessairement "identique" mais le résultat d'une "identification" contingente. C'est le résultat d'une double opération langagière : différenciation et généralisation. La première est celle qui vise à définir la différence, ce qui fait la singularité de quelque chose ou de quelqu'un par rapport à quelqu'un ou quelque chose d'autre : l'identité, c'est la différence. La seconde est celle qui cherche à définir le point commun à une classe d'éléments tous différents d'un même autre : l'identité, c'est l'appartenance commune » (Dubar, 2000a, p. 3).

Ce processus d'identification se nourrirait à la fois des identifications attribuées par les autres (les identités pour autrui) et des identifications revendiquées par soi-même (les identités pour soi), appuyées sur des processus de catégorisations tels que les définissent Tajfel et Turner (1979, p. 40) : "Social categorizations are conceived here as cognitive tools that segment, classify, and order the social environment, and thus enable the individual to undertake many forms of social action".[42] Par ailleurs, fait remarquer Lipiansky (1990), ces processus participent autant à l'identification individuelle qu'à la construction des sentiments d'identité collective.

Dans une perspective weberienne, Dubar (2000a) décrit deux grands types de formes identitaires, l'un dit « communautaire » est en quelque sorte le type historique qui installe l'acteur dans une (voire des) communauté(s). Il engendre un sentiment fort de stabilité et peut nourrir des stratégies conservatrices. Le second est dit « sociétaire ». Il suppose l'existence « de collectifs multiples, variables, éphémères auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire » (Dubar, 2000a, p. 5). Deux rationalités, l'une axiologique et l'autre économique, participent des relations de type sociétaire. Ainsi ces collectifs se construisent-ils sur la base de valeurs partagées et la mise en œuvre de moyens permettant l'atteinte d'un but commun : ils se veulent éthiques et efficaces.

L'affaiblissement ou remise en cause des types communautaires peuvent justifier le développement de types sociétaires qui se définissent alors comme des « configurations

[42] Les catégorisations sociales sont comprises ici comme des outils cognitifs qui segmentent, classent et ordonnent l'environnement social et qui permettent aux individus d'entreprendre diverses formes d'actions sociales (notre traduction).

pertinentes et subjectivement significatives de nouvelles catégorisations indigènes lorsque les catégories officielles deviennent problématiques » (Dubar, 1992, p. 523).

Selon l'auteur, deux processus viennent soutenir le développement de ces types : un processus biographique (identité pour soi) et un processus relationnel (identité pour autrui). Le processus biographique renvoie à ce que chacun **veut être,** et s'exprime dans des « actes d'appartenance » le processus relationnel à ce que chacun **est pour les autres,** et se manifeste dans des « actes d'attribution » (Dubar, 2000b, p. 110). Deux types de transactions découleraient de ces processus hétérogènes, l'une, subjective et temporelle aboutirait à des compromis entre des identités héritées et les identités visées ; l'autre, objective et spatiale mettrait en regard des identités attribuées et/ou proposées et des identités assumées et/ou incorporées. Dans cette perspective, la construction identitaire s'installe dans un tableau alternatif reproduction / production (processus biographique) et coopération / conflits (processus relationnel) dont « l'enjeu est bien celui de l'articulation entre ces deux processus complexes mais autonomes : on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut se passer des autres pour forger sa propre identité » (Dubar, 2000b, p. 113).

<table>
<tr><th>Types</th><th colspan="2">Communautaire</th><th colspan="2">Sociétaire</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Transactions</td><td>Subjective</td><td rowspan="3">Concerne le sujet, s'inscrit dans son histoire et dans sa trajectoire.
Permet de se conserver et de se projeter</td><td>Objective</td><td rowspan="3">Place le sujet dans un environnement social (national, familial, associatif, professionnel… etc.).
Double processus d'identification aux autres et par les autres</td></tr>
<tr><td>Biographique</td><td>Relationnelle</td></tr>
<tr><td>Temporelle</td><td>Spatiale</td></tr>
<tr><td>Actes</td><td colspan="2">D'appartenance</td><td colspan="2">D'attribution</td></tr>
<tr><td>Modalités</td><td colspan="2">Rupture / continuité</td><td colspan="2">Reconnaissance / non reconnaissance</td></tr>
<tr><td>Négociations</td><td colspan="2">Avec soi-même.
Objet des négociations : identités héritées ↔ identités visées</td><td colspan="2">Avec les autres.
Objet des négociations : identités attribuées et/ou proposées ↔identités assumées et/ou incorporées</td></tr>
</table>

Construction identitaire

TABLEAU 5.1 – Les deux formes sociales typiques participant de et à la construction identitaire (d'après Dubar, 1992, 2000a, 2000b)

Il est alors facile d'imaginer combien l'identité peut constituer un champ de tensions entre ces deux processus d'identification (Kaddouri, 2005 ; Wittorski, 2007) invitant à penser la construction identitaire « en termes de transaction, de dynamique et non d'état : c'est un processus de gestion d'écarts et de tensions et non un état stable » (Wittorski, 2007, p. 154). Autrement dit, comme l'explique Martuccelli (2008), l'identité en tant qu'objet de recherche prend tout son intérêt dans la mesure où l'analyse sait agencer ces deux niveaux identificatoires.

5.2. Des identités collectives aux identités professionnelles

5.2.1. La notion d'identité collective

La notion d'identité collective est englobante mais ne doit pas cependant être confondue avec l'identité sociale, même si certaines disciplines (notamment la psychologie sociale) entendent les deux termes comme des synonymes (Wittorski, 2008).

Psychologie et sociologie abordent la question au sein de paradigmes différents sans récuser les liens étroits entre identité individuelle et identité collective qui, affirme De Gaulejac (2002), se coproduisent. Mais c'est sans doute dans la nature de ces liens que s'inscrit la différence entre les deux disciplines.

La première privilégie une approche interindividuelle (Moi et l'Autre, Moi et les Autres) ancrée dans la théorie psychanalytique. La psychologie instruit ce rapport en termes « d'opposition entre l'individuel et le collectif […]. Au niveau des travaux sur le Soi et sur l'identité, on va retrouver cette opposition entre l'individuel et le social, opposition qui va être codifiée par la distinction qui est opérée entre identité personnelle et identité sociale » (Deschamps & Moliner, 2008). Notons au passage l'utilisation indifférenciée entre les termes « collectif » et « social ».

La seconde évoque les dynamiques sociales (Moi dans le monde : habitus, négociations et compromis). L'identité sociale, que Berger et Luckmann (1996) décrivent comme le résultat d'un processus de « socialisation primaire », renverrait à l'histoire des sociétés et leur culture comprise comme un noyau commun partagé, conscient ou inconscient, appris ou subi. Dès lors, les statuts (acquis ou attribués) et les rôles (prescrits et attendus) occupent des places théoriques essentielles. Dans cette vision, que l'on qualifiera de culturaliste, la « personnalité » n'est plus une donnée de la nature, ce n'est pas plus une interaction dialectique entre individu et société. C'est la société qui façonne les individus par la socialisation et l'intériorisation (Deschamps & Moliner, 2008). Cette perspective se cristallise dans les notions d'« habitus » et de « corps socialisé », ce dernier compris par Bourdieu (1984) comme une des formes d'existence de la société.

À partir de là, comment définir l'identité collective ? Une première définition, très large (sans doute trop), tente de concilier les deux approches :

> « Les identités collectives trouvent leur origine dans les formes identitaires communautaires où les sentiments d'appartenance sont particulièrement forts (culture, nation, ethnies…) et les formes identitaires sociétaires qui renvoient à des collectifs plus éphémères, à des liens sociaux provisoires (famille, groupe de pairs, travail, religion…). L'individu appartient ainsi, de manière simultanée ou successive, à des groupes sociaux qui lui fournissent des ressources d'identification multiples » (Castra, 2010).

Dans une assertion plus restrictive, l'identité collective, selon les sociologues, relèverait de processus d'affirmation, de quête et pourrait être assimilée à « une forme de réaction locale à une identité sociale caractérisant une société donnée » (Wittorski, 2008). Elle peut concerner alors également les sociétés, les pays, les ethnies mais au-delà, elle

semblerait plus attachée aux organisations, aux groupes sociaux ou professionnels (De Gaulejac, 2002). En outre, elle renvoie à l'idée de communauté :

> « l'identité collective correspond à la représentation que les groupes eux-mêmes donnent et se donnent de ceux qui les constituent en termes d'être. C'est le « nous » dans lequel chacun s'inscrit. L'identité collective implique à la fois la définition d'une « communauté » (ce que le groupe a en commun) qui définit le « nous » et une différence, une opposition (ce qui différencie le « nous » des autres et qu'il faut éventuellement chercher à défendre) » (Esparbès-Pistre & Tap, 2001, p. 140).

Elle se trouve donc être autant le produit de l'action collective qu'un modèle d'identification pour les membres d'un groupe (Taboada-Léonetti, 1990). À ce titre, le champ du travail et de l'emploi fournit l'occasion aux acteurs de construire ce que Sainsaulieu (2014, p. 399) identifie comme des « matrices communes de personnalité, des identités collectives permettant de prévoir des comportements pratiques dans les rapports de travail et dans les affrontements sociaux ».

5.2.2. La construction des identités professionnelles

Au départ est l'identité de métier, héritée des corporations qui constituaient des lieux de règlement interne du métier, de monopole de la production et se réalisaient dans des regroupements volontaires des gens de métier. Dans le champ professionnel, les communautés de métier forment des groupes sociaux d'appartenance forte, lieux de coopération, de circulation des savoirs et d'élaboration de cultures de métiers (Osty, 2003). Le métier s'apprend et s'inscrit dans un continuum formation-qualification-emploi (rôle, statut et rémunération) en rapport avec le niveau de qualification. L'une des raisons, d'après Dubar (2000), de la crise des identités professionnelles réside dans le remplacement dans les logiques réorganisatrices de production (au sens large) de la référence à la qualification par le modèle de la compétence (nous reviendrons plus loin sur la notion de compétence). Cependant, aujourd'hui encore, dans leur forme communautaire « les identités professionnelles produisent des sentiments d'appartenance à des collectifs qui rassemblent tous ceux qui ont suivi les mêmes études, passé des diplômes équivalents qui exercent des métiers similaires ou qui occupent les mêmes fonctions » (De Gaulejac, 2002).

Dans son ouvrage sur *l'identité au travail* paru pour la première fois en 1977, Sainsaulieu (2014) fait reposer la construction identitaire au travail sur les relations et les rapports avec les pairs et la hiérarchie (forme relationnelle)[43]. Dubar (2000) complète

[43] Sainsaulieu construit quatre modèles identitaires : le retrait, la fusion, l'affinité et la négociation.

cette vision en y adjoignant une dimension biographique qui l'inscrit dans la durée : la trajectoire professionnelle. Il assimile les identités professionnelles à « des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres dans le champ du travail et de l'emploi » (p. 95). Ces manières de s'identifier reposeraient sur un ensemble de catégories, au moins provisoires dans leur forme typique sociétaire, qui permettraient la reconnaissance des uns et des autres, des uns par les uns et par les autres. Outre les configurations d'être et de se construire à son métier (rapports aux savoirs, à la matière, manières de faire), elles inscriraient donc l'acteur dans le système relationnel de l'organisation (pairs, hiérarchie et le cas échéant les destinataires du service) en lui assignant une image, un rôle et un statut. Elles mettent l'individu en tension entre à la fois, un passé, une histoire personnelle (ce sur quoi repose ce que je suis devenu) et un projet (ce que je veux devenir). L'identité se trouve donc être « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 2000b, p. 111). Elle est le résultat d'une négociation identitaire entre les processus d'attribution (identité pour autrui) et d'incorporation (identité pour soi) qui donne sens, dans le champ professionnel, à l'expérience du travail.

Wittorski (2007) souscrit à l'idée que, dans le champ professionnel, l'identité est négociée, notamment avec l'environnement. L'auteur définit trois espaces de négociation et attribue cinq facettes à l'identité professionnelle, chacune relevant de composantes articulées entre elles. Il précise le rôle de l'expérience dans le processus :

		5 COMPOSANTES ARTICULÉES				
		Cognitive	**Affective**	**Sociale**	**Culturelle**	**Opératoire**
3 ESPACES	**Espace « micro »** (l'individu/le groupe auteur de la compétence) ***Espace de la demande identitaire***	Savoirs, connaissances et capacités disponibles, sens accordé à la situation par l'individu agissant	Rapport affectif à l'image de soi, investissement affectif, motivation	Identité pour soi, stratégie identitaire (en lien avec un projet identitaire)	Orientation du procès d'action en fonction de l'attente des collègues et de l'injonction organisationnelle	Le procès d'action prend place dans une opération de travail faisant partie de l'activité en cours de réalisation
	Espace « méso » (collègues de travail «observateurs» et situation) ***Espace de la négociation identitaire***	La dynamique particulière de l'équipe de travail définit les contours de la situation de travail vécue par le sujet	Le regard porté par les collègues influence de façon positive ou non les affects ressentis par l'individu agissant	Identité pour autrui et, au final, identité reconnue (attribution d'une compétence au sujet à partir de l'exercice d'un jugement d'efficacité à propos du procès d'action mis en œuvre)	Attente des collègues concernant la façon de travailler	Cette activité dépend du système d'activité propre au service
	Espace « macro » (organisation, groupe professionnel) ***Espace de l'offre identitaire et de la reconnaissance identitaire***	L'organisation définit les situations de travail et les savoirs et connaissances requis	Le regard porté par l'organisation (évaluation professionnelle) influence de façon positive ou non les affects de l'individu agissant.		Injonction organisationnelle ou venant du groupe professionnel d'appartenance	Cette activité dépend des choix d'organisation du travail et des tâches
Facettes de l'identité		Identité « sue »	Identité « ressentie »	Identité « négociée »	Identité « assignée »	Identité « agie »
Rôle de l'expérience		Puiser dans l'expérience disponible pour agir				Construire l'expérience « en actes »

TABLEAU 5.2 – Espaces, composantes et facettes de l'identité professionnelle négociée (d'après Wittorski, 2007, p. 56)

Quelques précisions sont ici nécessaires. Les espaces, composantes et facettes de l'identité professionnelle décrits par Wittorski, le sont dans le cadre des processus de professionnalisation et de développement professionnel qu'il présente à l'articulation du développement identitaire et de la construction de compétences professionnelles. Il propose dans ce cadre (2007, 2012) de distinguer la professionnalisation (dispositifs proposés aux acteurs) du développement professionnel (dynamique des acteurs). Cette remarque prend tout son sens dans le cas de l'étude sur l'identité professionnelle des enseignants.

5.2.3. L'identité professionnelle des enseignants

De nombreux travaux font état d'un affaiblissement de l'identité professionnelle des enseignants dû à une détérioration des conditions d'exercice du métier et à l'érosion de la reconnaissance institutionnelle et plus largement sociétale (voir entre autres Broussal & Talbot, 2010 ; Cattonar, 2001 ; Lantheaume & Hélou, 2008 ; Maroy, 2006 ; Maroy & Cattonar, 2001 ; Osty, 2008 ; Perrier, 2013). Nous concevons, en regard de ce que nous avons développé *supra*, l'identité professionnelle d'un enseignant comme le processus de mise en tension d'une part de sa manière de se définir en tant qu'enseignant (pour lui et pour les autres) en rapport avec ses pratiques, et d'autre part, la manière dont ses pairs, sa hiérarchie, ses élèves, et au-delà la société, le définissent notamment en fonction de leurs attentes. Par ailleurs, nous rejoignons Perez (2004, p. 110) qui montre que « l'identité professionnelle prend appui sur le « socle » de l'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelles : pour trouver un équilibre, l'individu se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles », remarque qui renforce l'approche psychologique de l'identité professionnelle. Beijaard, Verloop et Vermunt (2000) ont montré dans une étude sur les représentations des enseignants du second degré, des différences significatives entre ces représentations en début de carrière et en fin de carrière[44] ce qui tendrait à démontrer que nous sommes en présence d'un processus de construction par retrait/ajout/remplacement dynamique et évolutif.

Dans sa forme communautaire, l'identité professionnelle des enseignants réfère donc à l'insertion dans un groupe professionnel détenteur d'une histoire, longue et complexe, de valeurs et de normes mais aussi d'un fond expérientiel commun qui fonde « une culture partagée par le groupe, grâce à laquelle ses membres accordent sensiblement des significations analogues à des situations communes (Tardif & Lessard, 1999, p. 41). Trois conceptions, d'après Lessard et Tardif (2001), ont présidé à l'évolution de l'identité du groupe professionnel « enseignants » : la vocation, le métier et la profession. Elles se sont succédé, se chevauchant, sans jamais que l'une efface ou recouvre

[44] "In their perceptions of their professional identity, many teachers shifted specially from subject matter expertise to didactical and pedagogical expertise during their careers" (p. 761).

entièrement la précédente, et, de fait, marquent encore aujourd'hui les représentations des enseignants et des autres acteurs de la société[45].

Cette forme typique communautaire s'articule avec la forme typique sociétaire déterminée par des transactions relationnelles nombreuses. Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, et Chevrier (2001) déclinent ces transactions en termes de rapports. Ils en distinguent six[46] qui peuvent fonctionner comme des catégories d'analyse :

- *le rapport à soi* : mes connaissances, mes attitudes, mes valeurs, mes habiletés, mes buts, mes projets, mes aspirations comme représentatifs de ma singularité ;
- *le rapport au travail* : mes valeurs professionnelles (éduquer), mon rapport aux savoirs et au processus d'apprentissage (didactique et pédagogie) ;
- *le rapport aux responsabilités* : ma fonction sociale vis-à-vis de la société, des familles, des élèves (éthique et déontologie) et de l'établissement en tant qu'organisation (fonctions pédagogiques, associatives et administratives diverses, rapport aux personnels non enseignants) ;
- *le rapport aux apprenants* : ma position dans le triangle pédagogique (Houssaye, 1988), mes relations affectives et intellectuelles avec les élèves ;
- *le rapport aux collègues et au corps enseignant* : les dimensions collectives institutionnelles et informelles de mon travail, mes relations avec les instances représentatives des enseignants ;
- *le rapport à la hiérarchie et à l'institution* : les modalités de ces rapports (conflit, résistance, coopération, soumissions) et la quête de reconnaissance.

L'identité professionnelle enseignante se construirait alors autour de deux pôles : moi (en tant que personne et en tant qu'enseignant) et les autres (enseignants et non enseignants).

[45] L'idée d'une vocation enseignante n'est pas sans conférer à l'identité quelque chose de mystérieux, voire de religieux ou de magique. On naîtrait enseignant, ou on le deviendrait par une grâce venue d'on ne sait où. Le métier renvoie, lui, à un processus, beaucoup plus clair, d'apprentissage débouchant sur une qualification reconnue à travers un diplôme attestant de savoir-faire. La profession résulte d'une logique de professionnalisation du métier « celle-ci étant entendue à la fois dans le sens d'une reconnaissance de statut par la société et aussi en tant que développement par le corps enseignant lui-même d'un répertoire de compétences spécifiques et de savoirs propres à contribuer à la réussite éducative du plus grand nombre possible de jeunes et d'adultes » (Lessard & Tardif, 2001, p. 202).

[46] Construite dans un contexte québécois, nous avons décidé de l'adapter au contexte français, celui de notre étude.

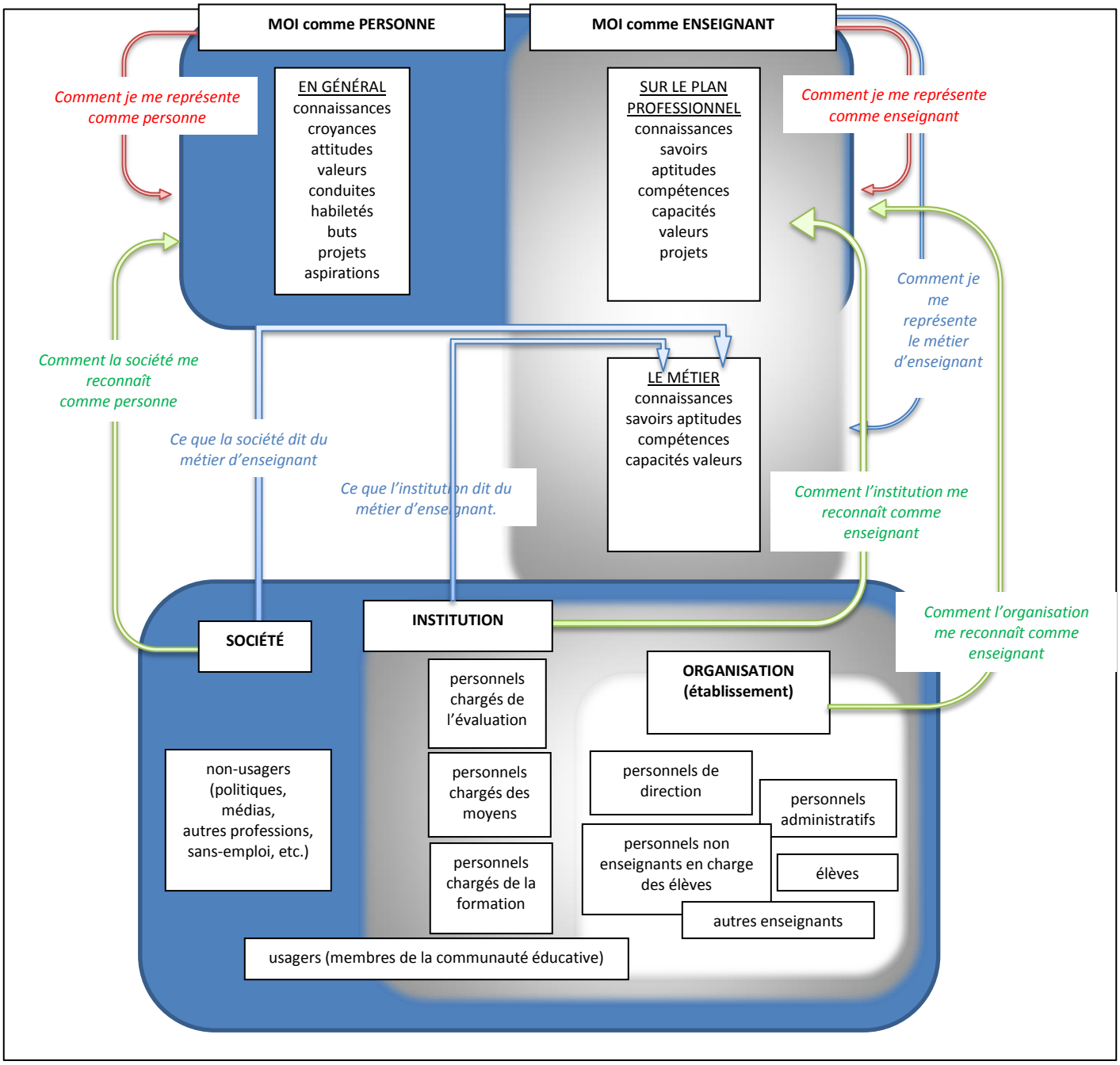


FIGURE 5.2 – Le champ de la construction identitaire de l'enseignant

Nous divisons le second pôle en trois sous-pôles aux frontières poreuses (la société, l'institution et l'établissement/organisation) au sein desquels nous différencions les autres enseignants des non enseignants. À l'intérieur et entre ces deux pôles, il existe un grand nombre de processus d'appartenance et d'attribution. Nous situons le métier à l'interface

des deux pôles. Pôles et processus constituent ce que nous appelons le champ de la construction identitaire de l'enseignant.

6. Savoirs des enseignants et compétences professionnelles

Il nous faut mener d'entrée un travail de clarification. Que faut-il entendre par savoir(s) et par compétence professionnels ? Ces notions possèdent, d'après Barbier (2006, p. 68), un point commun : « elles se présentent comme des constructions sociales indexées d'une évaluation positive susceptible de favoriser l'engagement dans le processus de construction identitaire ou, encore, la conception de ce processus. Il s'agit en fait de concepts mobilisateurs ».

6.1. Les savoirs des enseignants

6.1.1. Définitions, concepts et processus

Maubant (2011, voir également Tardif, Lessard & Lahaye, 1991), propose, dans une approche intégrative qui dépasse la notion de savoirs professionnels, d'attribuer aux savoirs des enseignants trois dimensions qui lient les sphères théorique, pratique et expérientielle :

- La dimension théorique inscrit le savoir d'une part dans le monde institutionnel et d'autre part dans le contenu de l'activité d'enseignement référée aux connaissances enseignées. Il est préconstruit.
- La dimension pratique le situe dans le savoir-agir. C'est le modèle de l'enseignant technicien qui domine ici. Il est adapté, construit dans l'action.
- La dimension empirique, enfin, fait du savoir enseignant un savoir procédural, inscrit dans un répertoire de « différentes façons d'agir, de procédures, de ce qu'il faut faire pour agir. L'acquisition de ces procédures semble se réaliser en dehors de l'action » (p. 239-240).

On retrouve dans cette caractérisation, ancrée dans le paradigme didactique, trois propriétés qui font des savoirs de l'enseignant des objets complexes, d'autant plus que ces dimensions se combinent dans l'action, mobilisées de façon plus ou moins prégnante en fonction des situations. La première positionne le savoir en extériorité ; ce sont les « savoirs requis » pour enseigner (connaissance du cadre institutionnel et des savoirs à enseigner). La seconde réfère à la situation ; les savoirs mobilisés, en se frottant au réel, sont construits, reconstruits, amputés ou augmentés dans l'action ; ce sont ces savoirs que Maubant nomme « savoirs professionnels ». La troisième dimension réfère au

processus de capitalisation et installe les savoirs dans un corpus, un répertoire qui les rend disponibles et à nouveau mobilisables pour l'action ; ce sont les « savoirs d'expérience ».

Nous rajouterons, sans vouloir complexifier notre propos, que ces savoirs ont tous un caractère professionnel, que la seconde dimension aurait pu se définir comme celle des « savoirs pratiques d'action » et que la distinction opérée par Maubant a, certes, une valeur descriptive, mais qu'elle n'a d'intérêt que dans un processus de métissage de ces dimensions.

Ainsi, Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008), répartissent les savoirs des enseignants en deux sphères exclusives l'une de l'autre, celle des savoirs professionnels (qui correspond aux catégories 2 et 3 de Maubant) et celle des savoirs théoriques, notamment ceux issus de la recherche. Malgré l'homogénéité du bloc des savoirs professionnels, ces derniers ne sont pas mobilisés de la même façon et affectent des configurations différentes liées à leur potentiel de communicabilité. En effet, une partie de ces savoirs est recensée et transmise par la formation, alors qu'une autre, issue de l'expérience individuelle ou collective, circule aux niveaux individuel et/ou collectif. Les auteurs indiquent par ailleurs que si certains se veulent essentiellement pragmatiques (l'impératif de l'action justifie à lui seul leur existence), d'autres revendiquent leur origine et leur portée idéologique (ils sont justifiés par un projet éducatif en appui sur une vision de la société).

L'une des premières caractéristiques des savoirs professionnels est donc qu'ils peuvent être d'ordre privé, singulier (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) ou circuler dans les milieux professionnels de l'éducation et de la formation : ils sont éventuellement mobiles et « susceptibles de s'enrichir progressivement » (Barbier, 2006, p. 68). Ce n'est pas tant qu'ils soient privés ou pas qui caractérise leur nature professionnelle, c'est plutôt leur ancrage dans le monde des pratiques professionnelles et leur propension à être objectivés, analysés, comparés et mis en perspective, condition de leur transférabilité. Dans cette idée, nous considérons avec Marcel (2005, p. 27) qu'ils sont l'objet de « quatre « processus organisateurs » des pratiques enseignantes (à savoir la mobilisation, la construction, la capitalisation et la diffusion) » et qu'en ce sens, ils participent au développement professionnel de l'enseignant. Ces processus investissent autant le niveau de l'acteur individuel que celui de l'acteur collectif, niveaux, rappelle Marcel, autonomes et interdépendants. Si les trois premiers processus sont largement ancrés dans l'action quotidienne et peuvent se dérouler sans que l'acteur en ait forcément une conscience claire, le quatrième requiert éventuellement un processus intermédiaire qui est l'objectivation sinon la conscientisation. Nous disons bien « éventuellement » car certaines situations de transferts de savoirs font appel au processus dit « vicariant » ou « de modelage » (Carré, 2004) décrit dans la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976, 2007). En fait, les deux processus d'apprentissage ne sont pas antagonistes mais

complémentaires. Pour Bandura (2007, p. 653-654), « une part importante de l'apprentissage social a lieu en observant le comportement des autres et ses conséquences, que ce soit intentionnellement ou par inadvertance ; mais une grande part de l'information relative aux valeurs humaines, aux modes de pensée et au comportement est aussi acquise à partir de modèles décrits abstraitement ». Car, font remarquer Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008, p. 25), « certains savoirs sont opaques et […] les pratiques partiellement inintelligibles au praticien lui-même parce qu'elles sont ancrées dans un *habitus* […], ensemble de schèmes de pensée et d'action construits au gré de l'expérience dont le sujet n'a qu'en partie conscience ».

Le langage, dans une opération de mise à jour des savoirs, devient l'outil essentiel de cette médiatisation personnelle ou interindividuelle. C'est tout l'enjeu des processus de capitalisation et de diffusion inscrits dans le procès de formation d'une part et la construction de compétences réflexives d'autre part que d'atteindre la zone de la « pensée verbale » telle que la définit Vygotski (1934 / 1997).

Dans la mesure où leur dimension sociale, que ce soit dans la sphère de l'établissement ou dans celle de la formation est un élément constitutif de ces savoirs et où ils sont « ancrés dans les situations de travail, les savoirs pratiques contemporains se caractérisent […] par une compétence relationnelle, conditionnant les modes de coopération au travail. L'ajustement des savoirs individuels devient de nos jours une condition de l'efficacité collective [et invite à] intégrer le collectif de travail comme un espace d'apprentissage au même titre que les autres dispositifs de formation » (Osty, 2003, p. 60). Les savoirs professionnels sont donc fortement contextualisés. Cette remarque nous amène à une autre caractéristique des savoirs professionnels : ils sont adaptables en situation (Maubant, 2011). En effet, ils sont construits et mobilisés pour une situation prévue dans le cadre d'une préparation, c'est-à-dire dans une activité anticipatoire de ce qu'il peut (pourrait) advenir. Or, l'un des traits de toute situation, c'est sa part d'imprévisibilité, trait qui invite, sinon oblige, l'acteur à des ajustements *in situ.*

6.1.2. Circulation des savoirs

Nous entendons le champ de l'éducation et de la formation bien au-delà du cadre scolaire et de celui de la formation professionnelle. Les derniers travaux en sciences de l'éducation sur la conduite et l'accompagnement du changement en attestent (voir notamment l'ouvrage coordonné par Bedin, 2014). C'est pourquoi nous nous autorisons ici à faire un détour par le champ des organisations et *la théorie de la connaissance créatrice* développée par Nonaka et Takeuchi (1986, 1997 ; voir également Nonaka & Peltokorpi, 2006 ; Nonaka & Von Krogh, 2009) comme contribution à la construction de notre cadre théorique. Elle nous semble avoir vocation à éclairer le processus de circulation des savoirs au sein d'un établissement scolaire entendu comme une

organisation (Draelants & Dumay, 2011 ; Dupriez, 2005) et, « comme n'importe quelle organisation, un établissement scolaire possède un style propre, un mode de relations sociales, un type de mobilisation de ses acteurs et de ses ressources ; bref, il ne peut se réduire aux contraintes qui s'exercent sur lui » (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989, p. 236). Enfin, au-delà des nombreuses acceptions qui circulent tant dans le champ scientifique que dans le champ social apparaît la similitude patente entre ce que les auteurs entendent par « connaissance » et ce que nous avons défini comme « savoir » dans le paragraphe précédent. En effet pour Nonaka et Takeuchi (1997), la connaissance « concerne **la croyance et l'adhésion**. Elle est fonction d'une **situation, perspective** ou **intention** particulière. […] Elle concerne **l'action**. […] Elle a **une fin** […]. Elle a trait à **une signification**. Elle est **spécifique au contexte** et **relationnelle** » (p. 46). Nous retrouvons bien des caractéristiques évoquées plus haut. Pour les deux acceptions, le terme anglo-saxon n'est-il pas le même (knowledge) ? Pour Wittorski (1998), il existe cependant une différence entre les deux notions : la connaissance est éminemment subjective (processus individuel d'intégration) alors que le savoir renferme une forte dimension social (processus de validation).

La théorie de la connaissance créatrice est une théorie de la conversion. Il s'agit d'un processus vertueux d'interactions élevées et dynamiques entre les niveaux « tacite » et « explicite » de la connaissance qui la rend transférable (à d'autres situations) et transmissible (à d'autres acteurs). Nonaka et Takeuchi distinguent 4 modes de conversion des connaissances :

- **la socialisation** (de tacite à tacite) : transmission par l'expérience partagée, apprentissage vicariant. Importance des émotions et des contextes (les acteurs dépassent la simple transmission d'informations) ;
- **l'extériorisation** (de tacite à explicite) : De la connaissance tacite au concept, métaphores (« *La métaphore est une façon de percevoir ou de comprendre intuitivement une chose en imaginant symboliquement une autre chose* » (p. 87), analogies (importance du langage figuré quand on n'arrive pas à verbaliser le concept), hypothèses, modèles. Importance du dialogue et de la réflexion collective (langage). Peut-être à la fois inductive et déductive ;
- **la combinaison** (d'explicite à explicite) : les connaissances sont échangées par l'intermédiaire de médias (documents, réunions, conversations…). Mises en réseaux, les connaissances permettent de créer de nouveaux concepts (intérêt des modes de communication). Interaction entre les concepts généraux et les concepts intermédiaires.
- **L'intériorisation** (d'explicite à tacite) : C'est un processus qui est lié à « l'apprentissage en faisant ». Il intervient quand les 3

processus précédents sont intériorisés pour constituer des modèles mentaux ou des savoir-faire partagés et valorisables.

Ainsi, une connaissance organisationnelle est créée lorsqu'une connaissance tacite (ou des connaissances tacites accumulées) est socialisée.

Outre ces quatre processus, deux dimensions caractérisent la création de la connaissance :

- **la dimension ontologique** : L'organisation ne crée pas de connaissances sans les individus. Elle amplifie le processus de création en créant les conditions d'émergence d'une « communauté d'interactions » (p. 79) ;
- **la dimension épistémologique** : En devenant explicite, la connaissance tacite devient transmissible. Nonaka et Takeuchi promeuvent une épistémologie qui réconcilie le sujet et l'objet, les individus s'impliquant dans l'objet de la connaissance.

La conversion de connaissances (interactions entre connaissances tacites et explicites) est un processus social (entre individus, entre individus et groupe et entre groupes) interactif (entre les deux types de connaissances). Le principe de circulation entre ces quatre modes est constitutif de la création de connaissances. Ainsi, « la création de connaissances organisationnelles est une interaction continue et dynamique entre connaissances tacites et connaissances explicites » (p. 92). Il y a alternance des modes de conversion, ces modes étant influencés par plusieurs déclencheurs : le dialogue ou la réflexion collective qui élèvent la connaissance tacite au niveau conceptuel, la liaison de connaissance explicite marque l'engagement dans la mise en œuvre d'une connaissance conceptualisée, cette mise en œuvre se traduit par l'intériorisation « en faisant » de la connaissance, cette dernière donnant lieu à un nouveau cycle. C'est ce mouvement que les auteurs appellent la « spirale de connaissances ».

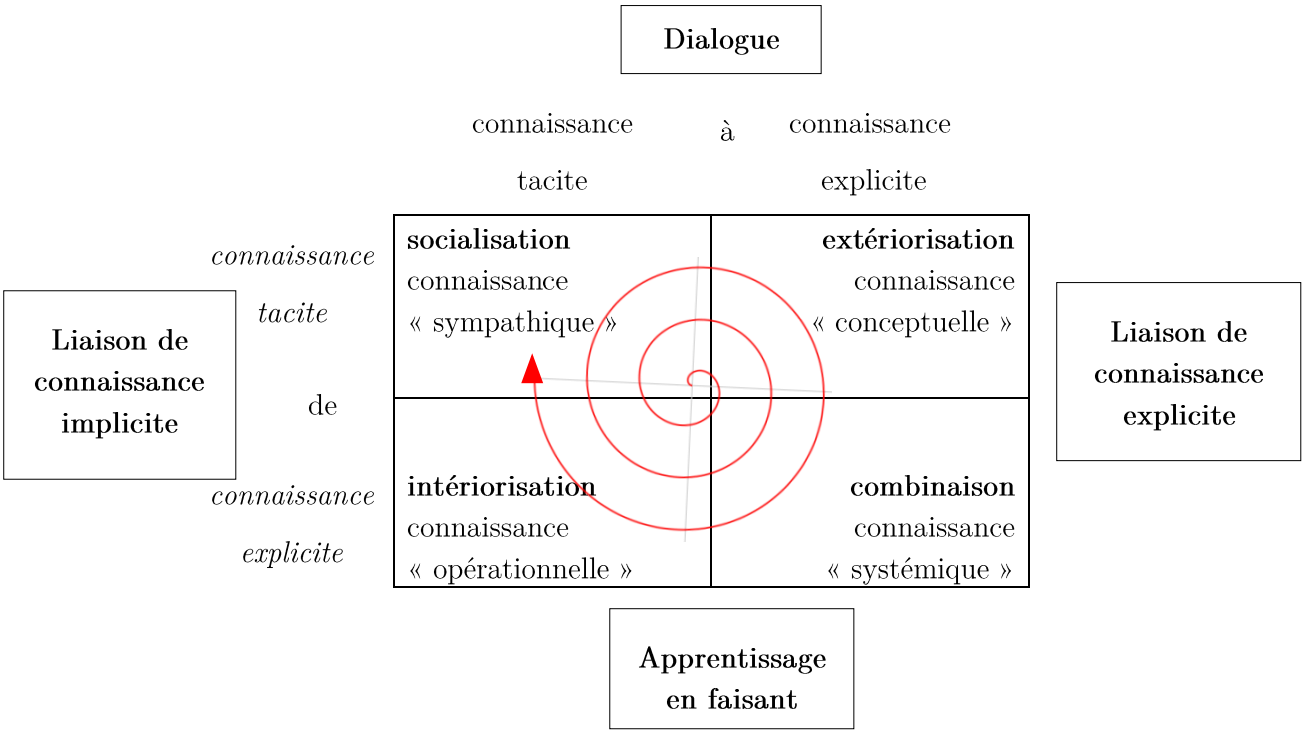


FIGURE 5.3 – Les quatre modes de conversion, la spirale de la connaissance et les contenus de la connaissance créés par les quatre modes (d'après Nonaka & Takeuchi, 1997. Combinaison des tableaux et schémas p. 83, 93 et 94)

Selon la théorie des deux auteurs japonais, l'organisation joue un rôle dans la création de connaissances selon deux axes déjà énoncés : l'axe épistémologique fondé sur le paradigme de la conversion (implicite / explicite) et l'axe ontologique comprenant l'individu, le groupe, l'organisation et un niveau inter-organisations. C'est entre ces deux axes que se développe la spirale de connaissances.

Nous sommes beaucoup plus dubitatifs quant à la seconde partie de l'exposé qui fixe les conditions favorables à la circulation des savoirs dans l'organisation. En effet, si la première partie se voulait descriptive et scientifiquement très argumentée (ce dont ne rend pas compte, faute de place, notre présentation), la seconde assume une fonction prescriptive (en proposant « la bonne stratégie pour… ») qui nous éloigne de l'épistémologie socioconstructiviste dont nous nous réclamons. Si, comme l'avancent les auteurs de la théorie, les connaissances sont contextualisées et portées par les individus et les groupes, il paraît difficile d'imaginer que les stratégies organisationnelles ne le soient pas, sauf à postuler quelques invariants qui restent à identifier. Il nous semble donc qu'en mobilisant le second versant de la démonstration, nous affaiblirions les qualités scientifiques opératoires du premier.

L'idée de circulation des savoirs est constitutive même de la notion de savoir à travers le processus de diffusion. Elle ne se réduit pas à la transmission qui « suggère largement que le détenteur de savoir fait passer *consciemment* et *volontairement* ses connaissances, ses techniques, ses capacités à une ou plusieurs autres personnes » (Adell, 2011). Nous nous intéressons aux conditions et aux modalités dans lesquelles ils circulent comme des indicateurs du développement professionnel des acteurs. Les conditions relèvent principalement des contextes locaux et institutionnels. Les modalités revêtent des formes multiples et « la mise en circulation des savoirs mobilise tantôt des discours (une explication verbale par exemple), tantôt des objets (la manipulation d'un outil), des dessins (la lecture d'un schéma ou d'un plan) ou des gestes (pointer les éléments d'une machine ou en mimer son fonctionnement) » (De Saint-Georges, 2011). Par ailleurs, la notion de circulation des savoirs pose la double question de leur origine et de leur acquisition / appropriation / transformation / intégration, bref de leur antériorité et de leur devenir.

6.2. Les compétences professionnelles des enseignants

Comme bon nombre d'acceptions en sciences humaines et sociales, « le terme [compétence] traîne avec lui un cortège d'ambiguïtés, liées le plus souvent aux présupposés et aux enjeux qui accompagnent son usage » (Lemaître & Hatano, 2007, p. 13 ; voir également Talbot, 2007).

En tant qu'objet social (Marcel, 2007 ; Talbot, 2007), apparue dans le champ de l'éducation et de la formation à la fin des années 80, la notion de compétence a, dans un premier temps, concerné l'élève (Bru, 2009 ; Marcel, 2007 ; Talbot, 2007). Rapidement, elle s'est imposée à l'ensemble du système éducatif par le biais de l'évaluation de tous les niveaux de l'institution, et notamment celui des enseignants via les référentiels de formation et les cahiers des charges des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Altet, 2007). Les réformes qui l'instituaient mettaient en avant trois objectifs : l'élévation du niveau de recrutement, la revalorisation du statut d'enseignant et la rationalisation de la formation et de la profession d'enseignant (Tardif, 2006). Ainsi pour Bru (2009), Marcel (2007) et Talbot (2007), il semblerait que la première stabilisation de la notion soit à mettre au crédit du champ social, qui pour la rendre opératoire, l'a déclinée sous forme de référentiels. Car « les compétences sont invisibles. Elles n'ont d'existence que si elles sont impliquées dans un processus de reconnaissance. Qu'elles soient supposées portées par des individus ou qu'elles soient supposées requises pour des activités, les compétences adviennent dans un traitement collectif » (Stroobants, 2010, p. 72). Apparaît alors la double fonction des référentiels : ils sont des outils pour la formation et pour l'évaluation.

Sur le plan scientifique, « la recherche en éducation ne pouvait ignorer cet objet social, bien qu'il soit difficile pour elle de le définir et de le caractériser » (Talbot, 2007,

p. 12)[47]. Cette difficulté s'explique par la nature de la compétence. Selon Marcel (2007a, p. 149) « la notion de compétence englobe trois niveaux : un potentiel cognitif (de l'ordre du savoir), un processus (celui de mobilisation dans les pratiques) et un résultat en termes de « conséquence attendue » de cette mobilisation (la performance) ». Ces trois niveaux sont interdépendants. Wittorski (1998, 2007) parle de composantes (cognitive, affective, sociale, culturelle et praxéologique) et propose (1988, p. 60) une définition « minimaliste, compréhensive et non opératoire :

> « finalisée, la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée/reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation ».

6.2.1. Compétence et savoirs

Le lien entre compétence et savoir fait l'objet d'un consensus au sein de la communauté des chercheurs. Être compétent, c'est mobiliser des savoirs dans l'action. Cette mobilisation se produit dans un cadre spatio-temporel qui dépasse le cadre de l'activité et concerne les différentes phases du travail de l'enseignant, dans la classe et hors la classe (Marcel, 2004 ; Marcel et Piot, 2005). Dans l'action, les savoirs ne s'empilent pas, ils se combinent (se complètent, se renforcent, se contredisent), s'adaptent et se reconfigurent.

Nous avons reconnu précédemment deux caractéristiques aux savoirs professionnels des enseignants quant à leur origine : premièrement, ils peuvent provenir de la noosphère du système éducatif sous les formes de programmes et d'injonctions ou de la recherche sous les formes de théories sur le processus d'enseignement-apprentissage (pédagogie et didactique), pour leur « mise en situation », et deuxièmement, ils sont expérientiels dans la mesure où, objectivés ou pas, ils constituent un capital de ressources mobilisables et adaptables pour et dans l'action ; il s'agit ici de savoir-faire (procéduraux), savoir-être (attitudes, postures…). Une des premières composantes des compétences pourrait alors résider dans la capacité d'appréhender des programmes et des instructions *ad hoc*, des éléments théoriques relatifs à la pédagogie et aux didactiques, et la capacité à se composer ce répertoire de savoirs issus de l'expérience. À un second

[47] Ce qui nous paraît tout à fait primordial, c'est que si la notion de compétence revêt un caractère normatif pour l'institution (les référentiels et les cahiers des charges disent ce que doit être un bon enseignant), la recherche, de son côté, doit s'affranchir de cet objectif de normalisation pour tenter de comprendre et d'expliquer ce qu'elle fait au métier d'enseignant. De ce point de vue, nous nous éloignons des recherches anglo-saxonnes des courants de la *« School Effectiveness Research »* et de la *« school Improvement Research »*.

niveau, ces savoirs connus et capitalisés sont mobilisés pour le travail de planification[48], de mise en œuvre individuelle et collective et d'évaluation, c'est-à-dire toute tâche complexe entrant dans le champ des situations propres au métier, elles-mêmes regroupées dans des familles de situations et insérées dans un contexte (Jonnaert, 2011 ; Talbot, 2007). Ils constituent des ressources, la compétence résidant, elle, dans la « mobilisation » de ces ressources. En reprenant la caractérisation « pour », « sur », « dans » et « par » l'action, nous tentons de construire une typologie des savoirs professionnels de l'enseignant en rapport avec les formes du processus de mobilisation.

[48] La planification consiste à élaborer un plan, c'est-à-dire « un dispositif d'accompagnement du produit [dans notre cas l'action d'enseigner] permettant de spécifier à priori les étapes à franchir, les ressources à associer. Le plan constitue un système de production qui va ordonner, agencer les entités mais aussi les opérations à réaliser et enfin les ressources à mettre en œuvre » (Bazet, 2002, p. 3)

	Savoirs « pour »	**Savoirs « sur »**	**Savoirs « dans et par »**
Origine(s)	noosphère institutionnelle recherche formation contexte (culture) expérience	expérience (savoirs conscientisés) formation représentations du contexte représentations de la situation	action / situation
Nature	programmes prescriptions savoirs didactiques savoirs pédagogiques ressources du contexte savoirs incorporés	retours d'expériences (rapport tâche prescrite/ attendue/réelle/ performance) médiatisés ou non.	savoir-faire (mobiliser, adapter) savoir-être (se mobiliser, s'adapter)
Temporalité/ spatialité	différée/délocalisée espaces de prescription et de formation	différée/délocalisée ou localisée (espaces de formation et de préparation de l'action)	immédiate/ localisée
Rapport avec la performance	congruence / cohérence	référence /légitimation	cause/ conséquence
Formes du processus de mobilisation	connaissance, déconstruction / reconstruction, organisation, mobilisation	conscientisation (explicitation et évaluation), analyse / réflexivité, déconstruction / reconstruction en rapport avec les situations passées, organisation / réorganisation	construction, mobilisation, adaptation (transformation ou abandon)
	performance		

TABLEAU 5.3 – Savoirs professionnels de l'enseignant et formes du processus de « mobilisation »

6.2.2. Compétence, action et situation

La compétence s'accomplit dans l'action et consiste en la mobilisation des ressources pour l'action (Talbot, 2007). Elle est donc obligatoirement corrélée à une situation donnée. Pour Jonnaert (2011, p. 33), « une compétence est toujours associée à une situation plus ou moins bien circonscrite à travers un certain nombre de circonstances » et il serait dénué de sens de dire que quelqu'un est compétent « en

général » (Muller & Plazaola Giger, 2012). Ainsi, « plus il [l'acteur] se situe dans le cas d'une organisation du travail faisant appel à la polyvalence, à la prise d'initiative, à la prise de risques, et où la prescription est « ouverte », plus la compétence requise pourra être définie en terme de « savoir agir en situation » (Le Boterf, 2002, p. 1). Liée à l'action, la compétence est sans cesse mise à l'épreuve de situations nouvelles et les savoirs sans cesse remis en cause, adaptés, écartés, remplacés. « La compétence ne se réduit pas à une accumulation de pratiques opératoires, elle est sans cesse mise à l'épreuve dans la résolution d'évènements fortuits. Elle ne peut être appréhendée que comme un processus permanent de construction d'un savoir, conjuguant des connaissances techniques à des savoirs expérientiels accumulés. La notion de compétence apparaît alors rivée à celle d'action et ne peut se saisir indépendamment d'elle » (Osty, 2003, p. 60).

La situation et le contexte ne sont par conséquent pas neutres dans la construction et la mise en œuvre des compétences. Leur configuration peut se révéler facilitante ou bloquante, sur le plan de l'action ou sur celui des représentations de l'acteur. Ils participent du « pouvoir agir » de l'acteur. « Les compétences peuvent être considérées comme une résultante des trois facteurs : le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseau…) ; le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le pouvoir-agir[49] qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail […], de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu » (Le Boterf, 2005, p. 60). C'est pour cette raison, selon de Terssac (2002) et au-delà des savoirs formels identifiés et certifiés, que ce qui fait le succès des uns ne fait pas forcément la réussite des autres. Pour Saujat, Amigues et Faïta (2007, p. 190), l'absence de pouvoir d'agir consiste en l'impossibilité « à trouver ou à se donner les ressources nécessaires pour […] affronter » les conflits entre l'action et la situation, et le retour sous la forme d'un sentiment d'incompétence et d'une image de soi dégradée.

Le processus de diffusion relève de la socialisation, de l'extériorisation et de la combinaison des savoirs (Nonaka & Takeuchi, 1997). Il présuppose « l'existence de » et/ou participe à « la construction de » compétences d'analyse **de** l'action pour produire des savoirs **sur** l'action en vue de leur partage et de leur insertion dans l'expérience et le répertoire collectifs.

Enfin, il nous faut mentionner dans ce paragraphe ce que Leplat (1995) appelle « les compétences incorporées [qui] sont des compétences encapsulées dans l'action,

[49] Cette notion se rapproche de la notion de pouvoir d'agir de Clot (2008, p. 13) qui lui attribue la fonction suivante : « Il mesure le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel… ».

difficilement verbalisables, très liées au contexte, mais facilement accessibles et très économiques en matière de charge mentale. » Elles consistent en la mobilisation plutôt inconsciente et difficilement verbalisable (Leplat) de savoirs d'expérience (pas toujours professionnels d'ailleurs) mobilisés instantanément quand la situation l'exige. Elles peuvent s'actualiser sous forme de routines professionnelles entendues « dans un sens positif d'organisation fiable, de guide d'action structuré pour diminuer l'incertitude et économiser temps et énergie » (Lacourse, 2012).

6.2.3. Compétence, performance, évaluation et reconnaissance

La compétence n'est visible qu'au sein des pratiques et attribuée à l'acteur sur la base d'une performance (un résultat qui rend compte de l'efficacité de l'action) attendue et toujours attestée sinon reconnue socialement. La compétence légitime doublement l'action, d'une part en reconnaissant son caractère performant et d'autre part, en accordant à son auteur qu'il a agi dans les règles de l'art, c'est-à-dire dans le respect des règles et des valeurs propres à l'institution, à l'organisation ou au collectif (Durat & Mohib, 2010). Ces deux pans de la légitimation ne se combinent pas automatiquement. La compétence a donc à voir avec la reconnaissance, concept que l'on peut définir comme un processus évaluatif qui dépasse le niveau de l'atteinte d'une finalité et de l'analyse de l'action pour investir le niveau supérieur des valeurs (Bedin, 2009). Toujours en suivant Bedin, nous dirons que la reconnaissance est un processus intégrateur de l'évaluation, dont la vocation est la valorisation de l'acteur à travers la valorisation de son action et des résultats obtenus, ce qui n'est pas toujours le cas de l'évaluation. C'est sans doute pour cette raison que la reconnaissance professionnelle fait l'objet d'attentes et de demandes, alors que l'évaluation expose l'acteur à un retour négatif de la part de l'évaluateur (Jorro, 2009). Un résultat négatif peut alors signifier, via l'évaluation, l'absence de compétence(s) appropriée(s) à une situation professionnelle. Reconnaissance, non-reconnaissance ont des conséquences au niveau ontologique et au niveau de la construction identitaire. En effet, la reconnaissance d'une compétence s'apparente à un acte d'attribution ; elle s'inscrit dans un continuum « attestation, approbation, reconnaissance, gratitude » (Ricœur, 2004). La théorie phénoménologique de la reconnaissance de l'auteur pose qu'« être reconnu, si cela arrive jamais, serait pour chacun de recevoir l'assurance plénière de son identité à la faveur de la reconnaissance par autrui de son empire de capacités » (Ricœur, 2004, p. 360-361).

6.3. Savoirs et compétences professionnels collectifs des enseignants

6.3.1. Complémentarité des définitions dans le champ de la recherche

Il est relativement courant de commencer par définir la compétence collective par ce qu'elle n'est pas. Pour nombre de chercheurs, elle n'est ni la somme ni la combinaison

des compétences individuelles (Le Boterf, 1997, 2005 ; Leplat, 2000 ; Wittorski, 1997). Pour autant, elle entretient un lien étroit avec ces dernières. « Elle émerge […] de la synergie existant entre les compétences individuelles » explique Le Boterf (2000) suivi par Leplat (2000) pour qui « les compétences individuelles seraient une condition nécessaire à l'élaboration des compétences collectives qui, en retour, contribueraient à l'élargissement des compétences individuelles » (Leplat, 2000, p. 58). Ce dernier éclairage nous oriente vers une structure de la compétence collective à deux niveaux : celui de la résolution du problème dans une situation donnée et celui de la coordination de l'action collective. Il apparaît alors que l'étude de l'activité d'un collectif « peut être conçue dans deux perspectives :

- à travers *les activités individuelles* de chacun de ses membres, puisque chacun d'eux participe à l'activité collective
- à travers *l'activité globale* où l'accent est mis sur la coordination des activités en vue de l'atteinte d'un but commun » (Leplat, 2000 ; p. 60).

Wittorski (1997, voir également Wittorski, 2000) confirme cette approche d'« une méthodologie de travail correspondant à un processus de résolution collective de problèmes qui engage la production de nouveaux schémas comportementaux et relationnels » (p. 109).

6.3.2. Spécificités de la compétence collective

Certains auteurs (Piot, 2009, 2014 ; Wittorski 1997), utilisent le concept d'image opérative (Ochanine, 1978) collective (Troussier, 1990) pour cerner la représentation que le collectif se construit de la situation dans laquelle il doit intervenir (voir également Weill-Fassina, 1993). Murillo, Becerill et Fraysse (2011) élargissent le concept vers celui de « représentations pour l'action » (pp. 32-34) qu'ils définissent comme étant :

- fonctionnelles : planification et guidage de l'action ;
- opératives : production d'effets ;
- dépendantes de la tâche : moyens et buts ;
- issues de l'expérience : capitalisation dans la durée ;
- pertinentes et sélectives : en rapport avec la tâche et la situation ;
- déformantes : zooms sur les éléments jugés importants.

La mobilisation du concept de représentations pour l'action rejoint la tentative de clarification sémantique proposée *supra*, et, affectées d'une dimension collective, ces représentations deviennent des objets de verbalisation permettant la coordination de l'action. C'est pourquoi les collectifs, d'après Wittorski (1997, p. 111), développent deux types de compétences :

- des compétences de résolution de problème : « capacité de mobilisation effective de démarches de résolution de problèmes dans des contextes différents. » Ces compétences se déclinent en capacités à verbaliser les savoirs individuels, les mettre en perspective et proposer des solutions ;
- des compétences discursives : « capacités de verbalisation, de description et d'explication à propos du travail » (p. 111). Ces compétences sont attachées à l'organisation des échanges (expression publique et négociation, écoute et prise en compte des points de vue) et la construction d'un langage opératif efficace et économique.

Ces types de compétences sont dépendants de sous-compétences de description et d'analyse critique du travail et sous-tendus par des images opératives collectives, objets mentaux dynamiques et finalisés par l'action. Ces représentations collectives permettent de « dépasser la juxtaposition d'activités individuelles et d'élaborer ensemble l'activité : il y a un lien entre l'existence d'un collectif de travail et une représentation de référence partagée par ses membres » (Piot, 2014, p. 4). Cazamian (1981, p. 13) distingue trois types d'images mentales : « l'image-étalon vise une expérience passée ; l'image-signal vise une perception présente ; l'image-structure opérative vise plutôt une action à venir ».

Ainsi, il y aurait deux types de compétences articulés entre eux pour, par et dans l'action : les compétences mobilisées pour maîtriser la situation et celles dédiées aux activités de coordination, de collaboration, de coopération (Marcel, Dupriez, Perisset-Bagnoud & Tardif, 2007). Cela nous amène à considérer les phénomènes d'émergence de nouvelles compétences qui n'appartiennent pas aux individus (Leplat, 2000), mais qui sont construites, mobilisées, capitalisées par le collectif et diffusées en son sein et en dehors. Elles participeraient ainsi à la construction identitaire du collectif.

6.3.3. Compétences collectives et travail collectif des enseignants

Un mouvement de fond a, ces trente dernières années, promu le travail collectif des enseignants au travers de prescriptions de plus en plus nombreuses (notamment de dispositifs institutionnels et pédagogiques) et une injonction à l'autonomie (notamment par la reconnaissance de la singularité de chaque contexte). D'aucuns qualifient cette dernière de paradoxale. Du référentiel de compétences de l'enseignant des lycées agricoles (BO du 25 juillet 2013), nous tirons trois items : « coopérer au sein d'une équipe », « contribuer à l'action de la communauté éducative » et « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Ce sont autant de compétences « attendues » que des indicateurs pour l'évaluation des enseignants. L'opérationnalisation de tels indicateurs reste à démontrer, d'autant que les compétences attendues le sont au niveau individuel. Que peut bien signifier « s'engager dans une

démarche individuelle et collective de développement professionnel » ? On notera que c'est la démarche qui est collective, ni l'engagement, ni le développement professionnel. De fait, le travail collectif n'est pas évalué, comme s'il n'était que le résultat de l'appétence de chaque enseignant à s'engager au niveau collectif. Or, nous avons vu précédemment que la compétence collective était plus que l'addition des compétences individuelles. Entre les attentes de l'institution et l'évaluation par ses représentants, comment la compétence collective s'est-elle construite ?

Le travail collectif des enseignants peut se circonscrire au sein de deux espaces/temps : dans la classe et hors la classe (Marcel, 2004 ; Marcel & Piot, 2005), et dans deux configurations liées à ses modalités d'émergence : structurée par l'institution et/ou l'établissement, et informelle (auto structurée) (Germier, 2014b).

En croisant ces deux espaces/temps professionnels avec ces deux configurations d'émergence du travail collectif, on obtient quatre familles de situations de travail qui associent un ensemble de tâches, des acteurs et des ressources et pour lesquelles les compétences collectives activées ne sont pas toujours les mêmes, même s'il apparaît dans le tableau ci-dessous des zones de convergence que nous expliquons en suivant. Nous passerons rapidement sur les deux premières zones (dans la classe) pour nous centrer sur ce qui constitue notre terrain d'étude, le collectif « hors la classe ».

		Dans la classe	***Hors la classe***
Configuration du collectif au moment de son émergence : <u>structurée par l'établissement</u>	***Tâche***	Enseignement	Préparation / Evaluation
	Ressources	Savoirs pour, sur et dans l'action	Savoirs pour et *éventuellement* sur l'action
	Modalité dominante du travail collectif	Coopération encadrée avec une marge d'autonomie	Coordination Collaboration encadrée et codifiée par l'établissement
	Modalités dominantes des compétences de résolution de problèmes	Mobilisation, construction, adaptation Routines Réflexivité immédiate	Mobilisation, construction, connaissances des prescriptions et de l'organisation
	Modalités dominantes des compétences discursives	Coordination dans l'action Ajustement	Verbalisation, description et explicitation de la tâche prescrite et des éléments de contexte
	Performance	Résultats des élèves	Construction de séances conformes à la prescription et dans le cadre imposé par l'organisation
	Reconnaissance par	les pairs, les élèves	L'organisation et / ou l'institution, les parents
Configuration du collectif au moment de son émergence : <u>informelle</u>	***Tâche***	Enseignement	Préparation Évaluation
	Ressources	Savoirs didactiques, pédagogiques, posturaux et discursifs pour, sur, dans et par l'action	Savoirs didactiques, pédagogiques, posturaux et discursifs pour et sur l'action
	Modalité	Coopération autonome	Coordination Collaboration
	Modalités des compétences de résolution de problèmes	Mobilisation, construction, adaptation Routines Réflexivité immédiate	Mobilisation, construction et adaptation de la prescription au regard de la tâche représentée
	Modalités des compétences discursives	Coordination dans l'action Ajustement	Verbalisation, description et explicitation de la tâche représentée et d'un contexte favorable
	Performance	Résultats des élèves	Construction de séances conformes à la tâche prescrite et représentée dans un contexte construit
	Reconnaissance par	les pairs, les élèves	Le collectif L'enseignant *Éventuellement* l'organisation et / ou l'institution, les parents

TABLEAU 5.4 – Espaces/temps, configurations et compétences mobilisées dans le travail collectif des enseignants.

- L'espace « dans la classe » : une autonomie peu remise en cause

On notera un certain nombre de convergences dans la définition des compétences des enseignants, notamment dans l'espace de la classe. C'est dans cet espace en effet que les enseignants jouissent de la plus grande autonomie (Dupriez, 2003), notamment en raison de la division du travail dans les établissements scolaires (Tardif & Lessard, 1999). Ainsi le travail de l'enseignant est-il

> « centré sur l'enseignement et les élèves, relativement structuré, protégé et isolé du travail des autres travailleurs scolaires par la forme « classe », où l'enseignant dispose d'une autonomie non négligeable, alors que par ailleurs, il est confronté, souvent seul, à une forte incertitude des situations » (Maroy, 2006, p. 6).

Peu importe alors que la pédagogie développée par l'enseignant ou le collectif relève du cours magistral, du cours dialogué ou du travail en groupes : il est seul maître à bord. Sans doute cette autonomie délimitée par les quatre murs de la classe doit-elle être lue davantage comme une possibilité offerte à l'enseignant que comme une caractéristique inhérente à la situation et forcément mise à profit. Il s'agit en fait d'un espace d'expression professionnelle à investir mais aussi, paradoxalement et potentiellement, d'une zone de repli sur soi et sur le prescrit qui peut se révéler « confortable » (Capitanescu, 2005). Comme le font remarquer Clement et Vandenberghe (2000), il existe une tension entre l'autonomie reconnue à l'enseignant et le principe de collégialité. Pour les deux auteurs, la façon dont est gérée cette tension peut constituer une condition favorable au travail collectif et au développement professionnel ou, à l'inverse, représenter un obstacle : soit cette tension est dynamique et permet la circulation entre les deux pôles que sont l'autonomie et la collégialité, soit cette tension rend irréductibles ces deux pôles l'un à l'autre et les oppose définitivement.

- Remarques sur l'espace hors la classe : entre autonomie et collégialité

Les deux espaces/temps « hors la classe » se différencient également par la marge d'autonomie investie par le collectif et consentie par l'établissement. Cette autonomie, sur le plan collectif, s'exprime au moment de la préparation et de l'évaluation de l'action. L'action dépasse largement le cadre même des cours si, dans la phase de préparation, l'autonomie « commence avec la critique du programme, se produit par le choix d'options pédagogiques, et se manifeste par la création de « son » propre cours, irréductible totalement à un autre » (Barrère, 2002, p. 45). Elle suppose la mobilisation et/ou la construction d'un certain nombre de ressources et de connaissances en lien avec le contenu des enseignements, avec la pédagogie et avec l'environnement (maîtrise des ressources et appréciation des contraintes). Elle met en jeu, outre des compétences « classiques » des enseignants,

- la capacité individuelle à s'engager dans le collectif,
- l'appétence collective au dialogue (compétences discursives), à la régulation (compétences réflexives) et à la prise de décision (compétences liées au pouvoir) avec les collègues.

Concernant l'engagement professionnel des enseignants, on peut le caractériser comme étant « relié à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels répondant aux besoins de la personne de s'identifier à l'organisation ou à sa profession, d'être en relation avec celles-ci ou de vivre une expérience d'accomplissement de soi lui permettant de trouver un sens à sa vie » (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005 ; p. 70).

Rappelons que cet engagement est une des conditions de l'existence du collectif puisque la constitution d'« un collectif d'enseignants [...] relèverait de l'initiative de ses membres » (Marcel, 2006 ; p. 87). Par ailleurs, Barrère (2002) note que l'engagement dans un collectif est dépendant du bénéfice que chacun pourra en tirer. Nous renvoyons ici à ce que nous avons écrit *supra* sur la reconnaissance et la capitalisation de savoirs. C'est pourquoi, en appui sur Marcel (2005), nous estimons que le collectif doit être « repéré » en tant qu'espace/temps professionnel, c'est-à-dire ressenti, au moins potentiellement, comme une source de développement professionnel. Car, « de fait, l'organisation du travail offre plus ou moins d'opportunités de collaboration, de coopération ou de coaction ; elle facilite ou non les rapprochements affinitaires, la confrontation des conceptualisations, l'élaboration de représentations opératives communes » (Grangeat, Rogalski, Lima & Gray, 2009 ; p. 156). C'est en effet à la condition de cette opération de repérage que l'enseignant pourra « habiter » (Marcel) le dispositif collectif, c'est-à-dire s'appuyer sur des valeurs partagées, mobiliser et construire des connaissances propres, mais aussi participer à la construction et au partage de connaissances collectives. Pour Grangeat et *al* (2009 ; p. 157), « quand la situation autorise l'engagement des acteurs dans un réseau d'interactions professionnelles, d'échanges sur l'expérience ou d'activités collectives, ceux-ci conçoivent leur activité de manière plus étendue et plus organisée. » Pour autant, il y a un prix à payer à cet engagement (mais n'en est-il pas de même dans tout engagement ?) à savoir l'investissement en temps et en énergie que demande le travail collectif ; l'engagement dépend donc aussi de facteurs personnels (Périsset-Bagnoud, 2007).

Concernant ce que nous avons appelé avec Wittorski (1997) les compétences discursives, elles regroupent à la fois la capacité à gérer les interactions au sein du collectif, mais aussi la capacité du collectif à interagir avec l'environnement. Dans les deux cas, ces compétences renvoient à la verbalisation consensuelle des buts à atteindre (en termes d'apprentissages et de parcours des élèves), de la situation (diagnostic, ressources disponibles et contraintes), de l'action à mener (modalités de mise en œuvre). Elles réfèrent directement aux valeurs et aux normes et permettent la construction de règles sur la base de compromis et d'accords négociés (Derouet, 1992 ; Derouet et

Dutercq, 1997 ; Dupriez, 2003 ; Germier & Marcel, accepté). Au sein de l'établissement, elles permettent l'échange avec les autres enseignants, collectifs et équipes et outillent la relation avec la hiérarchie. En ce sens, elles participent à une prise de pouvoir symbolique plus ou moins importante[50] et contribuent à « une cohérence et une authenticité du dispositif pédagogique » (Gather-Thurler, 2000) au sein de l'organisation.

[50] Pour Gather-Thurler (2000), il s'agit ni plus ni moins de « prendre le pouvoir sur les conditions de travail ».

7. Vers un modèle de DPC

À partir du cadre développé *supra*, nous décrivons trois processus indépendants et interreliés :

LES 3 PROCESSUS
I. **Le processus de vie du collectif (émergence, stabilisation, déclin)** : Le collectif se construit comme un acteur vivant qui est plus que l'agrégation de ses membres. En ce sens, il se développe dans un espace et un temps de vie fait d'étapes placées sur un continuum qui démarre au moment de son émergence et qui se termine avec l'abandon de la tâche par le collectif ou la disparition de la prescription. Il déploie des formes de travail collectif adaptées aux situations rencontrées, les incorpore comme des ressources mobilisables en fonction des situations. La configuration de **son émergence** est liée - à l'engagement de ses membres, - à la capacité du collectif à développer son pouvoir d'agir, - à la capacité de produire des règles de fonctionnement, - à la nature de la tâche, - à la capacité à redéfinir la tâche, - aux modes de management et de coordination.
II. Le processus d'apprentissage : Le collectif construit et met en œuvre, en situation (dans et hors la classe), **des compétences propres**, sur la base de savoirs qui, outre les savoirs de ses membres, s'appuient sur - des savoirs discursifs, - des savoirs d'action, - des savoirs d'expérience. Ces savoirs auto générés circulent en son sein mais également entre le collectif et son environnement. Les compétences s'actualisent dans l'action d'une part et dans les négociations internes et externes d'autre part.
III. **Le processus identitaire :** Le collectif construit une identité qui lui est propre. Les processus **d'appartenance et d'attribution** s'agrègent autour - de l'identité des membres qui le composent, - de l'indépendance du collectif, - de la culture de l'établissement, - de la construction d'une expérience collective, - du double processus de reconnaissance : reconnaissance attendue / reconnaissance attribuée.

TABLEAU 5.5 – Les trois processus du développement professionnel du collectif d'enseignants

Ces processus sont, dans le cas de cette recherche, subordonnés à un élément externe à l'organisation, le « changement » sociétal et/ou institutionnel, plus ou moins intense, qui, porté par l'institution se traduit à travers les réformes, dans les prescriptions. Ces dernières, et les programmes, dispositifs et dispositions diverses qu'elles

enjoignent aux acteurs de mettre en œuvre, ont une durée de vie plus ou moins longue et leur disparition (brutale ou lente), en tant que tâche(s) prescrite(s) au collectif, marquent la fin de celui-ci, au moins dans sa forme synchronique à la tâche prescrite.

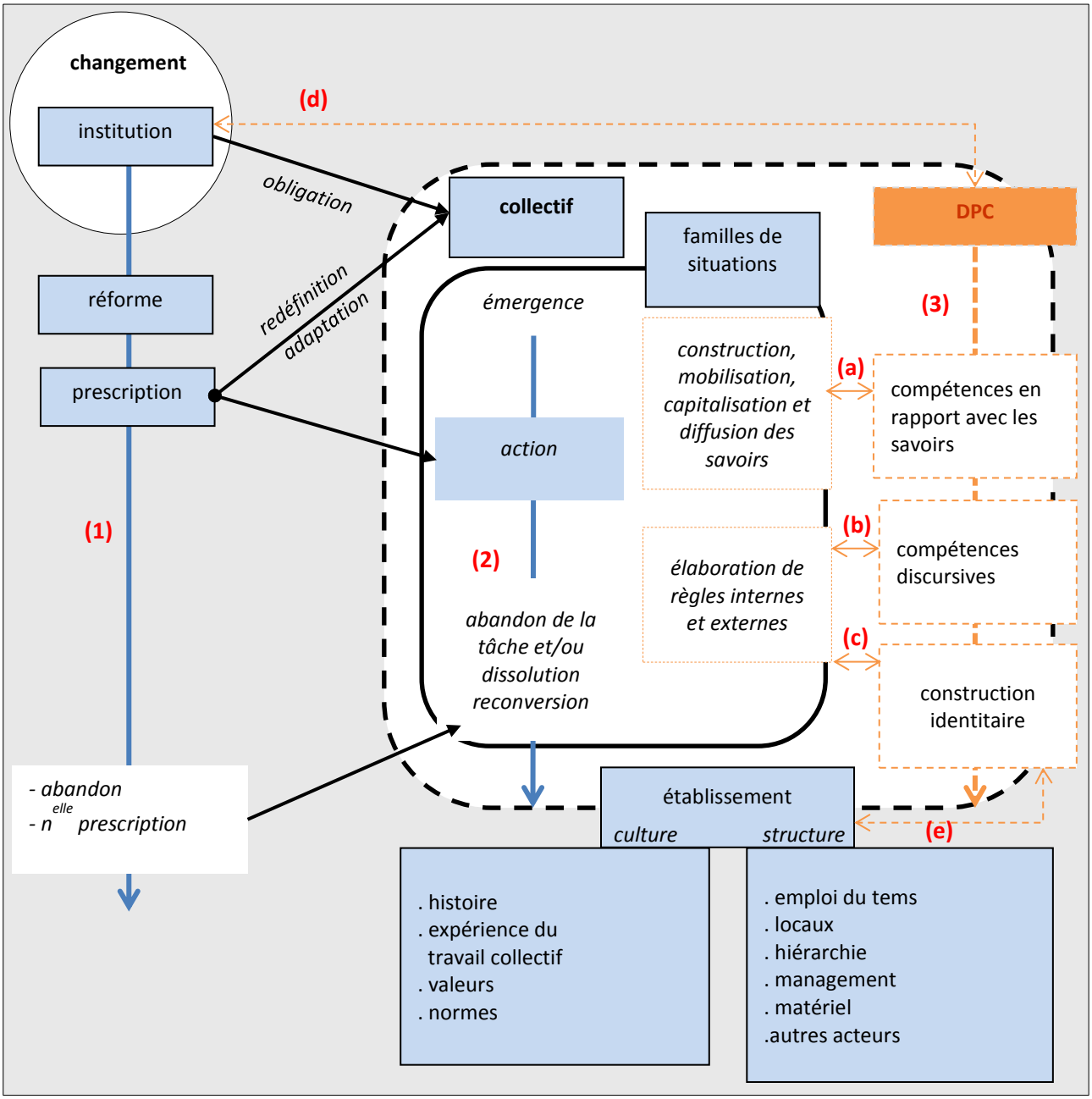


FIGURE 5.4 – Modélisation du DPC

Il existerait alors deux processus « vitaux » (1 et 2) : la « vie » de la prescription et la « carrière » du collectif. En effet, avec l'abandon de la prescription par l'institution, le collectif n'a plus de raison d'être. Notons par ailleurs que c'est le collectif qui peut décider ou se voir contraint d'abandonner la prise en charge de la prescription. Le processus de développement professionnel collectif (3) est alors dépendant des deux premiers. Les processus de mise en œuvre de compétences liés aux savoirs et à l'appétence à la communication (**a et b**) et le processus de construction identitaire (**c**) sont constitutifs du développement professionnel. Les deux premiers sont liés directement aux situations, puisque les compétences se déclarent dans le travail « sur, pour, dans et par » l'action. L'identité du collectif se donne à voir à travers son action mais elle est attachée au double processus de reconnaissance (attente de / attribution par) : la reconnaissance par l'institution (**d**) du travail accompli ou de l'engagement des acteurs (validation des résultats, formation) et la reconnaissance par l'établissement dans une expression formelle (au sein des différents conseils, attribution de moyens) et dans une configuration moins formelle : en effet, entendu comme une organisation, c'est-à-dire une structure hiérarchique, un espace de rencontre entre pairs dont l'activité met en présence des professionnels et des usagers, l'établissement scolaire intègre potentiellement un certain nombre d'agents de reconnaissance pour le collectif (**e**). Enfin, nous pouvons identifier différentes sources possibles de contraintes et de ressources (cadres bleus dans la figure) pour le collectif. Il s'agit d'une première formalisation qui servira de point d'appui à notre méthodologie de recherche et qui devra « passer l'épreuve du terrain ».

Synthèse du chapitre 5

Formellement, le collectif d'enseignants est un groupe volontairement construit par ses membres en vue de réaliser une tâche. Les participants au collectif partagent des buts et des valeurs, certaines normes et construisent des règles pour agir.

Le collectif ne se réduit pas à un agrégat d'individus superposant leurs savoirs et leurs capacités. Au sein du collectif, ne nouveaux savoirs se construisent, soit par la métabolisation des savoirs individuels soit au contact des situations rencontrées. Ils circulent et se capitalisent, composent une expérience partagée mobilisable pour l'action.

Son indépendance vis-à-vis des équipes et de la direction de l'établissement fait de lui un acteur à part entière dans l'organisation, et lui permet d'exprimer son autonomie et sa capacité d'agir. En tant qu'acteur stratégique (Crozier & Friedberg, 1977), il acquiert du pouvoir ; cela lui permet de négocier et de constituer pour ses membres un espace rassurant et dynamisant.

Toutefois, il faut signaler un certain nombre de freins à l'avènement de tels collectifs : un établissement structurellement fermé, un management serré et directif, et une culture du travail enseignant favorisant des stratégies individuelles de travail.

En suivant Marcel et *al* (2007), nous avons distingué différentes formes de travail collectif variant par leurs objectifs et leur intensité : la coordination de l'action, la collaboration pour l'action et la coopération dans l'action. Le collectif d'enseignants est concerné par toutes ces formes de travail, pour peu qu'elles correspondent à des modalités choisies et non subies.

Le cadre théorique mobilisé rend compte de la complexité de notre objet d'étude et de la multiplicité des approches. Les différents éléments qui le composent forment un système ouvert sur son environnement. Cette synthèse a pour but de les articuler et d'amorcer la construction d'un modèle de **développement professionnel collectif** (DPC) autour de **trois processus généraux dynamiques** (la construction du collectif en tant qu'acteur, la construction et la mobilisation de savoirs sur, dans et pour l'action et la construction identitaire du collectif, **et un processus externe** en interrelations étroites avec les trois premiers (le processus de prescription, matérialisé par les textes réglementaires et porté par l'institution).

Les trois processus du DPC constituent un ensemble cohérent et leur déroulement relève de temporalités liées d'une part à la situation (acteurs, environnement, activité) et d'autre part à la « carrière » du collectif. Ainsi, un savoir peut-il s'inscrire dans l'expérience du collectif et se caractériser par une certaine permanence, alors que sa mobilisation en situation peut relever de la spontanéité, de la réactivité et être ainsi marquée par une certaine immédiateté.

Chapitre 6

Orientations épistémologiques et méthodologiques

Introduction

Ce chapitre s'intéresse à nos orientations épistémologiques et méthodologiques, les secondes découlant, nous semble-t-il, des premières. En effet nous tenons pour logique que les outils utilisés lors d'une recherche tiennent compte des conditions dans lesquelles ils vont l'être. Or, en sciences humaines et sociales, ces conditions ne dépendent pas entièrement du chercheur, tant s'en faut.

Dans la première section, nous présentons les références qui encadrent notre choix de l'ethnographie. Nous rappelons, s'il est besoin, ce qu'il est convenu d'appeler la méthode Malinowski. Dans l'introduction des *« Argonautes du Pacifique occidental »*, œuvre majeure de Malinowski (1922 / 1963), l'auteur expose les « conditions propres au travail ethnographique ». Nous les reprenons modestement à notre compte.

Nous complétons ce cadre en mentionnant les apports de l'école de Chicago au travail de terrain. Nous tentons alors d'apporter une réponse à la question « qu'est-ce que le terrain ? » Nous en appelons à la phénoménologie de Schütz qui lie les interprétations de l'acteur et celle du chercheur. En ce sens la réalité est une construction sociale (Berger & Luckmann, 2005) et son interprétation passe par la construction d'outils permettant d'objectiver les interprétations subjectives des acteurs.

Dans le champ scolaire, l'ethnographie, après s'être concentrée sur ce qui se passait dans la classe, s'intéresse aujourd'hui aux autres niveaux de l'institution. Nous détaillons les dispositions qui, selon Woods (1990), permettent au chercheur d'enquêter dans de bonnes conditions.

La seconde section est consacrée à l'exposé de nos outils de recueil et de traitement, mais aussi à leurs conditions d'utilisation par le chercheur et les conditions inhérentes au terrain. Il s'avère que d'un établissement à l'autre, d'une situation à l'autre, ces conditions ne sont pas les mêmes, et qu'elles peuvent influer sur les modalités de recueil.

1. Épistémologie

Notre recherche dans les établissements, au contact des acteurs, relève d'une démarche qualitative. Elle privilégie au sein de ce projet scientifique l'ethnographie comme mode d'approche de la complexité des situations humaines. Il nous faut, en introduction de ce chapitre, dire ce que nous entendons par « ethnographie ». Longtemps l'apanage de l'anthropologie et de l'ethnologie, l'ethnographie, aujourd'hui, est devenu un mode de recherche dans diverses disciplines : citons évidemment la sociologie, mais aussi la psychologie, l'histoire et la géographie[51], et les sciences de l'éducation. Boumard (2010, p. 5) critique la vision classique plaçant l'ethnographie « au service de… », comme étant « connotée au terrain, […] à l'étrange donc en tant que singulier. L'ethnologie, de son côté, serait le lieu de la théorisation, […] avec fonction de l'accès au général. L'anthropologie enfin, comme science de l'homme en tant qu'homme à travers ses dimensions culturelles, pourrait symboliser l'universel ». Il avance, au contraire, qu'il ne faut considérer l'ethnographie ni comme une démarche, « encore moins comme une méthode, mais bien comme une posture, où le sujet est constitutif de l'objet de connaissance… » (*Ibid.* p. 5). Il s'agit là d'une critique de la vision qui voudrait qu'on s'élève graduellement de l'ethnographie vers l'ethnologie puis vers l'anthropologie (Erny, 1981) comme les étapes d'un processus de recherche unique et progressif (Lévi-Strauss, 1958).

Parce qu'elle permet un « accès sans équivalent aux pratiques non officielles […], aux situations ou aux conduites qui ont un caractère occulté, mais aussi aux activités quotidiennes très visibles, quoique perçues comme trop peu "légitimes" par les acteurs pour qu'ils songent à les évoquer eux-mêmes » (Schwartz, 1993, p. 267), l'ethnographie « suppose une échelle sociale (micro), une épistémologie (constructiviste), une méthode (l'observation participante) et un lieu d'application qui fonctionne comme une épreuve

[51] L'ethnographie est également utilisée dans le marketing (voir : http://getoffthebox.wordpress.com). On parle également, par exemple, d'ethno-mathématique (voir : http://www.ethnographiques.org/Ethnologie-et-ethno-mathematiques).

cruciale, à savoir le terrain » (Boumard, *Ibid.*). En ce sens, elle est structurée et structurante, mais aussi, induit des formes d'analyses qui unissent le chercheur et les acteurs dans l'interprétation des données, et engage à des règles de restitution respectueuses de chacun. Au-delà d'une méthode, l'ethnographie est donc constitutive d'une posture et d'une éthique dont nous voulons dans ce chapitre identifier les sources et revendiquer les principes.

1.1. Le choix de l'ethnographie

L'ethnographie contemporaine est née il y a un siècle. Deux sources reviennent régulièrement dans les écrits des historiens de la sociologie, nous semble-t-il, à juste titre : Malinowski (1884-1942) dont l'introduction aux *argonautes du Pacifique* constitue une profession de foi pour l'ethnographe et un véritable discours sur la méthode, et l'école de Chicago qui a initié et développé au sein de la sociologie la démarche empirique et l'utilisation de méthodes qualitatives.

Un premier paragraphe présentera le travail réflexif de Malinowski. L'ethnologue porte sur ses propres recherches un regard qui lui permet de structurer sa méthode et de la soutenir au travers d'une argumentation nourrie d'exemples concrets. Weber (2009) propose cette démarche d'auto-analyse consistant à expliciter « autant que possible les conditions sociales de production des savoirs ». D'autres se sont essayés à cet exercice épistémologique rendant par-là leurs résultats à la fois « probes et sincères » (Malinowski, 1922 / 1963). Nous pensons entre autres aux travaux de Rabinow (1988), Pinçon et Pinçon-Charlot (1997), Marchive (2005), Weber (2009). Il se dit dans cette enquête sur l'enquête la solidité ou la fragilité des liens avec le terrain, la confiance et la méfiance des acteurs, les tours et les détours que prend l'information avant de parvenir au chercheur, mais aussi les choix et les renoncements de ce dernier. En filigrane de la révélation des bricolages et des ficelles (Becker, 2002), apparaissent la réactivité et l'imagination de l'investigateur dans sa quête du visible et de l'invisible.

Dans un second paragraphe, nous poursuivrons notre réflexion sur le rapport au et avec le terrain sous l'angle de la sociologie américaine de la première moitié du XXe siècle, celle de l'école de Chicago. L'insertion dans le monde social confronte immédiatement le chercheur à un « empirisme irréductible » (Schwartz, 1993). Les principaux apports de cette sociologie urbaine restent, d'une part, l'interprétation des processus et objets propres à un milieu au travers de leur interprétation par les acteurs eux-mêmes et d'autre part le recours à l'observation participante comme modalité d'accès au réel et notamment au réel qui ne se montre pas. Conséquence logique, les questions de la place de l'observateur, de la nature et du statut des matériaux recueillis, du temps de l'enquête, du niveau de participation du chercheur sont posées. Pour autant, elles ne sont pas tranchées parce que « les styles ethnographiques peuvent notablement varier selon la manière dont est modulé le rapport entre le regard et l'écoute, c'est-à-dire selon la

distance à laquelle on choisit de se placer par rapport aux acteurs » (Schwartz, 1993, p. 269).

1.1.1. La méthode Malinowski

Il est fréquent d'attribuer à Malinowski la paternité de l'ethnographie moderne (voir entre autres Beaud & Weber, 2010 ; Bensa, 2006 ; Cefaï, 2003 ; Copans, 1998 ; Marchive, 2011 ; Piette, 1996 ; Weber, 2009). Il fut encensé par beaucoup de ses collègues contemporains (Stocking, 2003) et sa méthode est encore donnée en exemple aujourd'hui. Dans les *« argonautes du Pacifique »* (1922 / 1963), il pose les principes du recueil de données par immersion longue du chercheur sur le terrain, en opposition à une ethnographie qui, jusque-là, déléguait à des colons ou des missionnaires la récolte de données ou de traces qui constituaient, de fait, un matériau de « seconde main » étudié hors contexte. La signification que les acteurs accordaient à ces traces était soit « prédigérée » par les intermédiaires, soit perdue (Cefaï, 2003). Sans être l'inventeur du travail de terrain (fieldwork dans la littérature anglophone), Malinowski (1922 / 1963) l'a érigé en méthode en posant « les conditions propres au travail ethnographique » (*Ibid.* p. 63) tant dans la phase de collecte que dans la phase de restitution. À propos de la phase de recueil, nous pouvons résumer ainsi ses préceptes méthodologiques :

- s'immerger pour un vivre un « contact réel » (p. 63) et être réactif aux évènements (« mener l'enquête sur le champ », p.63) ;
- participer pour cesser « d'être un élément perturbateur » (p. 64) et pour saisir « les détails sur la façon de se comporter, de se réunir, et tous les menus incidents » (p.75) ;
- construire une empathie sur la base de l'apprentissage des « manières » en usage dans le milieu investigué ([…] « c'est certainement la condition préalable de tout succès dans le travail de prospection » p. 65) ;
- tenir « un journal ethnographique qui ne vous quitte pas et que l'on tient d'une façon systématique [et qui] sera un instrument idéal pour cette sorte d'enquête » (p. 77-78) ;

En référence à Malinowski, Wax (1972, p. 12) résume le travail de l'ethnographe sur le terrain : "Were we to divide fieldworker roles into interrogator, observer, and participant, then Malinowski far more often played the first two than the last[52]". Il nous semble qu'au-delà de ces formes de recueil, un travail scientifique en amont (consultation de la littérature et construction d'hypothèses), l'interprétation des données et la phase

[52] « Nous pouvons distribuer les rôles de l'ethnographe sur le terrain ainsi : interrogateur, observateur et participant, même si Malinowski a plus souvent joué les deux premiers rôles que le dernier » (notre traduction).

d'écriture en aval (ou en cours) sont tout aussi importantes. Concernant la connaissance scientifique acquise en dehors du recueil de données, Malinowski insiste sur le fait qu'elle ne doit pas constituer un carcan rigide et que le chercheur doit être capable de « modifier sans cesse ses vues ou de les quitter de bonne grâce sous l'effet des témoignages » (Malinowski, *Ibid.* p. 65). Cette souplesse est un élément caractéristique de la posture du chercheur. Elle ne s'oppose pas à la rigueur ; au contraire, elle autorise et engage l'ethnographe à s'intéresser autant à « ce qui est banal, terne ou normal [qu'à] ce qui étonne et frappe outre mesure » (p. 67), bref de prendre connaissance de tous les faits qui lui sont donnés à voir dans leur intégrité et sans les hiérarchiser. Il apparaît important alors que les données saturent l'enquête dans sa phase de recueil. Pour autant, saturation n'est pas exhaustivité (quel enquêteur pourrait y prétendre ?), mais la condition d'une inférence et d'une généralisation solidement fondées (*Ibid.*).

Dans la phase de rédaction, Malinowski (*Ibid.*) préconise la présentation claire et concise d'un état des faits recueillis et des sources. Toutefois, l'écriture ne doit pas seulement rendre compte du « squelette » de la construction théorique du chercheur, mais aussi l'habiller de « chair et de sang » (p. 74 et 75). Pour se faire, la méthode prônée doit croiser les entretiens et l'étude de traces avec des constatations *de visu* (routines, détails, éléments de la vie sociale…) : il s'agit alors de saisir le sens que les acteurs donnent à leurs actions. Le « rendre compte » doit donc être nourri des *verbatim* particulièrement exemplaires et / ou significatifs.

En résumé, la « méthode Malinowski » constitue un cadre épistémologique exigeant dans la mesure où, d'une part, elle fonde une posture double (mais pas ambivalente) et, d'autre part, elle fixe les buts de la recherche à trois niveaux. La posture double s'articule autour d'une approche du terrain par immersion totale et d'une rigueur scientifique assise entre autres sur la saturation des données et la variation des grains de lecture de la réalité. On notera également l'importance des validités interne et externe. Cette règle de conduite s'inscrit dans un projet de recherche visant trois buts : connaître et comprendre la structure du groupe étudié, appréhender sa culture et saisir les comportements des individus « *en tant que* membres d'une communauté donnée » (p. 79). Elle procurerait « au savant opérant sur le terrain une *charte mentale* qui puisse lui servir d'appui et de guide » (p. 69).

1.1.2. Aux sources des méthodes qualitatives : l'école de Chicago

L'école sociologique de Chicago a développé son travail de terrain dans le cadre d'une anthropologie urbaine naissante et les méthodes utilisées se caractérisaient également par les principes d'immersion, d'observation directe et/ou participante et de recueils de données empiriques systématiques — sa réputation de primat étant parfois remise en cause (Platt, 2003). Très influencés par l'interactionnisme symbolique de Mead (1863 -1931) et le courant de la philosophie pragmatique (Coulon, 1992), les chercheurs

de l'université de Chicago attribuent, pour la première fois, une place essentielle aux acteurs sociaux et aux significations que ces derniers accordent à leurs actions, notamment pour construire leur monde social (Coulon, 1992). Ils attribuent aux pratiques et aux interactions étudiées dans leur contexte une importance capitale. D'ailleurs, explique Guth (2004, p. 129), la théorie de l'interactionnisme symbolique est fondée sur les trois prémisses suivantes : « l'action du sujet envers les objets est liée aux significations qu'il possède ; les significations sont issues de la relation que le sujet entretient avec les autres ; les significations se modifient au cours du processus d'interaction entre le sujet et l'objet »[53]. Il faut sans doute ajouter comme concept fondateur celui de « situation ». Cette dernière se présente à l'individu qui l'interprète, d'où, du point de vue de l'action, certaines formes d'ajustement, voire de conflit, et du point de vue scientifique, la nécessité pour les chercheurs d'accéder à l'appréciation par l'acteur de la situation dans laquelle il se trouve (Coulon, 1992).

Du côté méthodologique, les recherches qui se réclament de la veine de l'école de Chicago adoptent largement des démarches qualitatives[54] (Platt, 2003) et défendent « une observation qui revendique le respect de la complexité et de la fluidité de la vie sociale » (Piette, 1996, p. 17). À travers les nombreuses études menées au niveau micro[55], la sociologie américaine de cette époque poursuit deux visées : l'une, holiste, ambitionne de donner à voir la société dans son ensemble, l'autre, inscrite dans le paradigme actionniste, assigne aux sciences sociales la tâche de participer à la transformation de la société. (Coulon, 1992 ; Guth, 2004).

Pour synthétiser, du point de vue méthodologique, nous retenons de ce courant, le rôle joué par les acteurs dans la construction de l'intelligibilité du réel et son corollaire, la mise en œuvre de techniques de recueil des données par immersion longue et observation directe, voire participante. Du point de vue épistémologique, le respect des acteurs et des situations enjoint au chercheur la construction d'une posture éthique *ad hoc.*

Du point de vue scientifique, la « grounded theory » a été critiquée et notamment le postulat que l'on peut construire des théories uniquement sur la base d'éléments empiriques (Guérin-Lajoie, 2006). Par ailleurs, Anadón et Guillemette (2006) relèvent trois limites à cette méthode purement inductive : d'abord le chercheur serait obligé d'aborder son matériau empirique armé d'éléments théoriques qui lui permettent de sélectionner les éléments pertinents ; ensuite, il ne peut faire totalement abstraction de ses « pré-jugés » ; enfin les éléments recueillis sont eux-mêmes chargés conceptuellement

[53] Voir également De Queiroz, J.-M. et Ziolkowski (1994). *L'interactionnisme symbolique.* Rennes : PUR.

[54] Colon (1992) fait remarquer que l'on oublie souvent à tort de citer les enquêtes à caractère quantitatif lorsqu'on évoque les travaux de l'école de Chicago.

[55] Les recherches ont porté notamment sur les problèmes urbains, les questions de déviance (délinquance, criminalité, folie…), les migrations…

par les acteurs ce qui rendrait délicat le travail d'interprétation par le chercheur. Ces dernières réflexions invitent d'une part à la vigilance et d'autre part, à assumer clairement le caractère possiblement déductif de la démarche.

1.1.3. La phénoménologie de Schütz comme grille d'intelligibilité du réel

L'interactionnisme symbolique développe de nombreux liens étroits avec la phénoménologie de Schütz et cultive une certaine « affinité avec le travail ethnographique » (Schwartz, 1993, p. 289). Cette complicité philosophique et théorique tient notamment au regard que le chercheur porte sur son objet. Ainsi, les faits, au sujet desquels Durkheim (1894) avance qu'ils doivent être étudiés comme des « choses », ne sont-ils pas, en fait, « des constructions, par exemple, un ensemble d'abstractions, de généralisations, de formalisations et d'idéalisations spécifiques au niveau spécifique d'organisation de la pensée où l'on se trouve » (Schütz, 1971/1987, p. 9) ? Si l'on accepte cette assertion pour les sciences humaines et sociales, alors il faut considérer les constructions du chercheur sur son objet comme des constructions de second niveau dans la mesure où le monde qu'il observe et interprète au travers des acteurs est un monde déjà interprété par les acteurs eux-mêmes (Schütz).

Mais alors comment observer ? Comment interpréter ? Au regard de la « phénoménologie des sciences sociales »[56] de Schütz, la science se construit en rupture avec la durée vraie (Bergson, 1969)[57]. Elle épouse un cadre spatio-temporel qui traverse cette durée et relèverait d'une intentionnalité transversale[58], c'est-à-dire opérante dans ce cadre-là, « où elle appréhende des objets d'expérience » (Céfaï, 1998, p. 41). Les expériences liées à ces objets sont celles des acteurs et celles du chercheur, mêlées. Car il n'est pas question d'expliquer et de comprendre le monde social de l'extérieur ou de l'intérieur (car ces notions agissent comme des miroirs déformants), mais « d'accepter naïvement le monde social avec tous les *alter ego* et institutions qui s'y trouvent comme un univers signifiant pour l'observateur, dont la seule tâche scientifique consiste à décrire et à expliquer les expériences que lui-même et ses co-observateurs peuvent en faire » (Schütz, 1971/1987, p. 92). De sorte, « les activités d'investigation et d'interprétation du travail de terrain sont loin de ressembler à un simple exercice d'intuition psychique cumulant le double arbitraire de l'empathie et de l'imagination : elles relèvent bel et bien d'une *logique de l'enquête*, au sens fort, deweyen, du terme, dont les opérations sont descriptibles et analysables et dont les résultats peuvent être testés et

[56] Il s'agit du sous-titre de son ouvrage *le chercheur et le quotidien* (1971/2008).

[57] Pour Bergson (1969, p. 90), « Il y a des changements, mais il n'y a pas, sous le changement, de choses qui changent : le changement n'a pas besoin d'un support. Il y a des mouvements, mais il n'y a pas d'objet inerte, invariable, qui se meuve : le mouvement n'implique pas un mobile ». Ainsi la durée est ce mouvement dynamique inéluctable qui rend possible le réel.

[58] Par opposition à l'intentionnalité longitudinale qui est « la forme constitutive de la durée » (Cefaï, 1998, p. 41).

révisés » (Céfaï, 2003, p 202). En ce sens, elles s'ancrent dans la réalité sociale d'une part et dans l'interprétation de l'action d'autre part fondant par là l'expérience de recherche.

1.1.4. De l'épaisseur de la description ou décrire - comprendre - expliquer

Les risques de ne saisir de la réalité que ce qui veut bien se donner à voir, d'interpréter les faits, les discours ou les actions à l'aune de références partielles voire inadaptées, ces risques guettent le chercheur à tous les instants de son travail. C'est pourquoi le chercheur en sciences sociales doit tenter de saisir les faits sociaux (le comportement humain) à l'aune de l'interprétation de l'action et du contexte de cette dernière par l'acteur. Pour toute action relevant de la rationalité[59] de son auteur, il convient dès lors, par l'instruction des motifs et des conséquences de l'action (la (re)construction du sens donné par l'acteur à son action) de rendre compte de l'expérience humaine. Mais cette reconstruction, pour autant qu'elle se veuille scientifique, doit prendre la forme d'une interprétation objective ; or le fait interprété est par essence un fait que l'acteur, lui, interprète subjectivement. « C'est en fait le problème particulier des sciences sociales de développer des dispositifs méthodologiques afin d'atteindre une connaissance objective et véritable d'une structure de signification subjective » (Schütz, 1971/1987, pp. 44-45). Il s'agit donc bien d'élaborer un système d'intelligibilité du réel afin que l'intelligible ne se construise pas « aux dépens du réel » comme le déplore Piette dans son éloge du détail comme donné participant à la construction du sens. (1991, p. 13). Nous pouvons alors poser que le triptyque « décrire, expliquer, comprendre » offre une certaine stabilité dans la mesure où, si la description renvoie au réel visible, l'explication met au jour les liens de causalité et de conséquences et la compréhension replace le système cause-action-conséquence dans la globalité de l'expérience qui lui donne son sens (voir Hamel, 2006). Rassemblant les trois termes sous le vocable inclusif de « description dense » (*thick description*) ou de « description interprétative », Geertz (2003, p. 223) attribue à la description trois caractéristiques : elle interprète le « flux du discours social », tente de « sauvegarder le « dit » d'un tel discours » et de « le fixer en termes lisibles ».

1.1.5. Ethnographie et éducation

Les travaux ethnographiques dans le champ éducatif hésitent souvent entre la description d'une situation ou d'un contexte et la tentation de la généralisation dont les enjeux sont à la fois politiques et épistémologiques (Boumard & Bouvet, 2007). Les

[59] Schütz (1971/1987, p.35) définit l'action rationnelle (en référence à Weber) comme présupposant que « l'acteur a une saisie des fins, des moyens et des effets secondaires ». En effet Weber (1913/1965) écrit : « nous appelons comportement rationnel par finalité celui qui s'oriente exclusivement d'après les moyens qu'on se représente (subjectivement) comme adéquats à des fins saisies (subjectivement) de manière univoque ». C'est ce comportement qui est compréhensible.

premiers, les chercheurs anglo-saxons se sont lancés dans ce type d'enquêtes. Ils se sont, dès le début, concentrés sur l'école et intéressés essentiellement à ce qui se passait dans la classe. Ce sont souvent les interactions enseignant/enseigné, élève(s)/élève(s), les évènements de la classe (Mehan, 1979 ; Rist, 1973 ; Woods, 1990), qui ont été au centre des travaux. Depuis, de nouveaux objets de recherches sont apparus (Derouet & Henriot 1987). De peu abondante en France, la production scientifique d'orientation ethnographique s'est étoffée. Ainsi, l'établissement est devenu un terrain[60] investi soit dans certains de ses aspects (Marcel, 2002 ; Marchive, 2011), soit dans sa globalité (Derouet & Lantheaume, 2004 ; Hess, 1981 ; Payet, 1995), mais aussi dans ses relations avec son environnement (Xavier de Brito, 2002), ou encore au niveau de l'institution (Laforgues, 2004). Mais au-delà des « mondes scolaires », tout le champ éducatif est aujourd'hui concerné ; il suffit pour s'en convaincre de parcourir le numéro 4 des *sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle* (2012). Y sont abordées par exemple des enquêtes menées auprès d'enfants sourds, ou sur internet (nouveau terrain qui n'est pas sans poser des questions méthodologiques, épistémologiques et éthiques). Mais, quel que soit le terrain, il est bien question dans l'enquête ethnographique d'acteurs en interaction et en situation, observés, interprétant leurs actions, ces dernières répondant à des motifs et suivant des stratégies ouvrant des perspectives. Il est question d'un chercheur « participant » (nous reviendrons sur ce qualificatif), lui-même, donc, en interaction avec les acteurs.

L'interactionnisme symbolique de Woods amène ce dernier à proposer dans les années 80 de nouveaux objets de recherche pour l'ethnographie de l'école (Boumard & Bouvet, 2007). Ces objets (la situation, les stratégies, les perspectives, les interactions) pour être décrits doivent être observés dans un contexte d'enquête qui lie le chercheur et l'acteur « sur une base autorisant la transcendance des rôles et la dissolution des fronts [que peut construire une relation formellement structurée] » (Woods, 1990, p. 82). Pour autant, il serait vain pour le chercheur de vouloir passer inaperçu (Berthier, 1996) car il n'est ni enseignant ni élève, sauf à enquêter sous le sceau de l'analyse institutionnelle[61].

De fait, l'étude ethnographique de l'école se heurte, comme toutes les études de ce type, à la dialectique dehors / dedans (Berthier & Legrand, 1990). Si l'ethnographie est antinomique avec le dehors, elle risque de se noyer à vouloir être (complètement) dedans. En tension et en équilibre, la position de l'ethnographe se caractérise, selon Woods (1990), par sa relation à l'acteur et à la parole de ce dernier. C'est l'interprétation par

[60] De ce point de vue, Hargreaves (1967) fut un précurseur.

[61] On se souvient des hésitations de Rémi Hess (1989) – promoteur du courant de l'analyse institutionnelle – qui, ayant choisi comme terrain d'enquête le lycée où il était lui-même professeur et syndicaliste, ne savait pas s'il devait faire lire son journal de recherche à ses collègues, à la hiérarchie, aux élèves et aux autres personnels de l'établissement. Il le proposera finalement à quelques personnes.

Rappelons par ailleurs comment Hargreaves en 1967, ayant débuté une recherche dans l'école où il enseignait à mi-temps a dû arrêter de travailler pour avoir accès au monde des élèves.

l'acteur de son action dans une certaine situation qui garantit cet équilibre. C'est également elle qui, verbalisée par l'acteur lui-même et, écoutée et interprétée (également) par le tiers-chercheur, participe à la construction du sens, c'est-à-dire la mise en lumière des « perspectives » et des « stratégies » de l'acteur. D'après Woods, enseignants et chercheurs collaborent à l'élucidation de certains aspects de la situation. Il insiste alors sur la qualité de relations personnelles « scellées par la confiance » (p. 82). Nous résumons ici les six conditions nécessaires lors de la prise de contact d'après le sociologue britannique :

- les enseignants doivent connaître les grandes lignes de la recherche ;
- les liens entre théorie et pratiques et le principe de production conjointe doivent être établis ;
- les bénéfices pour l'organisation doivent être clairs ;
- les bénéfices pour l'enseignant à titre personnel (développement professionnel) doivent être posés ;
- les bénéfices pour le chercheur doivent être explicités ;
- une charte éthique (anonymat, respect de la vie privée…) garantit la sincérité de la relation.

Mais l'ethnographie de Woods n'est pas qu'une démarche d'écoute et d'observation, de description et d'analyse, de déchiffrage et de compréhension, c'est aussi un travail d'ébauche de modèles et de concepts (Woods, 1986, 1990) qui prépare le travail théorique. Le niveau supérieur consisterait à « parachever ces thématiques, [à] resserrer leurs interconnexions, [à] affiner modèles et concepts. […]. De ce travail comparatif, les théories émergent, elles peuvent ensuite être vérifiées… » (Woods, 1990, pp. 140-141).

1.2. Construction d'une posture

Nous avons évoqué précédemment de l'ethnographie comme une posture, plutôt qu'une démarche (terme trop vague) ou qu'une méthode (terme trop restrictif). Ardoino (1990) définit la posture comme « le système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales ». De notre point de vue, la notion de posture doit être plus intégrative et cette définition mérite d'être complétée. La posture est d'abord, nous semble-t-il, une affaire de positionnement scientifique donc d'inscription dans une discipline et d'adhésion à un paradigme. Ces deux premiers points suggèrent donc que la posture du chercheur est politique et que cet aspect essentiel doit être assumé. C'est ensuite une éthique, le choix d'un type de rapport au terrain (cf. définition d'Ardoino *supra*), marquée d'un côté, par le degré d'implication *versus* de distanciation vis-à-vis des acteurs et des situations et d'un autre côté, par des principes de respect et de garantie qu'au départ du chercheur,

l'intégrité des acteurs aura été préservée. C'est également la clarification des places respectives de la recherche et de la participation du chercheur à la vie du terrain et donc « une étude critique des conditions de production et de validité des énoncés de connaissances » (Ardoino, 1980). C'est la reconnaissance de l'apport de la controverse à la contribution produite. Et, enfin, c'est la conscience des limites des travaux engagés tant sur le plan méthodologique que sur le plan de l'interprétation des résultats. Si certains de ces points sont souvent évoqués, le premier l'est moins que les autres. C'est par celui-là que nous commençons la présentation des principes et des choix que nous faisons dans le cadre de cette recherche. Nous poursuivons en suivant l'ordre de ce paragraphe avec les autres aspects de la posture évoqués.

1.2.1. L'inscription du chercheur en sciences de l'éducation

Nous nous considérons comme un chercheur en Sciences de l'éducation ayant adopté une posture ethnographique comme projet politique, éthique et scientifique dans le cadre d'une recherche sur le développement professionnel collectif des enseignants. Si l'on considère l'éducation comme un triple processus de socialisation, de subjectivation et d'humanisation (Charlot, 2008), l'on découvre l'ampleur du champ à explorer pour la discipline. Pour Marcel (2010, p. 2), « l'éducation est un processus fondamental pour l'être humain » qui « correspond à un champ de pratiques relativement diversifié (éducation scolaire, formation, éducation familiale, loisirs éducatifs, éducation non formelle, etc.) et ces pratiques sont productrices de savoirs et de discours sur et dans ces pratiques ». Nous souscrivons à l'évocation de « l'être humain » et nous plaçons dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie, ce qui élargit le champ d'étude de la discipline à toutes les étapes et les activités de l'existence.

Science(s) relativement nouvelle(s) au regard des sciences « concurrentes », les Sciences de l'éducation n'ont certes pas le monopole de l'étude du champ éducatif et ses objets d'investigation peuvent être abordés de diverses manières ; mais elles se distinguent des autres disciplines par leur mode d'arrimage au monde social, d'une part et par la spécificité des cursus qu'elle propose aux étudiants comme indicateurs discriminants dans le champ des sciences humaines et sociales d'autre part. Nous traitons maintenant ces deux aspects.

D'abord, si la production scientifique de connaissances sur les mécanismes en jeu dans le processus éducatif constitue la visée heuristique des recherches en éducation, l'intention praxéologique, plus ou moins marquée, est toujours là, tendue entre deux pôles : 1) le pari (ou l'espoir) d'une appropriation « libre », mais aléatoire des résultats de la recherche par les acteurs sociaux (notamment ces acteurs de l'« entre-deux » que sont les formateurs, les cadres intermédiaires) et 2) la mise à disposition de recommandations faisant suite à une commande dans le cas d'une recherche-intervention ou d'une évaluation-conseil. Deux modalités de validation sont donc possiblement

sollicitées : l'une scientifique fait l'objet de controverses théoriques et méthodologiques et de la recherche d'une cohérence interne, l'autre, sociale, se traduit par la reconnaissance des acteurs de la conformité au réel des résultats et de leur utilité.

Ensuite, en tant qu'étudiant en sciences de l'éducation depuis la licence, nous pouvons dire que notre cursus universitaire ne ressemble à aucun autre d'un autre département de l'université. Si les disciplines connexes l'ont nourri (philosophie, psychologie, sociologie notamment), les objets abordés, les concepts convoqués, les terrains investis et les méthodologies éprouvées sont les marques d'une originalité patente. Cette originalité tient également dans la capacité des sciences de l'éducation à métisser savoirs et méthodes, à mobiliser des cadres théoriques variés, et à bâtir des hypothèses originales. À un autre niveau, les types de réponses données à la demande sociale participent de la singularité des sciences de l'éducation et marquent les frontières avec d'autres modes d'accompagnement proposés dans d'autres disciplines.

Pour terminer, nous posons que le travail du chercheur ethnographe en sciences de l'éducation a quelque chose de l'art du potier qui ajoute et ôte de la matière, la travaille et la façonne, efface, reprend, élève, abat, assouplit et unit. Tantôt proche pour apprécier les détails et tantôt sur le recul pour considérer le tout, il suit un projet, conçu dès le début, que la matière, en résistant et en se pliant, amendera[62]. Nous nous inscrivons pleinement dans ce tableau.

1.2.2. Un paradigme de référence : la construction sociale de la réalité

La réalité est construite socialement (Berger & Luckmann, 2005). Cette assertion pourrait sonner comme une banalité inconsistante sémantiquement (une expression fourre-tout), floue théoriquement ou historiquement marquée de bien des façons (de Lara, 1997). Cependant, Berger et Luckmann décrivent la réalité sociale comme une construction en deux processus : un processus d'extériorisation et un processus d'intériorisation. Ainsi « dans la dialectique entre la nature et le monde socialement construit, l'organisme humain est lui-même transformé. Dans cette même dialectique, l'homme produit la réalité et, dès lors, se produit lui-même » (pp. 248-249). Nous voulons expliquer comment nous concevons cette proposition, même si nous avons déjà instruit son cas en partie, en faisant référence à l'interactionnisme symbolique. Nous pensons en effet que l'ethnographie, si elle est d'essence sociologique, ne peut faire l'économie des apports de la psychologie et notamment des recherches de Bandura (2007).

Chacun d'entre nous puise dans le réel pour construire « sa » réalité. Le réel renvoie donc à la situation, au contexte, aux autres alors que la réalité concerne l'individu comme acteur agissant en fonction de ce réel, mais aussi de ses propres

[62] En référence à Claude Nougaro, Marcel (2010) évoque à propos du chercheur la figure de « l'intellectruelle ».

représentations du monde (les représentations peuvent être des ressources ou des obstacles). Ainsi l'action est-elle toujours en interaction avec le réel, mais aussi avec des facteurs personnels mobilisés volontairement ou involontairement ; c'est ce que Bandura (2007) a montré à travers le modèle de « l'agentivité humaine au sein d'une causalité triadique réciproque » (p. 16).

« L'adaptation et les changements humains sont enracinés dans des systèmes sociaux » (Bandura, p. 17) écrit-il, en ajoutant plus loin que « le comportement humain ne peut être vraiment compris uniquement en termes de facteurs sociostructurels ou de facteurs psychologiques. Une pleine compréhension requiert une perspective causale intégrée dans laquelle les influences sociales opèrent à travers des autoprocessus qui produisent les actes » (p. 17-18).

Cela implique en matière de posture, une orientation du regard vers les interactions entre les acteurs, entre les acteurs et leur environnement, mais aussi de s'intéresser aux significations que ces derniers donnent à leur activité et à celle des autres. L'accès à ces objets nécessite plus qu'une présence, aussi discrète et attentive soit-elle ; il impose une forme d'empathie, voire de participation et par là des formes particulières de travail sur le terrain. C'est ce concept de participation que nous voulons clarifier maintenant en le positionnant au cœur d'une démarche éthique.

1.2.3. Participer : une modalité sous condition(s), une modalité parmi d'autres

Le déroulement, le contexte et le climat de la recherche nous ont amenés à participer activement au bilan des dispositifs que nous étudions (nous y revenons plus loin en décrivant les modalités de recueil des éléments empiriques). C'est pourquoi nous instruisons maintenant la question de l'éthique par l'entrée « participation » du chercheur à la vie sociale. Si elle n'est pas exclue, la participation ne peut se produire que dans un climat où le rôle et la place de chacun ont été bien identifiés, dans une relation basée sur une confiance réciproque. Cette confiance passe par le respect d'un certain nombre de principes que nous mettons ici en avant :

- l'absence de jugement des actes et des propos tenus,
- le respect de l'anonymat des acteurs,
- le respect de la confidentialité des propos tenus (voire la suppression de certaines déclarations dans les *verbatim*),
- la capacité à se rendre disponible (temps et posture),
- la contractualisation du travail partagé entre chercheur et acteur dans le cas d'une participation souhaitée par les acteurs et acceptée par le chercheur.

C'est évidemment dès l'accès au terrain que se concrétisent ces principes lors d'une présentation des objectifs de la recherche selon les modalités exprimées par Woods

(1990) citées *supra*. C'est ensuite par une présence dense et longue que se traduisent la disponibilité et l'intérêt du chercheur.

Dans notre démarche, la participation n'est pas systématique. Pour autant, nous mesurons bien que la présence du chercheur ne peut être neutralisée, même dans le cas d'observations non participantes. Ces dernières présentent toutefois l'avantage de l'extériorité et, sans prétendre à l'exhaustivité, permettent de collecter de nombreuses données de natures différentes. C'est pourquoi, notre posture ethnographique, sans l'exclure et tout en lui reconnaissant des vertus productives, ne fait pas de l'observation participante l'*Alpha* et l'*Omega* du caractère qualitatif de notre recherche. Corollaire de la participation du chercheur sur le terrain, la réussite de l'entreprise de recherche et de sa déclinaison opératoire passe par l'élucidation des liens entre recherche et participation[63].

1.2.4. Recherche et participation : la quête de la bonne distance

Les recherches en éducation à vocation praxéologique, dans le champ scolaire, ont toujours eu à voir avec le changement, selon des modalités d'accompagnement pouvant aller du diagnostic et la mise au jour organisée de données à une implication plus résolue. Bedin (2013, p. 18-19) justifie l'intervention de la recherche dans le champ de l'éducation en rappelant :

> « nous considérons que le changement – quand il est souhaité et non subi – est un processus de développement, d'enrichissement et de culture. Il devient à ce titre intrinsèquement éducatif. Rappelons aussi que l'essence de l'éducation consiste à conduire et accompagner des sujets en situation de changement personnel, organisationnel ou sociétal ».

Dans cette optique, la posture de l'ethnographe de l'école, si elle vise la compréhension des situations, peut également, selon des modalités de participation négociées, recouvrir des formes d'accompagnement des acteurs en changement. Souvent, les recherches à visée praxéologique dans le milieu scolaire sont associées à la poursuite d'une meilleure efficacité des pratiques (Mérini & Ponté, 2008). Dans notre cas, la reconnaissance de l'amélioration de la situation ne peut venir que des acteurs, de leur interprétation. Simultanément, le processus de recherche est alors susceptible de se nourrir de ces interactions dans le sens où l'accompagnement, outre sa visée praxéologique, constitue un poste d'observation privilégié pour l'enquêteur. En effet, la collaboration engendre des relations d'un autre type que l'entretien, qu'il soit formel ou

[63] Nous conservons le terme de « participation » que nous voulons englobant. Il existe bien des formes de participation dans le domaine de la recherche : l'action, l'évaluation, le conseil, l'intervention… (voir à ce sujet Mérini & Ponté, 2008)

informel. Mais il importe alors que le contenu de la collaboration, ses objectifs et ses modalités de mise en œuvre soient l'objet d'une négociation. Ces discussions devront se tenir dans un espace de rencontre, un tiers-espace socio scientifique (Marcel, 2010) qui se distingue de l'espace de l'action et de celui de la recherche et se situe à leur intersection. Cet espace garantit l'intégrité de chacune des deux sphères tout en leur permettant les échanges nécessaires à l'accomplissement d'une action accompagnée puis autonome.

1.2.5. Validité scientifique et validité sociale

La capacité du chercheur à rendre valide le produit de son travail, c'est-à-dire à « produire des résultats qui ont une valeur dans la mesure où ils contribuent de façon significative à mieux comprendre une réalité, un phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2009, p. 289) est évidemment capitale.

Du point de vue de la validité interne, Woods (1990) souligne l'importance de la validation des résultats par triangulation. Il s'agit d'un processus de confrontation et/ou de recoupement avec d'autres résultats de la recherche, d'autres données visant la stabilisation et l'enrichissement de l'analyse. Par exemple la comparaison de propos tenus par une même personne lors d'entretien(s) *versus* de conversations informelles ou la confrontation des mêmes propos avec le comportement observé en réunion. Il ne s'agit pas alors d'une recherche de cohérence des données, mais de leur mise en perspective pour une compréhension fidèle à la réalité et à la complexité du terrain (l'incohérence peut être le signe de hiatus entre discours, pensée et action et utilisée comme un facteur permettant au chercheur d'interpréter la situation). Ces opérations vérificatives et de maîtrise des biais sont indispensables à double titre : d'abord les motivations des acteurs, outre celle de vouloir plaire à l'enquêteur, peuvent relever de stratégies cachées, multiples ou contradictoires ; ensuite, elles permettent à l'enquête de progresser sur un terrain scientifiquement stabilisé. Ce deuxième point fonde le critère de cohérence interne, c'est-à-dire de logique dans l'avancement du procès et l'appétence à expliquer et comprendre les situations.

La validité externe croise les résultats issus de l'étude de la situation investiguée avec les résultats de recherches menées sur des terrains et sur des objets similaires. Ce travail de comparaison et d'explicitation est conduit dans notre cas selon deux modalités :

- la référence aux résultats de l'enquête exploratoire permet de repérer des éléments semblables ou discordants et épaissit la teneur de nos explications à un contexte plus général ;
- la confrontation des résultats de l'enquête principale menée dans un établissement avec ceux d'une enquête secondaire menée dans deux autres établissements permet, là encore, de nuancer et d'éclairer nos explications.

La finalité herméneutique de la recherche ethnographique place le chercheur dans la situation de devoir tenir compte des interprétations des acteurs et de devoir interpréter lui-même. En retournant, dans une visée praxéologique, les résultats aux enseignants, il escompte de ces derniers qu'ils s'en saisissent, leur donnent du sens et fassent évoluer leurs pratiques en vue d'une amélioration, d'un mieux-être au travail. Cette démarche réflexive et productive ne peut advenir que sous certaines conditions, notamment de sincérité, que le chercheur devra rechercher : la sincérité des éléments recueillis, la sincérité des résultats retournés et la sincérité de l'interprétation par les acteurs. C'est ce cadre et ce processus de validation par le changement que nous appelons validité sociale.

2. Méthodologie

2.1. Le recueil des éléments empiriques

Dans une conversation avec notre directeur de thèse à propos de la méthodologie, ce dernier nous faisait remarquer que l'utilisation du terme « données » était un abus de langage. Les données ne sont jamais données, elles sont des éléments empiriques recueillis sur le terrain par le chercheur à l'aide d'outils *ad hoc*. Comme le précise Mucchielli (2007, p. 24), « les données de terrain sont toujours des données « travaillées » en fonction du problème que le chercheur veut étudier, des questions qu'il se pose et du terrain sur lequel il travaille ».

Nous déclinons alors le travail opéré en une présentation des établissements enquêtés et, en référence à Wax (1972) cité *supra*, décrivons nos modalités d'observations, d'entretiens et de participation.

Nous avons enquêté dans trois établissements entre septembre 2012 et octobre 2013. Nous nous sommes rendus, pour notre étude, quarante-quatre fois dans les établissements, avec une période dense entre janvier et juillet 2013 : trente-sept journées durant cet intervalle de temps, dont 28 dans le seul établissement M. Curie.

Le dispositif FAR, comme nous l'avons expliqué en introduction de cette thèse, n'a pas recueilli l'adhésion escomptée auprès des établissements. Ainsi, les trois établissements avec lesquels nous avons été en contact ont-ils répondu diversement à notre proposition. C'est pourquoi notre enquête s'est rapidement recentrée sur le lycée Marie Curie. Cette situation mérite quelques explications que nous mentionnons ici parce qu'elles nous semblent éclairantes quant à la réalité des conditions de recherche et à l'appréhension par les établissements et les équipes des dispositifs nouveaux.

2.1.1. Le lycée Louise Michel[64] : des acteurs en retrait

Le lycée Louise Michel, dans la mesure où deux enseignants, une CPE et une proviseure adjointe ont participé au stage sur les dispositifs d'individualisation, peut bénéficier du dispositif FAR. Pourtant, c'est à la suite d'une de nos relances que la proviseure adjointe accepte de nous recevoir, mais sans les formateurs de l'ENFA, estimant que leur présence n'est pas indispensable. À notre arrivée dans l'établissement, les dispositifs d'individualisation sont stabilisés et les enseignants nous « évitent poliment » malgré la coopération de la direction de l'établissement. Nous n'obtenons que deux entretiens et assistons à une réunion pédagogique où la question des dispositifs sera abordée de façon marginale, mais aucun rendez-vous n'est pris alors que nous passons trois journées entières dans l'établissement. Par ailleurs, les entretiens concernent une enseignante nouvellement nommée et la proviseure adjointe, nouvelle également : nous supposons l'existence d'un lien entre le fait de leur arrivée récente et leur accord pour un entretien. Ces deux entretiens, et la réunion pédagogique à laquelle nous assistons nous permettent de poser deux hypothèses. D'abord, les enseignants se satisfont du fonctionnement qui leur a été imposé l'année précédente par l'ancienne proviseure adjointe[65] dans la mesure où il leur garantit l'ancrage disciplinaire des séances proposées (fonctionnement en pôles scientifique et littéraire) et le respect de leur liberté pédagogique dans la classe : « *Oui, après je vous dis, c'est chaque classe, chaque seconde qui fait un petit peu… ses séances. On fait pas tous les mêmes. Après, c'est les professeurs, les enseignants qui décident* »(D-1)[66], nous explique Aurélie. Chacun, en quelque sorte, peut continuer de travailler dans son monde et accepte la présence d'autres mondes dès lors que ces derniers ne déstabilisent pas le sien (Derouet, 2000). Ensuite, les dispositifs d'individualisation servent de variable d'ajustement des emplois du temps au bénéfice de dispositifs davantage valorisés dans l'établissement et considérés comme « la

[64] Les noms des établissements ont été modifiés pour des raisons de préservation de l'anonymat. Ils ont été choisis dans la liste des noms les plus fréquents donnés aux établissements publics, noms recensés par Claude Lelievre (http://blogs.mediapart.fr/blog/claude-lelievre/271210/du-nom-des-ecoles). M. Curie et L. Michel sont les noms de femmes les plus donnés et J. Prévert arrive en tête des noms masculins : une façon de neutraliser, autant que faire se peut, une éventuelle correspondance.

[65] Nous avons rencontré cette proviseure adjointe dans un stage de formation sur les dispositifs d'individualisation l'année précédente. Cette personne, à la personnalité bien trempée, a expliqué qu'elle avait pris en charge l'organisation des dispositifs et n'avait pas laissé le choix aux enseignants.

[66] À partir de cette section, et jusqu'à la fin, les verbatim sont très nombreux. Afin de ne pas alourdir la lecture (mais dans le but de renvoyer toujours à des éléments empiriques bruts), nous n'écrirons plus « nom de l'acteur, annexe D-1 » mais tout simplement « D-1 » ou « nom de l'acteur, D-1). Lorsque le document en annexe est long (journal de recherche, par exemple), un numéro de page est proposé.

vitrine » de ce dernier[67]. Notre présence constitue donc potentiellement un agent de déstabilisation d'une situation consentie.

2.1.2. Le lycée Jacques Prévert : des acteurs sceptiques

Le lycée Jacques Prévert est également formellement éligible au dispositif FAR. Une enseignante a participé à un stage de formation à l'ENFA et le proviseur adjoint, nommé depuis l'an passé, répond favorablement à la proposition d'intervention et de recherche. Les dispositifs d'individualisation, pourtant obligatoires, n'existent pas dans cet établissement. L'AP ne figure ni sur les emplois du temps des élèves ni sur les fiches de service des enseignants et il en est de même pour les EIE dont les heures ont été récupérées par les enseignants des disciplines techniques pour augmenter leur volume de TD. Les enseignants sont loin d'être convaincus de la pertinence de l'individualisation. La filière générale et technologique n'existe que depuis quatre ans (une classe par niveau)[68] et les professeurs qui y enseignent viennent tous de la filière professionnelle. *« On est un… un LPA encore dans les têtes. On est un lycée professionnel, même si la classe de seconde générale et de bac techno fait qu'on est passé LEGTPA, dans les têtes, on est encore le collège agricole. Eh oui. Et beaucoup d'enseignants ont quinze, vingt, trente ans de carrière ici. Donc on est enseignement professionnel. »* dit le proviseur adjoint. Il poursuit ainsi : « *Les enseignants ont dû être violés pour qu'elle* [la filière générale et technologique] *soit mise en place. Si elle a été mise en place, c'est uniquement la réforme du bac pro qui nous a, disons, amputés d'un certain nombre de classes. Fallait trouver une monnaie d'échange et ben on va créer une seconde générale et un bac techno, ce n'est pas un choix d'orientation d'établissement, de l'équipe. C'est simplement retrouver notre DGH* » (PA, E-1). De fait, il existe une forte opposition aux dispositifs de la part des enseignants de la filière professionnelle de cet établissement : « *on doit faire du baby-sitting ! Bientôt, il va falloir les porter, écrire à leur place et ça, ça m'écœure* » ; « *Quelle sera la position de l'élève dans les dispositifs ? Je suis pessimiste* (G-1). L'accueil des formateurs et du chercheur est donc teinté de scepticisme. Nous analysons ainsi la situation :

- Le proviseur adjoint a fait son deuil de l'implantation du dispositif d'EIE. En substance, il le dit lui-même : le rapport de force est en faveur des enseignants des disciplines techniques qui tiennent à garder leurs heures pour les enseignements techniques. Il utilisera une expression surprenante et symboliquement révélatrice, en même temps, de l'identité de l'établissement et de son impuissance à implanter le changement : « *Pour*

[67] Il s'agit notamment de l'enseignement d'exploration « Écologie Agronomie Territoire et Développement Durable » (EATDD).

[68] Quatre ans pour la classe de seconde, trois ans pour celle de première et deux ans pour la classe de terminale.

l'instant, à travers les… les deux courants de pensée, qui est… si on veut simplifier ce qu'on a dit tout à l'heure : renforcer de l'enseignement professionnel, ou alors apporter un soutien méthodologique. Je pense que le lycée n'est p… Je pense que la priorité d'honneur (sic), c'est l'enseignement professionnel pour l'instant, c'est encore la moins mauvaise, il me semble » (E-1). Autrement dit : nous nous honorons de former des professionnels compétents, le dispositif d'EIE ne doit pas être le grain de sable dans ce bel engrenage.

- Seul, il n'arrivera pas à promouvoir le dispositif d'AP dans la filière générale et technologique, les enseignants affichant leur méfiance à leur égard. Cependant, il veut « faire rentrer le lycée dans les clous » de la prescription, au moins pour la partie AP.
- Sachant que les enseignants de la filière générale et technologique ne sont pas convaincus, il compte donc sur « l'autorité institutionnelle » de l'ENFA et l'appétence des formateurs à fournir des solutions « clés en main » (nous sommes ici dans la croyance) pour les amener à s'engager dans l'AP.

Dans ces conditions, la présence d'un chercheur (qu'impose le dispositif FAR) embarrasse les acteurs de l'établissement à tous les niveaux. Ils se savent en difficulté. Le proviseur adjoint adopte une double stratégie de contournement qui se traduit d'une part, dans le recours à un acteur tiers (l'ENFA) et d'autre part dans le jeu de relations de travail qu'il instaure avec les enseignants : « *donc je fais semblant de… de croire que c'est eux qui ont l'initiative. On va le dire comme ça, hypocritement, et puis euh… Après, on cherche le cadre et les notes de service sont là pour ça. Ouais bien sûr, qu'il y ait des choses qui sont un peu éclatées… L'étape suivante, c'est de reprendre une excellente note de service que… qu'on connaît tous hein* » (E-1). Son soutien est donc formel et ne relève pas d'un engagement fondé sur une perception constructive et utile de la recherche. Cette dernière remarque vaut pour les enseignants qui, également en difficulté, « joueront le jeu », mais resteront en deçà d'une relation permettant un recueil d'éléments empiriques autorisant un travail scientifique de fond sur le développement professionnel collectif. Pourtant, comme à Curie, nous répondrons favorablement à leur demande d'enquête auprès des élèves. Mais une fois le rapport envoyé, les remerciements du proviseur adjoint reçus par mail, le fil se distendra rapidement et malgré nos relances répétées, nous ne pourrons pas analyser les résultats du questionnaire avec l'équipe. Le fil sera rompu.

2.1.3. Le lycée Marie Curie : des acteurs en demande

Le lycée Marie Curie n'a pas envoyé d'enseignant en formation à l'ENFA sur les dispositifs d'individualisation. Devant les difficultés rencontrées, la proviseure adjointe se sent obligée de réagir. Après une première tentative de mise en œuvre, elle fait le constat

de dysfonctionnements patents et récurrents des dispositifs des EIE et de l'aide personnalisée. Elle est rejointe dans cette analyse par les enseignants impliqués et observe :

- qu'elle n'a plus les moyens pour financer des heures de coordination du dispositif,
- que les enseignants qui coordonnaient jusqu'ici se sont épuisés,
- que la mise en œuvre actuelle déroge au cadre prescrit,
- que les dispositifs sont sources de conflits dans l'établissement.

Consciente du poids de l'histoire et de la culture de l'établissement dans les pratiques et les représentations des enseignants[69], elle dessine ce qui pourrait être le cadre des changements à venir : *« il faut revenir à l'origine de la création […], et à partir de là, on pourra dégager tout le problème, voir si c'est vraiment un problème d'organisation et d'entente, ce qui peut être le cas ou pas ; peu importe, mais on sera plus technique et on va ramener l'analyse, le problème sur le plan technique. »* Par ailleurs, ajoute-t-elle, *« j'ai donc bien réalisé quand je suis arrivée qu'il manquait cet apport pédagogique »* et qu'*« il ne suffisait pas que j'intervienne. C'est que… Il fallait un projet, il fallait que ça soit partagé, par tous »*(F-1). Elle a conscience que le changement ne s'impose pas.

Dans un contexte guère favorable, elle prend deux initiatives : elle participe à un stage de formation sur les dispositifs d'individualisation (différent du stage que nous avons observé l'année passée) et elle fait appel à l'ENFA pour organiser, sur site, la formation des équipes. L'établissement de formation lui propose alors le dispositif FAR qui rencontre un accueil favorable de sa part et de la part de nombreux enseignants : « *Le besoin d'un regard extérieur, c'est pas uniquement en termes d'autorité, c'est aussi en termes de quelqu'un « je suis pas dans la bataille, je suis intégré au projet, mais je vous vois faire. Je vous pose des questions, je vous mets des grains de sable : je dis, mais attendez… » Parce que moi, j'ai pas cette qualité d'être au milieu de la bataille et de m'élever pour regarder où on va* » (Olivier ; F-2). Cela se traduit par une demande effective mais aussi une attente manifeste[70].

[69] L'établissement tente d'accompagner individuellement les élèves depuis plusieurs années, notamment au travers d'une réflexion sur l'estime de soi ayant débouché sur des pratiques d'évaluations innovantes, abandonnées depuis.

[70] Ce choix ne correspond en aucun cas à un jugement de valeur du travail effectué dans les lycées enquêtés, mais d'une part, à la nécessité scientifique de nous centrer sur notre objet de recherche avec l'accord explicite des acteurs et d'autre part à la résolution de ne pas risquer une éventuelle déstabilisation des équipes.

	Lycée Louise Michel	Lycée Jacques Prévert	Lycée Marie Curie
Nb de journées d'enquête	4	7	33
Origine de la proposition/demande	Chercheur	ENFA/ établissement	Établissement
Dispositifs	Stabilisés	Absents	Déstabilisés
Objectif général de l'établissement	Conservation du fonctionnement des dispositifs	Construction du dispositif d'AP (adéquation avec la prescription)	Reconstruction des dispositifs après une première tentative difficile
Historique	Configuration très structurée des dispositifs imposée par l'ancienne PA	Volume horaire prescrit pour les dispositifs, récupéré par les enseignants du technique	Forte culture de l'individualisation et du travail collectif. Innovation
Contexte	Nouvelle PA. A reconduit l'existant.	Nouveau PA. Veut faire rentrer le lycée « dans les clous »	L'équipe constate que les dispositifs ne fonctionnent pas bien.
Rapport à la recherche	Retrait ++	Contradictoire (de l'aide mais pas trop)	Forte demande d'un regard extérieur Collaboration ++

Allègement du dispositif de recueil : poursuite des contacts sur les deux établissements qui serviront à une analyse comparative

Renforcement de la démarche ethnographique :
- immersion longue (temps formels et informels)
- journal de terrain
- observation participante
- entretiens individuels et collectifs
- recueil de traces

TABLEAU 6.1 – Les trois établissements et leur rapport à la recherche

Devant la réticence du lycée Louise Michel à adhérer au projet de recherche, l'attitude très réservée et défensive de l'équipe du lycée Jacques Prévert et la posture coopérative d'une grande partie de l'équipe du lycée Marie Curie, nous décidons de centrer notre recherche sur le travail collectif au lycée Marie Curie.

2.2. Le journal de terrain : observations, entretiens et participation

2.2.1. Un journal, des écrits

La rédaction de notre journal de terrain s'inspire de la méthodologie de recueil mise en œuvre par Lantheaume et son équipe en 2008 dans deux lycées professionnels. Ainsi chaque description de situation se voit-elle adjoindre un volet « ressenti, possibilités d'interprétation et mise en relation avec d'autres données recueillies » (p. 16). De même chaque entretien fait-il l'objet d'une prise de notes « à la volée ». Il s'agit d'éviter que ces informations additionnelles se diluent dans le temps et que l'exploitation différée des éléments recueillis soit amputée d'indications contextuelles signifiantes.

Nous produisons alors deux types d'écrits que l'on peut identifier séparément comme « journal de terrain » et « journal de recherche ». Le premier est rédigé en situation. Il consiste en fait, au départ, en des notes éparses qui nécessitent un « considérable travail éditorial » (Weber, 1991, p. 73) et s'organiseront indépendamment de la situation en « journal de recherche ». L'on peut alors dire que cette deuxième phase est une réécriture de la réalité observée et à ce titre, elle doit faire l'objet d'une vigilance sérieuse. En effet, deux dangers guettent son rédacteur : la déformation ou l'oblitération inconsciente et involontaire de faits et la tentation d'une exhaustivité qui mettrait à mal les principes éthiques du chercheur. Tout ne peut pas être consigné au nom de la science. Comme le rappelle Marchive (2011, p. 153 ; voir également Marchive, 2012), « la responsabilité morale de l'ethnographe est engagée eu égard à la diffusion de certaines informations, ou à la description et à l'analyse critique de certaines actions, dès lors que celles-ci peuvent porter préjudice, voire seulement blesser les personnes concernées ». C'est donc cette seconde forme, plus travaillée et plus lisible, que le lecteur trouvera en annexe (annexe M-1). Elle renverra des comptes-rendus d'observations, des restitutions d'entretiens informels. Les documents divers (comptes-rendus, projets, etc.) qui ont été mis à notre disposition font l'objet d'autres annexes (dossiers d'annexes G à L)

2.2.2. Observer, participer

Nous avons conduit deux types d'observations dans les établissements : des observations directes, outillées matériellement d'un simple cahier-journal de terrain et des observations participantes après que des enseignants et deux proviseurs adjoints nous aient sollicités pour une enquête auprès des élèves. Nous revenons un peu plus loin sur les conditions de notre engagement. Quelle que soit la modalité d'observation, la préparation de l'entrée sur le terrain (enquête exploratoire, observation d'un stage de formation à l'ENFA et étude de la prescription) a été primordiale pour la sélection des faits significatifs ou représentatifs des phénomènes étudiés et pour l'écriture du journal de recherche.

Les observations directes (regarder et écouter) portent, sur plusieurs types d'objets : des séances de formation *in situ*, des réunions de travail formelles et des scènes ou des discussions informelles pendant les temps interstitiels (pause, repas, pot de départ, intercours, sortie des cours…) dans des espaces divers (salles des professeurs, couloirs, bureau de la proviseure adjointe, réfectoire, cours, parking…). Les recueils sur des temps informels ne remplissent évidemment pas la même fonction que les entretiens ou les observations de temps institutionnels. Ils sont des occasions de discours spontanés, de prises de position marquées et d'attitudes expressives. C'est pourquoi ils recèlent à nos yeux un fort potentiel de sens.

Enfin, notre participation, contractualisée dans le dispositif FAR, doit consister en un retour aux équipes proposant des résultats de l'enquête et participant à une analyse des pratiques collectives visant une amélioration de leur fonctionnement. Toutefois, une demande imprévue de la part des enseignants et de deux proviseurs adjoints a fait l'objet d'une intervention d'un autre type.

En effet, en réponse à cette demande, nous nous sommes engagés dans une observation participante dans le cadre d'une enquête auprès des élèves concernant les dispositifs d'individualisation tels qu'ils étaient mis en place dans les établissements. Ce travail a consisté d'une part en la production avec les enseignants d'un questionnaire destiné aux élèves et son traitement et d'autre part en l'organisation d'entretiens collectifs avec un échantillon d'élèves de chaque classe de seconde (pour un lycée).

La demande sociale, quand elle surgit en milieu de recherche, appelle à la vigilance et à la souplesse. Pouvons-nous ou devons-nous intervenir ? Plusieurs raisons motivent notre décision : premièrement, la demande est réalisable sans remise en cause de la recherche telle qu'elle est prévue dans le projet initial, deuxièmement, elle est justifiée par le souhait que cette consultation soit le fait d'une personne extérieure à l'établissement (ce qui constitue un élément facilitant pour justifier une posture d'engagement sincère mais limité) et troisièmement, elle constitue, en nous attribuant un rôle actif au sein du groupe, une occasion unique de recueil d'éléments empiriques ancrés dans la réalité du travail collectif des enseignants. En ce sens, nous pouvons nous référer ici à la démarche de l'observation participante active décrite par Lapassade (2002). Certes, il s'agit d'un glissement significatif dans le processus de recherche, mais il est maîtrisable compte tenu du contexte des établissements, de la nature de la demande et, concernant M. Curie de la confiance que nous témoignaient certains enseignants et la proviseure adjointe. Sur ce dernier point, nous avons pu constater que nos relations avec

plusieurs acteurs ont pris de l'épaisseur après le développement de cette enquête et la remise des rapports. Nos demandes d'entretiens collectifs se sont trouvées facilitées[71].

2.2.3. S'entretenir

En tant que méthode « scientifique » de recueil, l'entretien n'en reste pas moins « fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage » (Kaufmann, 2007). Sans doute la raison principale réside-t-elle en ce qu'il est une construction sociale échappant pour partie à l'enquêteur et au cadre ordinaire des échanges entre les individus (Bourdieu, 1993). La connaissance se bâtit donc à deux (ou à plusieurs dans le cas d'entretiens collectifs), à propos d'un objet sur lequel l'enquêté n'avait peut-être jamais réfléchi ou posé de mots. C'est pourquoi les conditions de recueil requièrent toute l'attention du chercheur. Si certaines sont maîtrisables dans le cas d'entretiens planifiés (lieu, moment), d'autres, d'ordre psychologique notamment, le sont beaucoup moins – cela vaut autant pour le chercheur que pour l'enquêté. Que nos relations avec les personnes interviewées aient eu lieu dans un cadre formel ou informel, nous avons tenté, tout au long de ce travail, d'y apporter une attention particulière.

Les entretiens avec les enseignants sont menés soit individuellement, soit collectivement (pour le lycée M. Curie), dans des salles mises à notre disposition. À Curie, cette salle située en face des salles de détente et de travail des professeurs, nous sert également de « bureau » lorsque nous avons besoin d'une connexion à Internet. Cette pièce est idéalement placée entre les lieux de vie et de travail des professeurs, à deux pas du bureau de la proviseure adjointe : tout le monde passe devant (y compris les élèves et les personnels administratifs) et il suffit de laisser la porte ouverte pour que l'on « passe la tête » pour un simple bonjour ou une discussion autour d'un café.

Les premiers entretiens ont été planifiés et menés à partir de guides (dossier d'annexes O) dans des formes semi-directive ou libre. Les proviseurs adjoints, ainsi que l'ancien proviseur du lycée Marie Curie ont été interrogés dans leur bureau. Le CPE a été entretenu par téléphone. Certaines discussions que nous considérons comme de véritables entretiens ont eu lieu à chaud, c'est-à-dire engagés dans un cadre non anticipé et non directif, parfois dans des lieux aussi improbables qu'un parking ou un couloir.

[71] Cette forme implicite de contre don n'est pas sans poser la question de la transaction au sein de la recherche, transaction que notre position de doctorant (et non pas de chercheur patenté et investi d'une mission contractualisée) rendait pour le moins délicate.

3. Le traitement des éléments empiriques

Les éléments empiriques recueillis constituent un matériau abondant et divers dont le traitement a nécessité la construction d'une grille, dont chaque case constitue une rubrique :

ETABLISSEMENTS / DISPOSITIFS	3 processus →	EMERGENCE DU COLLECTIF						APPRENTISSAGE									CONSTRUCTION IDENTITAIRE					
		Propres au collectif				Propres au contexte		construction		circulation			mobilisation			capitalisation	Appartenance Attribution					
	Indicateurs →	1	2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	7	8	9	7	8	10	11	12	13	14	15
M. CURIE / EIE	Entretiens																						
	Journal recherche			■																			
	Observations réunions																						
	Docs et traces																						
M. CURIE / AP	Entretiens																						
	Journal recherche																						
	Observations réunions																						
	Docs et traces																						
J. PREVERT / AP	Entretiens																						
	Journal recherche																						
	Observations réunions																						
	Docs et traces																						
L. MICHEL / AP	Entretiens																						
	Journal recherche																						
	Observations réunions																						
	Docs et traces																						

INDICATEURS

1. engagement des enseignants
2. capacité d'agir
3. construction de règles propres
4. redéfinition collective de la tâche
5. nature de la tâche
6. mode de management et coordination

7. savoirs collectifs discursifs
8. savoirs collectifs d'actions
9. savoirs collectifs d'expérience

10. identité des enseignants du collectif
11. indépendance du collectif
12. culture d'établissement
13. expérience collective
14. le collectif vu par les autres enseignants
15. reconnaissance (quête et attribution)

TABLEAU 6.2. – Grille de traitement des éléments empiriques

Chaque case de la grille croise 4 éléments : un indicateur (liste à droite) / la modalité du recueil / le dispositif d'individualisation / l'établissement. Ainsi, nous inscrivons dans la case « colonne 3 / ligne 2 » (en bleu foncé dans le tableau) tous les éléments concernant la construction de règles propres / recueillis dans le journal de recherche/en rapport avec le dispositif EIE/mis en place au lycée M. Curie. Cet indicateur est « propre au collectif » et sa modalité participe de « l'émergence du collectif » au sein de l'établissement.

4. L'analyse qualitative

4.1. Souplesse du modèle et démarche

Les définitions usuelles de la recherche qualitative font référence à son caractère « a-théorique » (Mucchielli, 2007) et à sa vocation inductive, d'autant plus quand elle invoque le paradigme phénoménologique. En ce sens, la démarche que nous avons adoptée peut paraître paradoxale puisque nous construisons théoriquement un modèle que nous soumettons *a posteriori* à la réalité empirique dans une posture ethnographique assumée. Mais ce paradoxe en est-il un ? Comme le fait remarquer Kaufmann (2007), le risque de vouloir construire une théorie (dans notre cas un modèle) en se fondant uniquement sur une démarche inductive relève de l'illusion : « autant il [le processus inductif] fait merveille à un premier niveau de problématisation […], autant à un second niveau il se heurte à une sorte de plafond de verre interdisant une poursuite de l'avancée théorique » (p.90).

Autrement dit, après une phase déductive et théorique, nous faisons remonter vers notre modèle, dans une phase inductive, les éléments recueillis empiriquement, afin de le tester. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'en trouve confirmé ou infirmé et, dans le premier cas altéré et / ou enrichi. À un niveau supérieur, le matériau interrogera les éléments théoriques convoqués. En conséquence, nous posons maintenant trois balises qui guideront l'analyse des matériaux récoltés :

- le modèle théorique, en symbolisant l'objet de la recherche, participe, *a priori,* de la construction de catégories d'analyse. De fait, une partie des éléments accumulés n'y trouvera pas sa place.
- Les éléments non catégorisés participent au contexte de construction du phénomène étudié et lui donnent du sens. Ils ne constituent pas un « sous-matériau ».
- Des éléments non catégorisés *a priori*, peut émerger, *a posteriori*, une nouvelle catégorie qui viendra altérer / enrichir le modèle bâti théoriquement.

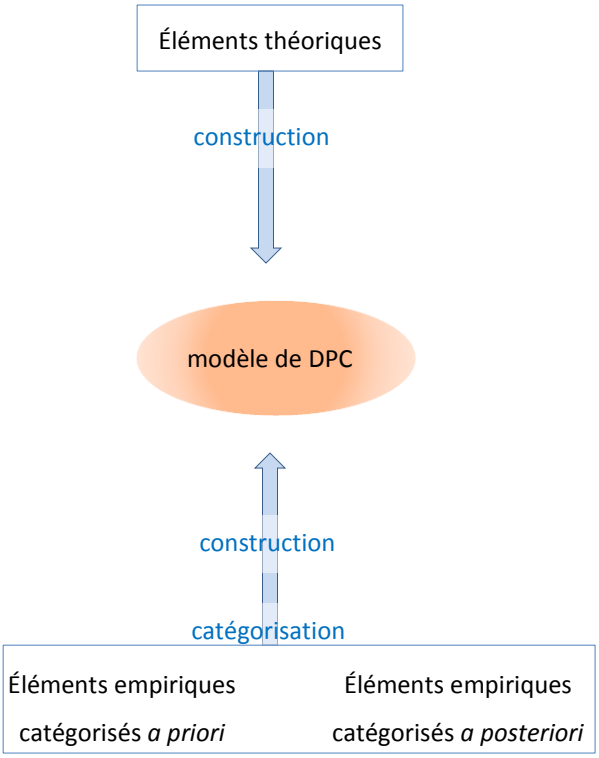


FIGURE 6.1 – Démarche de construction du modèle

Il s'agit donc maintenant d'exposer l'ensemble des catégories qui ont permis d'éprouver le modèle théorique de DPC. Ces catégories reprennent exhaustivement les éléments du modèle (section précédente).

4.2. Une analyse en deux temps

Nous distinguerons deux phases diachroniques dans le traitement des matériaux recueillis. Elles se distingueront dans leur démarche par leur configuration : cadrée pour la première, ouverte pour la seconde. En effet, l'observation du phénomène de DPC dont nous faisons l'hypothèse de l'existence, nous amène à centrer notre regard sur certains aspects du travail collectif des enseignants, repérés théoriquement. Or, notre matériau va bien au-delà de ces phénomènes et peut révéler des aspects que nous n'aurions pas anticipés. C'est pourquoi dans un second temps, nous traiterons l'ensemble des éléments empiriques non catégorisés dans la première phase dans une démarche purement inductive. Ces éléments participeront de l'analyse et atténueront le caractère peut-être réducteur de la première phase. Ils attesteront de la complexité des phénomènes observés.

La première phase consistera dès lors, dans une démarche déductive en plusieurs étapes, à catégoriser les éléments empiriques (annexe N-1). Il s'agit de repérer au sein du corpus les indices qui entrent dans les différentes rubriques que l'approche théorique nous

a permis de mettre au jour (niveau 1). Puis nous monterons en généralisation vers des catégories plus synthétiques (niveau 2). Nous en arriverons à regrouper ces catégories au sein des trois processus génériques évoqués *supra* qui fonctionneront comme des métacatégories (niveau 3).

La seconde, résolument inductive, sondera de façon exhaustive le matériau résiduel. Il conviendra alors d'ordonner ces apports et repérer celles des pratiques sociales qui éclaireront, au-delà du cadrage théorique, nos analyses sur le DPC.

4.3. La progression spiralaire de l'analyse

Comme nous l'avons précisé dans les paragraphes précédents, notre démarche entremêle des phases inductives et des phases déductives. Notre modèle de DPC des enseignants ne tiendra que parce qu'il aura été éprouvé, amendé, déformé par les acteurs en situation de travail. Traitement et analyse sont non seulement inséparables, mais inévitablement imbriqués.

C'est pourquoi nous progresserons vers notre modèle dans un mouvement itératif et spiralaire entre l'analyse et le traitement du matériau. Il s'agira de revenir chaque fois que nécessaire aux éléments empiriques durant l'analyse afin d'enrichir cette dernière et de la valider (voir tableau ci-après).

FIGURE 6.2 – Cadre d'analyse des éléments empiriques

Synthèse du chapitre 6

Notre orientation épistémologique s'appuie sur un cadre phénoménologique et ethnographique. Concernant notre inclination phénoménologique, nous nous référons à l'interactionnisme symbolique de Schütz (1971 / 1987). Nous considérons que la réalité est construite par les acteurs (Berger & Luckmann, 2005) au travers de leurs discours, de leurs actes et des relations qu'ils entretiennent avec autrui. Le travail du chercheur consiste alors d'une part à recueillir les faits et à les interpréter et d'autre part à confronter ses interprétations avec celles des acteurs. Cela demande que soient récoltés le plus exhaustivement possibles tous les éléments qui participent de ces interprétations.

Cette quête ne peut s'effectuer que dans une posture qui préserve l'intégrité des personnes (Marchive, 2012), tant au moment du recueil que de la restitution à la communauté scientifique – ce qui est principalement le cas dans le cadre d'une thèse. La confiance des acteurs engage le chercheur, leur méfiance tout autant.

Du point de vue méthodologique, nous avons privilégié une forme ethnographique de recueil du matériau. Elle a consisté, conformément à la tradition ethnographique, en des observations (dont certaines participantes), des entretiens, le recueil de traces et une présence prolongée dans l'établissement qui est devenu, au fil de la recherche, notre terrain principal d'enquête. Notre journal de recherche rend compte, dans une forme réécrite de notre journal de terrain, d'évènements quotidiens, de réflexions d'acteurs, de discussions informelles.

Partie III

Les apports de l'enquête

Introduction de la partie III

Cette partie présente nos éléments empiriques, leur traitement et leur analyse. Elle se compose de cinq chapitres. Le premier (chapitre 7) consiste en une présentation des éléments empiriques au niveau de chaque établissement. Nous dressons alors le profil de chacun des établissements et décrivons la place qu'occupent les dispositifs d'individualisation et leur configuration. Nous esquissons ainsi les contextes de travail collectif.

Nous nous concentrons dans les parties suivantes sur les éléments recueillis au lycée M. Curie. Quand cela nous paraît pertinent, nous proposons quelques éléments de comparaison avec les autres établissements. Nous proposons. une analyse par processus en reprenant à chaque fois les éléments traités dans la grille d'analyse :

- émergence du collectif (chapitre 8),
- apprentissage collectif (chapitre 9),
- construction identitaire (chapitre 10).

En suivant (chapitre 11), nous discutons nos résultats au regard du modèle construit théoriquement. Pour chaque groupe ou collectif mettant en œuvre les dispositifs d'individualisation, y compris J. Prévert et L. Michel, nous tentons de faire « fonctionner » le modèle de DPC. Il s'agit dans le même temps d'éprouver le modèle, mais aussi de rendre compte de la réalité des groupes prenant en charge la prescription. Ainsi, les déformations que subit le DPC modélisé nous renseignent-elles sur d'autres modes de travail collectif dans les établissements.

En effet, si dans trois cas, l'ouverture du modèle permet d'y intégrer de nouveaux éléments plus ou moins perturbateurs, dans un cas notre construction s'avère inopérante. D'autres configurations sont alors à l'œuvre.

Chapitre 7

Présentation des éléments empiriques

Introduction

Notre présentation, par établissement, s'attardera sur le lycée Marie Curie, celui dans lequel l'enquête a pu être menée en profondeur. Nous décrirons d'abord, et plus succinctement, les deux autres établissements, notre matériau étant moins riche. Toutefois, ce matériau existe et, en tant que tel, nous pourrons utiliser son analyse à certains moments. En effet, il sera possible d'établir des points de comparaison avec le lycée M. Curie qui n'auront d'intérêt que de mettre en valeur tel aspect du fonctionnement ou de l'identité de ce dernier.

Les éléments recueillis au cours de l'enquête sont de nature diverse. Leur exposé prendra la forme d'une « visite » de chaque établissement qui empruntera un cheminement balisé. Nous entrons progressivement dans chaque lycée, d'abord par un ensemble de généralités participant de l'identité culturelle de chacun d'eux. En effet, l'implantation géographique, la taille, la place au sein de l'EPL et le type de formations dispensées sont autant d'indicateurs permettant de décrire et de comprendre leur fonctionnement.

Nous poursuivons notre tour en présentant ce que chacune de ces organisations a fait des dispositifs prescrits : appréhension, contenus, organisation, en lien avec le mode de management des personnels d'encadrement.

Enfin, nous décrivons, à grands traits pour l'instant, les formes de travail collectif à travers les déclarations des acteurs, les observations réalisées et les divers documents consultés. Bien que le propos de cette thèse se rapporte au travail collectif hors la classe, nous prenons le parti de décrire succinctement ce qui se déroule dans la classe, quand cela participe de la compréhension des phases de préparation, régulation et évaluation.

1. Le lycée Louise Michel

Notre présentation de l'établissement se base sur les deux entretiens (D-1 et D-2)) qui nous ont été accordés, la lecture du résumé du projet d'établissement (K-2) et du « projet pédagogique de soutien aux apprentissages et aux formations pour aider à la réussite individualisée (SAFARI, K1), l'observation d'une réunion pédagogique des classes de secondes (H-1) dont l'ordre du jour comportait un bilan de la mise en œuvre de l'AP. Nous avons également visité le site internet de l'établissement et les articles de la presse régionale le concernant.

1.1. Image et cadrage

Louise Michel est un lycée périurbain. Situé dans la banlieue (15 km) d'une grande ville du sud de la France, c'est un grand établissement par la taille, qui fait partie d'un Établissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole (EPLEFPA) qui réunit sous une même bannière plusieurs centres constitutifs différents (CFA, 2 CFPPA et une exploitation de 70 hectares à laquelle s'adosse un magasin de produits agricoles). Il accueille chaque année plus de 640 élèves et étudiants répartis dans 25 classes de la seconde au BTSA. Cet établissement de formation initiale accueille également des classes préparatoires aux grandes écoles. Pour l'ensemble des formations, le lycée L. Michel dispose de 315 places d'internat. Au total, 200 personnes sont employées sur le site, dont 125 enseignants, ingénieurs et formateurs. Le lycée compte 2 proviseures adjointes qui se répartissent la gestion et l'animation des classes de l'établissement. Nous travaillons avec l'une d'elles, nouvellement nommée dans l'établissement à la rentrée et responsable de deux des quatre classes de seconde GT.

Notons ici que le lycée ne propose pas de filière professionnelle. Il n'est donc pas confronté à la problématique de l'EIE. Cela le différencie des deux autres établissements enquêtés. Par ailleurs, les élèves peuvent suivre une filière générale complète (Baccalauréat S), ce qui place l'établissement en concurrence avec les lycées de l'Éducation nationale de la grande ville toute proche.

L'établissement est particulièrement attentif à l'image qu'il donne de lui au sein du système et à l'extérieur. Il cultive une image composée de dynamisme, de volontarisme et d'exigence bienveillante vis-à-vis des élèves. Ainsi, le projet d'établissement préconise-t-il une « *stratégie pour fixer l'image de l'établissement à l'interne et à l'externe* » (K-2 ; p : 5). Lors de la réunion pédagogique des classes de secondes (H-1), un débat s'instaure – rapidement tranché — pour savoir comment articuler l'organisation de l'AP avec celle de l'EATDD[72]. Très vite, il est rappelé par les proviseures adjointes que l'EATDD *« c'est la vitrine de l'établissement »* et que la priorité, c'est de le rendre « *lisible* ». L'on comprend très vite que l'EATDD sera construit d'abord et que l'AP viendra s'y adapter après (partiellement même plage horaire). Par ailleurs, l'établissement met en avant un encadrement très rapproché de chaque élève : « *On les coucoune, on les prend par la main, on les accompagne, c'est bien. Enfin les élèves, ils sont vraiment, et les parents, ils sont vraiment bien pris en main et accompagnés toute l'année. C'est vrai que ça se fait pas dans tous les lycées comme ça, hein* » se félicite la proviseure adjointe (D-2).

1.2. Des dispositifs d'individualisation très balisés

Les dispositifs d'individualisation et notamment celui, obligatoire, d'AP ont été mis en place dès la parution des textes officiels, « *en respectant la circulaire* » précise la proviseure adjointe. Notre premier contact avec les enseignants a lieu l'année précédente lors d'un stage de formation à l'ENFA au cours duquel nous menons quelques observations exploratoires. Deux enseignantes, la proviseure adjointe qui a piloté la mise en place de l'AP (mutée depuis et remplacée à la rentrée) et une CPE participent à cette session. D'entrée, elles présentent un tableau très structuré d'un AP articulé à de nombreux autres dispositifs antérieurs, ce que nous confirme la proviseure adjointe actuelle, notamment :

- le tutorat « *puisque, on l'a évoqué un petit peu à la réunion, pour chaque classe, chaque élève a un tuteur, que ce soit…fin quelqu'un qui va le recevoir en entretien : soit le prof principal, soit le CPE, soit l'adjoint* » (D-2),
- un tutorat facultatif pour les élèves qui en ressentent le besoin assumé par des enseignants volontaires et pour lesquels un volant de HSE est dégagé,
- un dispositif en lien avec le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS)[73]. Deux enseignants volontaires du LEGTA assurent le relais entre les équipes pédagogiques et le CLAS,

[72] l'enseignement d'exploration « Ecologie Agronomie Territoire et Développement Durable » (EATDD)

[73] Le CLAS est un dispositif dont la gestion dépend de la communauté d'agglomération. Il est ouvert aux jeunes scolarisés ou habitant son territoire. Il s'agit d'un service gratuit pour les familles.

- un dispositif de soutien disciplinaire qui n'a « *rien à voir avec l'accompagnement personnalisé, c'est en plus et c'est basé sur le volontariat. On propose à certains élèves de venir au soutien, après, s'ils ne veulent pas, ben, ils ne viennent pas* »(D-1),
- un dispositif d'accompagnement des élèves « DYS » pour lequel l'établissement bénéficie d'un financement particulier dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire,
- le dispositif de remise à niveau (hors temps scolaire) prévu par les textes officiels.

L'encadrement des élèves à L. Michel relève donc d'un maillage serré de dispositifs obligatoires ou facultatifs, les seconds se développant hors emploi du temps.

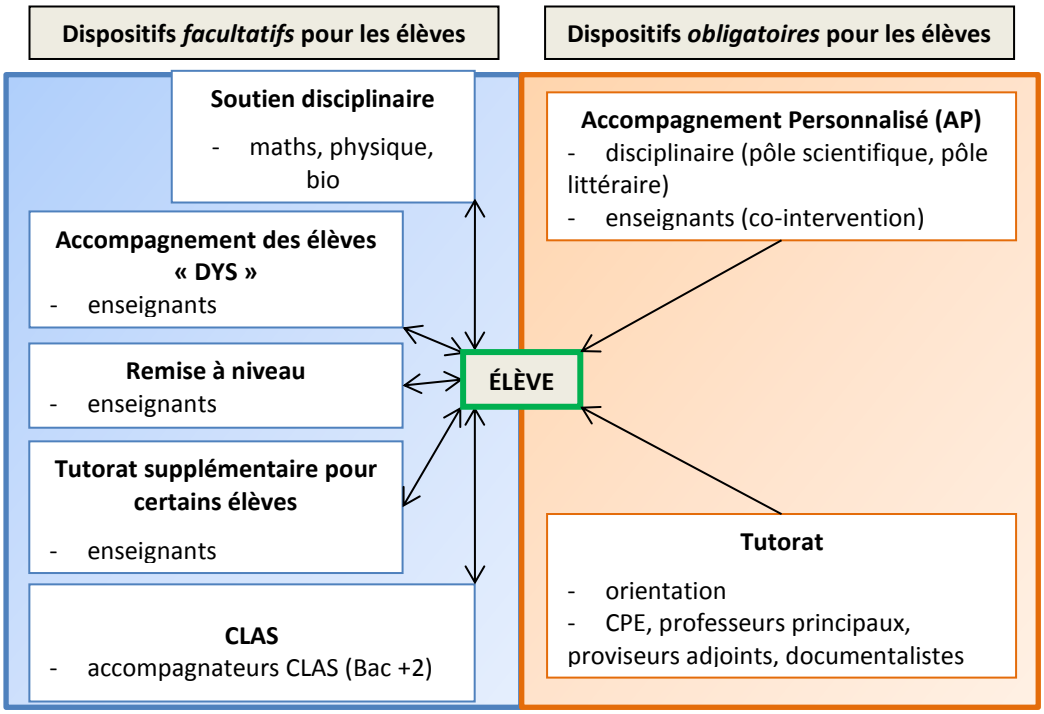


FIGURE 7.1 – Dispositifs mis en œuvre au lycée L. Michel

La multiplicité des dispositifs en direction des élèves, et notamment leurs contenus, semble poser quelques problèmes. L'on remarquera principalement la redondance de certains contenus externalisés de l'AP (le soutien disciplinaire et l'orientation), alors que la circulaire intègre ces différentes activités au dispositif. Ainsi,

Cette année, environ 35 élèves de 2nde GT ont été identifiés comme étant susceptibles de suivre le CLAS et d'y trouver une réponse à leurs besoins. Les séances du CLAS ont lieu les lundis et jeudis de 17h45 à 19h15, jusqu'en mai et hors vacances scolaires (source : site de l'établissement).

lors de la réunion pédagogique des classes de secondes, des enseignants font remarquer que si ça n'est pas du soutien disciplinaire, si ça n'est pas de l'orientation, si ça n'est pas en lien avec les difficultés des élèves « *qu'est-ce que c'est ? Il ne nous reste plus que la méthodologie* » (H-1). En outre, une CPE de l'établissement expliquait lors du stage de formation que son identité professionnelle était en jeu, car l'orientation, « *ça fait partie de mes missions, du cœur de mon métier* » et qu'avec l'AP, elle avait « *du mal à trouver sa place en tant que CPE* » (H-1). Elle formulera à nouveau cette remarque lors de la réunion pédagogique.

L'AP est donc fortement cadré par le projet élaboré l'année précédente et encadré quant aux contenus par les autres dispositifs. Bien qu'elle déclare que le projet a été discuté dans les différents conseils et qu'elle a fait des compromis avec les équipes, l'ancienne proviseure adjointe indique également que tout le monde participe parce qu'elle ne leur a pas laissé le choix. De fait, c'est elle qui a bouclé les plannings et attribué les heures.

Le dispositif se décline sous la forme de séances d'une heure ou une heure trente en fonction des semaines dans le cadre de co-interventions à dominante littéraire (français, histoire/géographie) ou scientifique (maths/physique/biologie)[74]. L'enseignante interviewée, Aurélie, décrit ainsi le choix des thèmes pour le pôle scientifique : « *Ça reste scientifique. Là, par exemple, première séance, on a commencé sur travail des puissances de dix, écriture scientifique, produits en croix. Nous, c'est des choses qu'on retrouve, la base, c'est des maths, mais qu'on retrouve beaucoup en physique, ils ont un chapitre sur ça, en biologie aussi ils s'en servent. Voilà, c'est des thèmes abordés dans les matières, dans les trois matières scientifiques. Après là, qu'est-ce qu'on a fait ? On faisait construction de graphiques. Donc c'était à partir de données de physique-chimie, de biologie. Les graphiques, on les retrouve forcément en maths* ». L'orientation des activités est donc clairement disciplinaire, et, quand même, en rapport avec les difficultés des élèves : « *fallait que ça colle aux trois disciplines, mais effectivement, là les graphiques, c'est parce qu'on se rend compte, ben, dans n'importe laquelle des trois matières scientifiques, les élèves ont des difficultés à faire les graphiques. Donc, voilà, c'est aussi en fonction des besoins et des difficultés qu'on sen*t ». Toutefois, transparaît à travers ses propos, ses doutes vis-à-vis de l'AP : « l*à, l'accompagnement personnalisé, c'est plus une heure pour… Je sais pas. Le fait que des élèves, je vois des fois, on est des fois trois enseignants pour toute la classe, je pense que c'est une heure qu'est plus… plus je sais pas*

[74] Nous ne pouvons nous baser, pour décrire le dispositif de l'intérieur, que sur un seul entretien. Il s'agit néanmoins d'un regard intéressant dans la mesure où cette enseignante est arrivée dans l'établissement alors que le dispositif fonctionnait déjà. Elle en a donc une certaine expérience mais en même temps considère son organisation de l'extérieur. Elle reconnaît : « *Moi, je suis arrivée… j'ai fait comme… j'ai repris le truc mais… voilà* […] *j'ai plus ou moins fait ce qu'on m'a dit, on m'a dit : bon, on va faire ça, on va faire ça.*»

comment dire. Peut-être moins prise au sérieux, je sais pas. Même si on fait des choses, voilà, mais je vous dis, comme c'est pas une matière, c'est pas noté, trois profs pour une classe… plus détendu, quoi, c'est pas un cours ». Pour elle, « *ben, individualiser, personnaliser, c'est vraiment aller aider les élèves là où ils ont des difficultés et là le fait qu'on fasse les choses en classe entière ou vraiment demi-groupes, demi-groupes, c'est l'ordre alphabétique. C'est première moitié de classe, deuxième moitié, donc c'est même pas un groupe d'élèves qui ont vraiment des difficultés* » (D1). Comme nous pouvions le pressentir dans ses déclarations précédentes, les difficultés prises en compte sont liées aux programmes et aux disciplines.

1.3. Le travail collectif : équipes et disciplines

1.3.1. Travail collectif et management

Les modalités de management des proviseures adjointes laissent peu de place à la constitution spontanée de collectifs. Sur l'organigramme de l'établissement, elles apparaissent comme directrices adjointes en charge de la pédagogie[75] et elles honorent ce titre. L'on pourrait dire que « tout est sous contrôle ». La proviseure adjointe que nous interrogeons nous indique trois types de réunions qu'elle anime : réunions de filière, réunions par niveau et réunions thématiques. Autrement dit, le travail collectif s'organise autour d'équipes institutionnelles d'une part et d'équipes « thématiques » d'autre part, mais toujours animées par elle. Il ne reste aux enseignants que les séances elles-mêmes (organisation et contenus) comme espace de travail plus autonome : « *c'est chaque classe, chaque seconde qui fait un petit peu… ses séances. On fait pas tous les mêmes. Après, c'est les professeurs, les enseignants qui décident* » (D1). Mais quand nous l'interrogeons, cette enseignante déclare travailler avec ses collègues mais peine à décrire vraiment ce que serait ce travail collectif.

1.3.2. Hors la classe, une activité collective réduite

La préparation des séances d'AP serait l'occasion d'un travail collectif : « *oui, après, tout dépend. Oui, on prépare à deux si on fait la séance à deux, selon qui est concerné par… oui, oui* » (D1). Les enseignants semblent se concerter, mais à minima, c'est-à-dire qu'ils organisent les séances selon deux critères. Ainsi, quels que soient les élèves, l'AP peut avoir les mêmes contenus si les enseignants interviennent dans plusieurs classes de même niveau. *Mettons, nous… Nous, on a une des enseignantes, celle de physique-chimie qui intervient dans deux classes de seconde : donc, c'est sûr que du coup avec cette seconde-là, on fait les mêmes choses puisqu'elle intervient dans les deux* ». Par ailleurs, seuls les enseignants qui vont intervenir préparent ensemble : « *Après, ça dépend*

[75] Source : site de l'établissement

des enseignants, ce qui est fait dépend des enseignants. Chacun prépare ses séances à plusieurs mais… par pôle, disons » (D1). Autrement dit, Aurélie est incapable de nous dire ce que font ses élèves quand ils sont pris en charge par les enseignants du pôle littéraire.

1.3.3. Dans la classe, juxtaposition plutôt que collaboration

Avant toute chose, Aurélie est professeure de mathématiques. C'est à ce titre qu'elle intervient lors des séances d'AP. « *Quand on est à deux, quand ils font des exercices, ben on tourne, on circule, ils nous appellent, on les aide, l'une ou l'autre et quand on corrige les exercices au tableau, si c'est nous qui les corrigeons, ben moi, je vais plus corriger les exercices de maths, et ma collègue de physique-chimie les exercices de physique-chimie* ». Pour elle cela semble la bonne façon de faire : *« voilà, on se répartit comme ça et en général, c'est assez équilibré puisque les séances, on les fait en sorte qu'il y ait des exercices un peu des deux. Donc voilà. Des choses plus rattachées aux maths et des choses plus rattachées à la physique-chimie. Donc quand il y a une explication en physique-chimie, ben évidemment, c'est ma collègue de physique-chimie qui la fait, et quand c'est plus des maths, c'est moi qui prends la parole* ». C'est sa définition du travail d'équipe, chacun amène ses compétences disciplinaires, sur le mode de la complémentarité. « *Mais on est vraiment toutes les deux, oui, c'est en équipe. C'est un coup l'une ou un coup l'autre* » (D1).

Aurélie justifie par ailleurs cette manière de faire par le fait qu'elle « *permet aux élèves de voir qu'on est d'accord sur ce qu'on dit, sur ce qu'on fait, qu'on est au courant de ce qu'on fait l'un l'autre, les élèves voient qu'on discute. Ça, mine de rien, c'est important* » (D1). Ainsi, la perception par les élèves d'une certaine cohérence entre les professeurs participerait de leurs apprentissages.

1.3.4. Les apports et les limites du travail collectif en AP

Cette mise en cohérence bénéficierait également aux professeurs, car « *là on se rend compte que, finalement, on n'a pas toujours les mêmes attentes ou les mêmes façons de faire en maths, en physique ou en biologie, et ça, c'est des… des détails, hein !* […] *et du coup, ça permet de mieux comprendre des fois que les élèves puissent être perdus, je pense, parce qu'eux, dans une matière, on leur dit de faire d'une certaine façon, dans une autre, d'une autre* » (D1). Toutefois, Aurélie ne peut s'empêcher de recentrer ses propos sur sa discipline. Elle perçoit davantage ses élèves au travers de sa discipline qu'à l'aune d'une vision contradictoire ou partagée avec ses collègues : « *je sais pas si on a des avis différents, mais par rapport à la rigueur, peut-être, je sais pas… Le professeur de biologie en question est tout le temps en train de te dire que lui, c'est une science molle par rapport à nous qui sommes des sciences dures ; pour dire aux élèves*

que c'est vrai qu'en maths physique-chimie, on attend peut-être plus de rigueur qu'en biologie. Mais, voilà… »

Si, comme nous l'avons vu, du point de vue des apprentissages scolaires, Aurélie n'est pas convaincue de l'efficacité du dispositif, elle éprouve du plaisir à travailler lors de ces séances d'AP. Elle y trouve « *une autre façon de travailler, après, c'est… après, c'est pas les mêmes matières, donc euh… après les collègues je les connais bien, donc… je… C'est une autre façon de travailler que je trouve agréable* », mais le gain en termes professionnels se limiterait à cet « agrément ». Ainsi, ajoute-t-elle « *mais ce que ça m'apporte, je sais pas* » (D1).

2. Le lycée Jacques Prévert

Nous avons passé sept journées au lycée Prévert, dont les deux journées de formation sur site. Nous avons pu interroger cinq des neuf enseignants qui interviennent en AP ainsi que le proviseur adjoint. Tout comme le proviseur adjoint, nous n'avons jamais pu les réunir. Nous avons préparé avec les enseignants un questionnaire pour les 22 élèves de seconde générale et passé du temps sur le site, notamment en salle des professeurs. Nous y avons tenu un journal de terrain, et récolté quelques traces : le projet rédigé par le proviseur adjoint (J-5), l'emploi du temps des élèves (J-4), la synthèse du projet d'établissement (J-1) et la plaquette de présentation aux familles dont nous présentons deux extraits significatifs en annexe (J-2 et J-3). Nous nous appuyons également sur les observations des deux journées de formation sur site réalisées par les formateurs de l'ENFA (annexes G-1 et G-2))

2.1. La culture de l'enseignement professionnel

Le lycée J. Prévert est implanté dans une commune, chef-lieu de canton de 8 000 habitants, d'un département très rural, à forte identité régionale, du sud-ouest de la France depuis 1970. Il fait partie de l'un des deux centres de l'enseignement agricole public du département. Au moment de notre venue, il comptait 380 élèves répartis en 20 classes de la 3e technologique à la terminale, avec un encadrement de 90 personnes, dont 32 enseignants. Il scolarisait en outre, ce qui est une spécificité de ce lycée, 91 % d'internes.

Parallèlement, le CFPPA et le CFA comptent 120 stagiaires, 70 apprentis et un effectif global de 20 personnels. Avec la création de la filière « formation ovine », le collège des années 70 deviendra lycée. Pour répondre à une demande croissante, les années 80 voient la mise en place de la filière « cheval » avec l'élevage et les activités hippiques. En 1993, la création d'un Centre de Ressources en lien avec la filière professionnelle vient compléter le rôle du lycée dans la région. Dans cette continuité, une exposition annuelle présentant l'amont de la filière est créée au sein de l'exploitation.

Cinq années de travaux vont suivre afin de doter le lycée d'un nouvel internat de 190 lits et nouvel externat de 6 classes, un centre équin, des bureaux et une classe sur l'exploitation, d'un nouveau plateau sportif. La construction du nouveau CFA à proximité du lycée viendra compléter le site (source : site de l'établissement)[76].

Comme nous l'a indiqué le proviseur adjoint, le lycée J. Prévert n'est lycée général et technologique que depuis deux ans au moment de notre venue dans l'établissement. Dès sa création, il a été un établissement professionnel agricole et il est encore aujourd'hui, présenté comme tel sur le site de l'établissement qui n'a pas été actualisé pour faire figurer le sigle LEGTPA. Le proviseur adjoint assume : « *les élèves viennent chez nous parce qu'ils savent qu'ils vont manipuler, aller sur le terrain* » (E1). Il est donc fortement structuré autour du pôle professionnel (élevage d'ovins et des formations équines). Il est concurrencé, concernant la filière équine par un lycée privé professionnel agricole implanté sur la même commune.

Le proviseur adjoint est arrivé l'année précédente, mais la plupart des professeurs, à part une professeure de Français arrivée à la rentrée, travaillent dans l'établissement depuis longtemps. L'ancienneté dans l'établissement des membres de l'équipe avec laquelle nous travaillerons (filière générale et technologique) s'échelonne entre 5 et 20 ans. Quasiment tous viennent donc de l'enseignement professionnel, ce qui leur confère une place particulière dans l'établissement. « *Je crois qu'on a été perçus comme des transfuges* [au moment de la création de la filière GT]*, mais bon, c'est quand même pas la guerre froide non plus. Mais ici, on a une culture pro, t'as dû t'en rendre compte* » explique Christophe en souriant (M-1, p. 70). Il ajoute que les choses rentrent dans l'ordre petit à petit. Pour une autre, la place des enseignements généraux pose question, tellement l'emprise des disciplines professionnelles est importante dans l'établissement.

Nous ne croiserons le proviseur de ce lycée qu'à deux occasions : le lancement de la formation sur site et un salut rapide dans les couloirs. De fait, comme dans beaucoup d'établissements de l'enseignement agricole, c'est le proviseur adjoint qui pilote pédagogiquement et techniquement l'équipe.

2.2. Les dispositifs d'individualisation à l'épreuve

Comme nous l'avons déjà signalé, à notre arrivée, les dispositifs d'individualisation obligatoires ne sont pas mis en place dans l'établissement. « *Et quand je suis arrivé en septembre 2011, il n'y avait pas d'accompagnement personnalisé du tout. C'était la seconde telle qu'elle était avant* » nous dit le proviseur adjoint (E-1). Nous en trouvons une seule référence : dans la plaquette de présentation de l'établissement fournie aux familles (J-2 et J-3) :

[76] L'adresse du site internet comportant le nom de l'établissement, nous choisissons de ne pas l'indiquer ici.

- Pour la filière générale, apparaissent 2 heures hebdomadaires d'Accompagnement Personnalisé (méthodologie et aide à l'orientation), qui de fait n'existent pas. Par ailleurs, qu'en est-il du soutien et de l'approfondissement disciplinaires prévus par le texte ?
- Pour la filière professionnelle, les EIE sont mentionnés sous la forme « Espace à l'Initiative de l'Établissement » avec un volume horaire de 30 heures. Le terme « Espace » en lieu et place « d'enseignement » (terme officiel) témoigne d'une interprétation très libre permettant de justifier les pratiques actuelles et/ou d'une méconnaissance du dispositif. En outre, le volume horaire officiel est de 120 heures annuelles en classe de seconde et 56 heures annuelles en classes de première et terminale. Les 30 heures indiquées correspondent en réalité à un autre dispositif, facultatif lui, la « mise à niveau » mais pas aux EIE… Dans une phrase préliminaire, il est précisé cependant que le lycée a fait le choix de « renforcer les matières professionnelles à travers l'EIE [pour] mettre les élèves en situation ».

Pour autant, les fiches de service, comme nous l'a indiqué le proviseur adjoint, ne mentionnent pas d'heures d'AP ou d'EIE, pas plus d'ailleurs que les emplois du temps des élèves de l'année précédente (documents consultés en salle des professeurs). En revanche, à la rentrée suivante, à l'emploi du temps des élèves de seconde générale apparaît une heure d'accompagnement personnalisé le vendredi de 10 heures à 11 heures (J-4). Cependant, à raison d'une heure par semaine, les élèves ne bénéficieront, au mieux, que de 36 heures d'AP au lieu des 72 heures prévues par la note de service du 13 juillet 2011. Lorsque nous lui posons la question, le proviseur adjoint nous le confirme, ce qu'il ne nous avait pas dit au cours de l'entretien qu'il nous avait accordé ; il déclarait alors : *« Oui au mois de juin, en deux heures, on a bouclé le planning sur l'ensemble de l'année, hein. Donc on a défini les axes, on a défini les enseignants qui portaient ces axes, souvent deux parfois trois et on a défini le calendrier sur toute l'année. Ce qui, en deux heures, était déjà bien, mais euh… c'est ce que je te disais : si ça a pu être fait en deux heures, c'est que moi je suis arrivé avec une version quasiment finie, il restait plus qu'à mettre les chiffres en face, le groupe de personnes, enfin tout ça, c'était calé plus ou moins »* (E-1). En fait, comme en atteste le projet d'accompagnement personnalisé, 72 heures sont attribuées au dispositif mais comme les enseignants interviennent à deux ou trois, pour une heure-élève, deux heures-enseignant sont comptabilisées, 36 fois 2 égal 72. Lors d'un aparté autour d'un café, il reconnaîtra qu'il s'agit d'*« un tour de passe-passe »* qui contrebalance les réticences des enseignants : *« ma position, ma stratégie, c'est de ne pas aller trop vite »* (M-1, p. 75).

Le proviseur adjoint profite donc du départ en stage d'une enseignante et de la proposition du dispositif FAR par l'ENFA pour lancer son opération de mise en conformité de l'établissement avec la prescription, même s'il a eu du mal à enrôler : « *Et… le fait que cette enseignante-là, Gaëlle, ait bien voulu un jour aller à l'ENFA en formation et bien je me suis appuyé là-dessus pour faire passer le message à travers elle, que s'il y avait des personnes de l'ENFA qui voulaient nous aider, ben ils étaient les bienvenus. Et, petit à petit, on a créé un groupe, mais les enseignants pour la plu… un certain nombre y sont allés à reculons, dans le groupe de travail qui était avec vous* » (E-1).

Le fait est qu'en juin, au moment de la première journée de formation (G-1) sur site, beaucoup d'enseignants « découvrent » les dispositifs et la prescription. Les réactions sont vives. Certains enseignants sont très circonspects, voire opposés au principe de l'individualisation. La présentation des formateurs en braque certains : « *ça ne nous a jamais été présenté comme ça !* » ; « *est-ce qu'on n'est pas en train de se substituer à la famille ?* » ; « *est-ce qu'on ne va pas se mêler de la vie privée des élèves ?* » ; « *c'est l'évolution du métier, et pas dans le sens que j'aurais voulu, je suis pas convaincu* ». D'autres semblent ébranlés mais voient « *une occasion de changer les choses* », travailler l'estime de soi, faire passer des valeurs (celles de l'école : « *l'égalité, donner la même chose à tous* »). Ils affirment que « *ça répond à un grand besoin des élèves* » et qu'« *on est là pour former des citoyens en phase avec la société dans leur vie personnelle et professionnelle* » mais s'inquiètent de la mise en œuvre car ils ne sont pas « *des spécialistes de l'estime de soi* ».

Les réactions des enseignants sur la réserve sont parfois adossées à des représentations dévalorisantes des élèves : *on a de plus en plus de copies blanches* », « *des élèves ne méritent pas leur orientation* », « *8 ou 15, pour eux, c'est pareil : on passe* » ; « *les élèves ne sont pas là pour bosser* » et d'un métier discrédité : « *notre jugement est dévalorisé* » ; « *il y a un système qu'on ne maîtrise pas* » ; « *ça sert à rien. Pour eux le prof c'est de la merde !* » (G-1). *A contrario*, pour d'autres professeurs, il ne faut pas généraliser, tous les élèves ne sont pas ainsi et les dispositifs sont peut-être l'occasion de travailler collectivement.

2.3. Le travail collectif à J. Prévert

2.3.1. Climat et travail collectif

À J. Prévert, on déclare « jouer collectif ». Mais, il s'agit davantage d'un jeu de convivialités que d'un réel travail en commun. Pour le proviseur adjoint, en effet, « *c'est un collectif parce que c'est un des établissements où je vois le moins de murs entre les*

différents services : administratif, restauration, enseignement, les ARL[77]*. Vraiment euh… chacun dit son mot et lorsqu'on fait des petites fêtes, hop, tout le monde y est, les différents services y sont. Donc euh… Et c'est pas fréquent tant que ça… Tu viendrais boire le café à 10 h, les différents services… Tout le monde n'y est pas parce que l'emploi du temps est ce qu'il est, mais les différents services y sont* » (E-1). De fait, pour avoir pris plusieurs fois le « café de 10 h », nous sommes en présence de différents personnels, mais à y regarder de plus près, les enseignants discutent entre eux, les agents techniques sont toujours installés, ensemble, à la même table ; bref, chaque corps est dans son coin. Seuls le proviseur (quand il est là) et le proviseur adjoint circulent de groupe en groupe. Les enseignants sont attachés à ce que la convivialité soit, en quelque sorte, affichée comme une « marque de fabrique » du lycée, y compris devant les élèves. « *Non parce que des fois, on se fait des blagues euh… Devant les élèves. Pour moi, c'est important par contre qu'ils puissent voir, qu'on puisse s'entendre, qu'on peut… qu'on s'entend très bien. Qu'il y a de la complicité ! Pour moi c'est très important de… qu'ils puissent voir qu'on n'est pas simplement le prof qui fait son cours et puis qu'après qui repart. Maintenant entre nous aussi, on est des amis, on se connaît euh… qu'y a un groupe* » (E-2), explique Christophe. Comme un écho, Valérie nous raconte : « *je suis convaincue de ça moi parce que voilà quand on se chambre avec Christophe… voilà pour une écharpe ou quand euh… les élèves, ils se régalent quoi. Parce qu'ils se disent voilà, eux aussi y en a qui…* » (E-3).

Mais nous restons là dans un registre plus personnel que professionnel. Ainsi, pour Caroline, arrivée l'an passé, mais qui possède déjà de l'expérience, « *Au CFPPA, on travaillait énormément en équipe. Ici, euh, quand je suis arrivée, moi ça m'a fait bizarre hein. Hum, hum, c'est...* [Chercheur : C'est pas la culture ?] *Ah non, impressionnant. Certains profs, ils vont le faire plus par obligation que par euh… que par euh… voilà. Après y en a qui… Il y a des binômes qui fonctionnent bien mais ouais, c'est pas… Hum, hum* » (E-4).

2.3.2. Nature et organisation du travail collectif

Nous avons repéré deux modalités de travail collectif. En introduisant la première journée de formation, le proviseur rappelle que l'équipe, élargie au CPE et à l'infirmière, se réunit tous les lundis matins de 9 heures à 10 heures pour régler des questions de planning et discuter du cas de certains élèves. Mais à part cette réunion, dont Valérie me dira en aparté qu'elle *« ne sert à rien »* (M-1, p. 64), et les réunions institutionnelles (conseils divers), les enseignants se réunissent peu pour travailler ensemble.

Par ailleurs, le dispositif d'accompagnement personnalisé semble avoir généré des formes de travail collectif : du travail de préparation et du travail en co-intervention. Le travail collectif hors la classe semble difficile à organiser. Les enseignants se mobilisent

[77] Agents Régionaux des Lycées

peu sur ce type d'activité. Il nous a été, par exemple, impossible de réunir les enseignants pour préparer un questionnaire que nous devions faire passer aux élèves, alors qu'ils étaient à l'origine de la demande. Le proviseur adjoint ne nous sera, de ce point de vue, d'aucun secours. Il nous faudra préparer ce travail au cours de rencontres individuelles, souvent rapides. Autrement dit, nous utiliserons sa technique de communication et d'animation : « *… en salle des profs, je pose des questions et on en discute.* […]. *Et, on verra euh, petit à petit si les euh… la mayonnaise prend quoi* »(E-1).

Le travail collectif dans la classe (co-intervention pour toutes les séances d'AP) relève de « l'ajustement en allant » que nous décrirons un peu plus loin dans la mesure où les formes de travail hors la classe adoptées influent sur son organisation, voire le justifient, puisqu'après tout, « *j'ai le sentiment, je peux pas dire conviction parce que j'ai pas encore ce retour formel. Mais j'ai le sentiment que ça fonctionne tel qu'on souhaitait que ça marche* » estime le proviseur adjoint (E1).

2.3.3. Travail collectif hors la classe

Le travail collectif de préparation est marginal. Sur les huit binômes formés pour assurer les séances d'AP, seul un binôme déclare un temps de travail repéré[78]. « *Ah oui. Bon là,* signale Caroline, *voilà : donc Anne, par contre, elle est soucieuse qu'on se coordonne avant… euh. Donc ça, c'est bien parce qu'on va se voir, on va avoir le temps de travail bien euh… Voilà. Des fois, c'est pas toujours évident d'avoir ce temps de travail là au préalable quoi* » (E-4). Anne confirme : « *Alors Caroline, donc on a eu la chance de, de… de se voir toutes les deux lors de, de la dernière réunion. On avait étudié les propositions qui avaient été faites* [par l'ENFA] » (E-5). Pour les autres binômes, le modèle est celui d'un « élaborateur/meneur » accompagné d'un « suiveur/intervenant ». Christophe illustre bien ce modèle : *« moi j'ai travaillé sur la première séance de mémorisation, c'est moi qui avais travaillé. Après les deux autres séances, c'est plus les demoiselles qui ont, qui ont bossé. Elles m'ont montré ce qu'elles avaient fait, et c'est elles qui euh… C'est pour ça que c'est elles qui ont animé l'intervention* » (E-2). Caroline, qui est intervenue avec Christophe corrobore les propos de son collègue : *« y a toujours un élément moteur en fait qui… qui propose et puis on réajuste ensemble et euh… Là avec Christophe ça a bien fonctionné parce qu'on s'entend bien quoi* » (E-4). Quand elle prépare avec ses collègues, Caroline explique l'importance de passer des compromis. L'encadré ci-dessous place en miroir des réflexions de Caroline et Anne (elles ont en charge un des thèmes de l'AP) recueillies au cours d'entretiens séparés (E-4, E-5) :

[78] Nous excluons de ce groupe de huit binômes celui formé par deux époux, professeurs dans ce lycée. Ils constituent un élément atypique au sein de ce groupe.

Caroline : Donc il faut aussi négocier sans conflit quoi. Ça, c'est pas toujours évident selon sur qui on tombe quoi. Je travaille avec Sylvie. Aussi la prof de maths, avec Anne, avec euh… donc voilà, il faut arriver à composer, mais c'est intéressant, je trouve ça super intéressant.

Anne : À un moment donné, il y a des élèves qui sont en perdition parce qu'ils ne comprennent pas une question. Mais ils ne comprennent pas une question, c'est pas la formulation de la question, c'est le vocabulaire, il y a un manque de vocabulaire. Et vous l'avez vu ce matin, même ma collègue vous a dit : « quelquefois, tu parles et je ne comprends pas » [c'était pendant la pause-café. J'ai entendu cette réflexion], pourtant, je n'emploie pas un vocabulaire extraordinaire, un vocabulaire très classique et euh… je pense qu'on a un travail à faire sur le vocabulaire, le vocabulaire de base de nos élèves. C'est la base.

Caroline : Puis moi je suis franche aussi, donc je lui dirai ce que je pense et puis elle, elle me dira. Je pense que… on peut… Même si on n'a pas la même façon de voir les choses. Justement, c'est l'échange qui est enrichissant. Je pense que ouais. Je vais lui dire hein, je trouve que… elle met la barre trop haute quoi donc euh. Et puis c'est vrai que même moi, il y a des mots que je comprends pas alors euh… Après euh, les gamins euh… En seconde, c'est pas évident, quoi, il faut aussi... pas les décrocher, parce que si…

C'est l'ensemble de la tâche à réaliser qui semble faire l'objet de négociations : adapter les contenus des séances au niveau des élèves et aux objectifs fixés en amont.

Le problème du temps de travail collectif est une question récurrente perçue comme difficile à résoudre. Ainsi, explique Sylvie, *« le négatif, c'est la préparation de séances, on manque de temps, toujours pareil pour les préparer. Ce qu'on avait vu le vendredi, c'est qu'on aimerait avoir un peu plus… Voilà, essayer de se retrouver sur des créneaux, mais on prend jamais le temps. Mais on arrive quand même à… dans la semaine à se, se donner les consignes, à voir un peu ce qu'on va faire, à trouver des petits moments, mais c'est toujours cinq-dix minutes entre deux cours ou…* »(E-6). Mais cela ne semble pas constituer la seule raison du peu de temps consacré au travail collectif hors la classe. Comme le faisait remarquer Caroline *supra*, et nous le raconte le proviseur adjoint, se retrouver pour travailler ensemble ne semble pas faire partie de la culture de l'établissement : *« Et à la Toussaint, quand j'ai demandé à l'équipe, cette équipe-là : "bon est-ce qui serait pas judicieux de se retrouver sur l'accompagnement personnalisé pour voir où on en est", pour savoir s'il fallait pas redresser ou des axes ou un*

planning. ». Silence. Et quand de vive voix, je posais la question en salle des profs ou au café : "ah ben non. Tout fonctionne. On n'en a pas besoin". Bon. Je vais pas non plus imposer pour pas… parce que tu sais, ici, tout va bien, mais bon, il faut pas les braquer. Mais euh… apparemment, ils n'éprouvent aucun besoin, ce qui euh, ne me plaît pas. Moi j'aimerais bien que… qu'on vérifie en parlant ensemble qu'on est tous sur la même longueur d'onde » (E-1).

2.3.4. Le travail collectif dans la classe

Peu de temps étant consacré à la préparation, les enseignants se voient dans l'obligation de pratiquer des formes d'ajustement mobilisant davantage des savoirs d'expérience et des capacités à analyser la situation. Ainsi, pour Christophe, il est intéressant de se placer «*un petit peu en arrière, ce qui fait que ça permet… ça donne le temps de réfléchir, de bien comprendre les interventions des élèves, de compléter. Ça donne… on a plus de recul. Ça laisse plus de temps. Et c'est vraiment euh… c'était ça qui était appréciable, notamment sur la représentation graphique. Donc, c'est Sylvie qui animait et moi j'intervenais quand je sentais que ça décrochait, ou qu'y avait quelque chose qu'était pas compris ou il fallait compléter. Mais j'avais, j'avais… j'étais plus posé quoi. Plus tranquille, ouais. Et donc peut-être plus efficace* »(E-2). « Plus tranquille », dit-il, lui qui déclarait lors de la seconde journée de formation qu'il n'y serait jamais allé seul (G-2), parce « *c'était un petit peu… C'était un petit peu comme si tu me demandais de faire un cours d'histoire-géo. J'ai l'habitude de faire des cours de biologie euh, faire des activités, etc., si on me demande de faire un cours d'histoire-géo ou un cours de français, mais je serais perdu* » (E-2).

Caroline soutient que, c'est parce que « *tout le monde découvre un peu hein* […] *d'être à deux, ça rassure, je pense, à deux devant la classe. Et puis, on teste aussi un peu la réaction des élèves* » (E-4). Par ailleurs, elle déclare que s'il n'y avait pas eu ce dispositif, elle n'aurait pas travaillé avec Christophe et que « *c'est ça qu'est super. Ça, par contre, moi je, j'apprécie beaucoup quoi de… moi, je suis à fond pluri* » mais elle regrette qu'« *ici c'est pas trop le… C'est pas trop le truc, ils ont du mal sur la pluri, c'est impressionnant.* » Sylvie, sa collègue, est justement une enseignante qui découvre la co-intervention. Elle déclare avoir « *bien apprécié, ça change complètement le contexte, je trouve, de la classe, même entre nous euh… on le… enfin comment dire… on partait à des moments, on s'était fixé un fil conducteur, et puis en fait l'un allait faire une remarque, on a rebondi dessus, et on est partis vers d'autres trucs des fois. Vraiment moi j'ai bien apprécié* » (E-6). Mais elle regrette de manquer de temps pour préparer. C'est en effet en cours de séance avec un collègue qu'elle a découvert *« qu'on n'était pas toujours d'accord sur le vocabulaire utilisé aussi, y avait des termes, moi en maths j'utiliserais un mot, lui en utiliserait un autre en biologie* ».

3. Le lycée Marie Curie

Nous nous sommes rendus trente et une fois au lycée Marie Curie et avons conduit trois entretiens en dehors des locaux : ancien proviseur (F-19), CPE (F-18), enseignante en stage à l'ENFA (F-24). Nous avons donc mené en tout 17 entretiens individuels d'enseignants (F-2 à F-17 et F-24) , un entretien de la proviseure adjointe (F-1) , un entretien de l'ancien proviseur, et 4 entretiens collectifs (F-20 à F-24). Dans le cadre du questionnaire « élèves », nous avons interrogé 85 élèves et réalisé 4 entretiens collectifs d'élèves[79]. Nous avons assisté aux deux journées de formation sur site (I-1 et I-2), à six réunions : prise de contact, coordonnateurs, de filière ou plénières (I-3 à I-6 et I-10, I-11) et animé trois réunions en relation avec le questionnaire « élèves »(I-7 à I-9). Une grande partie du temps a été consacrée à des discussions informelles en salle de détente, lors des repas ou dans des lieux aussi improbables que le parking ou les couloirs. Ces conversations ont alimenté une grande partie de notre journal de terrain. Nous avons par ailleurs récolté :

- deux comptes-rendus de réunion rédigés par des enseignants (L-3 et L-8)
- le projet des classes de seconde générale (L-2)
- les documents réalisés en cours de projet AP (L-4 à L-7)
- les emplois du temps des élèves (L1 et L9)
- le document « projet EIE » (L-11)
- le livret de suivi des élèves élaboré collectivement (L-10)
- le projet de Vie scolaire (L-12)

Nous avons également consulté le projet d'établissement (L-14) et le document préparatoire du CA (L-13) et avons été destinataire des mails adressés par les coordinatrices aux équipes. Nous en proposons un échantillon en annexe (L-15).

3.1. Au cœur de l'EPL départemental

Organisé en 16 classes, le lycée M. Curie scolarise 300 élèves de la seconde au BTS, dont environ 200 internes. C'est un établissement polyvalent proposant une filière professionnelle débouchant sur les métiers de laboratoire, une filière technologique orientée vers la production agricole et la transformation alimentaire et une filière générale conduisant au baccalauréat de série S. Il occupe une place centrale dans l'organisation départementale de l'enseignement agricole en abritant le siège de la direction de l'ensemble des centres constitutifs de l'EPL.

[79] Nous ne proposons pas en annexe cette recherche « gigogne » considérant qu'elle n'apporte rien à notre problématique. Elle fera l'objet d'une publication ultérieure.

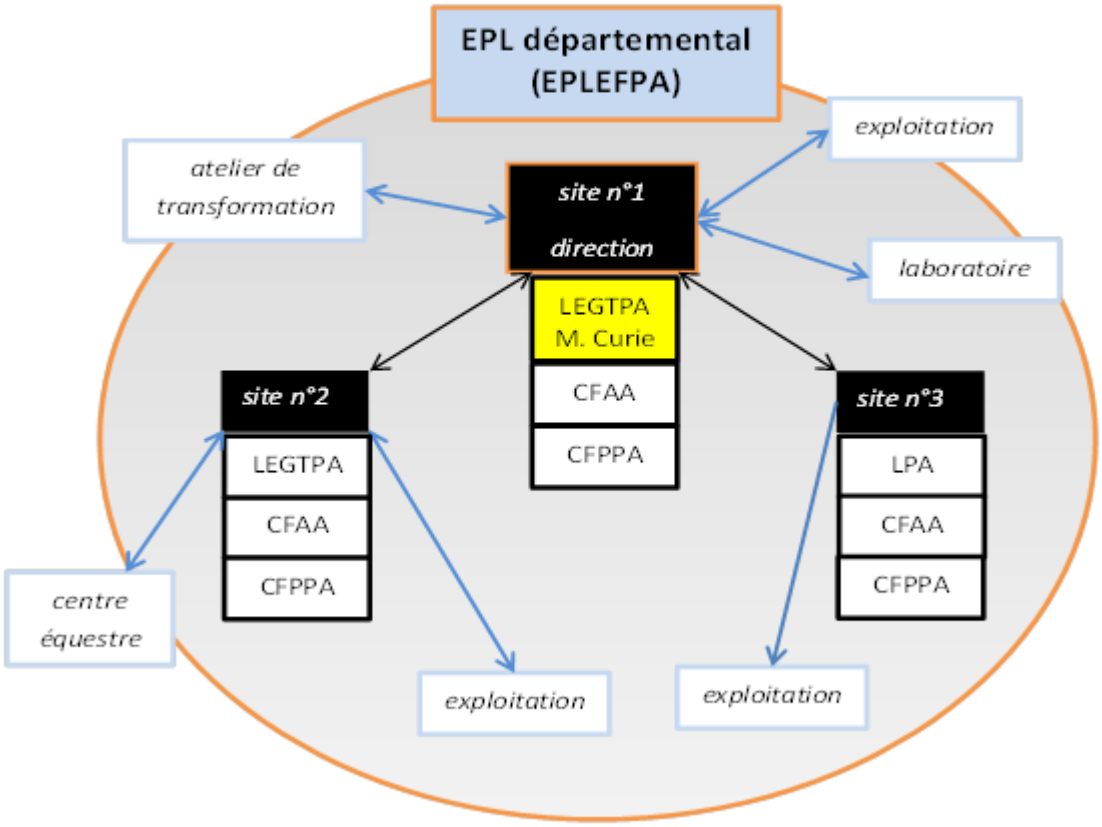


FIGURE 7.2 – Structure de l'EPLEFPA et place du lycée M. Curie

Comme dans tous les établissements agricoles, la santé technique et économique de l'exploitation, de l'atelier et / ou du laboratoire rejaillit sur le climat de l'établissement. En effet, les élèves utilisent quotidiennement ces espaces pour leur formation et les enseignants attendent que les installations permettent un travail pratique de qualité. Or, l'une des caractéristiques du site en question réside dans la fragilité de l'exploitation : en cause notamment les dysfonctionnements du laboratoire d'analyse. Ainsi le document préparatoire au CA de novembre 2012 fait-il mention « d'une situation toujours difficile. Le nombre et la diversité des productions rendent la gestion de l'exploitation complexe » et fixe-t-il comme objectif de « redresser la situation économique et financière de l'exploitation » du site. Cette situation rejaillira de manière inattendue sur l'EIE, comme nous le racontera la proviseure adjointe.

Le projet d'établissement (2011-2016) concerne l'ensemble de l'EPLEFPA. Il se structure selon cinq axes, dont le premier est décliné au gré des sept filières proposées par l'établissement. À chaque thématique correspond un certain nombre de fiches-actions. La filière générale et technologique de l'axe 1 comprend une fiche action « valorisation de la

filière générale et technologique » intégrant la disposition « Mettre en œuvre un accompagnement personnalisé renforcé en s'appuyant sur les spécificités de l'Enseignement agricole » (L-14). Une enveloppe d'un montant significatif est allouée à cette action pour les deux lycées de l'EPL. Toutefois, nous notons que la dénomination « accompagnement personnalisé » est entendue de façon générique. Elle regroupe en effet les actions pluridisciplinaires, l'ESC, les projets transversaux et, ce qui nous laisse perplexe en tant que forme opérationnelle de l'accompagnement personnalisé, « la dimension humaine » (*sic*), mais qui, sur le plan de l'état d'esprit, semble marquer de manière solennelle que les élèves sont avant tout des êtres humains et que les accompagner induit une posture *ad hoc*.

Au sein de l'établissement, les classes de secondes sont au nombre de quatre : trois classes de secondes générales et technologiques et une classe de seconde professionnelle. Ce sont les équipes qui prennent en charge ces quatre classes que nous suivrons plus particulièrement et avec lesquelles nous travaillerons dans le cadre du montage du questionnaire aux élèves.

3.2. Accompagnement et innovation : histoire et culture

3.2.1. L'établissement comme une « famille »

De l'histoire de l'établissement, les enseignants (du moins pour les plus anciens) retiennent avant tout le rapport entretenu par les élèves et les adultes avec l'établissement agricole. Autant qu'un lieu de travail, ce dernier est aussi un lieu de vie. Le régime de l'internat concernant une majorité d'élèves, ces derniers passaient leurs soirées, leurs fins de semaine dans l'établissement et, raconte Xavier, depuis trente-trois ans dans le lycée, « *moi, c'est vrai que ça m'a jamais dérangé aussi d'intervenir pendant des heures d'étude, le soir, parce que j'habite pas loin, je reste là souvent jusqu'à 19 h ou 20 h donc euh… Moi, à titre personnel, ça me dérangeait pas trop sur des fins de journée* ». En nous faisant visiter les nouvelles serres, il nous explique qu'« *il y a encore vingt ans, l'exploitation, c'est les élèves qui se relayaient le weekend pour l'entretenir. Ils étaient pas seuls, bien sûr… Mais ils pouvaient prendre des initiatives… je sais pas… ceux à qui ça plaisait, par exemple, ils pouvaient aller bricoler le tracteur ou réparer une clôture ou aller voir les bêtes. Maintenant, tu fais ça, si y en a un qui se blesse…* » (F-4).

Cet état d'esprit semble avoir perduré et trouve son origine au-delà du cas de cet établissement. Nicole, bien qu'ayant fait toute sa carrière à M. Curie, affirme que « *c'est lié au fonctionnement de l'établissement agricole* [en général]… (F-12). Cette culture se transmettait de professeurs et de formateurs à élèves, qui à leur tour devenaient

enseignants[80]. Il y a là un lien quasi filial dont témoigne Nicole lors d'un entretien collectif (F-22) : « o*n avait beaucoup d'enseignants qui étaient d'anciens élèves de l'établissement. Mais qui avaient connu l'établissement quand ils restaient là le weekend. Les élèves passaient leur weekend ici. Avec des permanences sur l'exploitation, euh, sur l'élevage… Ils connaissaient la vie de l'établissement et ils souhaitaient que cette vie-là, elle soit maintenue même si, en effet, samedi, dimanche, il n'y avait plus personne. Tout le reste du temps, il fallait de la vie en permanence, il fallait animer en permanence, et l'animation, elle passait par « on laisse pas nos élèves inoccupés si nos collègues sont absents ». On les amène sur le terrain. On improvise, mais on y va* ». Ainsi, les élèves étaient pris en charge, quel que soit le moment de la journée : « *Sur les dix premières années que j'ai passées ici, on était tous au lycée de 8 h 30 le lundi matin au vendredi soir 16 h 30,* dit-elle. *Qu'on ait cours, qu'on n'ait pas cours, on était là. Donc, s'il y avait quelque chose à mettre en place, on était trois classes, il en manquait deux parce qu'ils avaient cours, on lançait quelque chose, l'un arrivait, l'autre partait en cours, il prenait la suite, mais c'était… c'était dans l'esprit, quoi. Tout comme de ne jamais laisser les élèves en étude quand les collègues étaient absents. Les élèves n'étaient jamais en étude. Au pied levé, Untel est absent : qui les prend ? Il y en avait cinq ou six qui se proposaient. On avait nos cours, on n'avait pas nos cours, on y partait* ». Nicole semble regretter qu'aujourd'hui cet engagement s'effrite du côté des professeurs. Pas pour Isabelle, cependant, qui déclare ne pas compter ses heures pour l'accompagnement de ses élèves : « *bon voilà, moi je suis à l'affût, est-ce qu'il y a un prof qui va être malade donc dès qu'il y a un prof qui est malade hop. Ils le savent : « dès vous avez une heure de libre, euh* » (F-6). Sonia, qui enseigne à M. Curie depuis trois ans, est sensible au récit de Nicole : « *Voilà. Faudrait revenir à "8 h le lundi à 17 h… " Non, mais moi, je serais pour, hein. Moi je rentre chez moi, j'ai mes copies… Honnêtement, je suivrais…* […] *8 h le lundi, 17 h le vendredi et tchao ! On laisse même le cartable ici ! Et puis les élèves viennent nous voir quand ils veulent…*(F-22).

Pour Thomas, cela relève de l'évidence et participe du bon climat de l'établissement. « *C'est-à-dire, tout ce qui est partie gestion d'un élève seul, ça se fait en dehors du cours parce que les élèves n'ont pas de problème pour venir voir un enseignant pour discuter avec lui, parce que les élèves connaissent les enseignants et les enseignants connaissent les élèves* » (F-7). Il raconte comment les élèves étaient accueillis dans l'établissement : « *Avant, donc, les élèves de seconde, pour pas les perturber à l'entrée au lycée, ils rentraient pas le même jour, ils partaient en stage et on travaillait sur des choses de la méthode de travail, la gestion de son temps… Donc tout ça, on le faisait déjà… mais sur un stage. Alors, après on s'est aperçu qu'au début, les élèves, ils entraient en seconde, ils avaient peur, ils grandissaient* ».

[80] L'actuel président de l'Amicale des anciens élèves est enseignant dans l'établissement et y était élève dans les années 70.

Dans ces moments de stage, une certaine proximité, une ambiance « familiale » était donc de mise avec les élèves et permettait de construire un climat de confiance, de « *tisser des liens* » se rappelle Nicole. « *C'est vrai qu'on se voyait tous différemment. Ils se rendaient compte que le prof de français, de maths de physique ou d'autre chose, ben, c'était un monsieur ou une dame comme les autres. Voilà, et puis on partageait des activités physiques. Ils en profitaient pour me mettre à l'eau dès qu'ils pouvaient et ils se rendaient compte que la prof de maths, elle rigolait bien, et du coup… Pour l'entrée en matière dans l'année suivante, c'est… c'est beaucoup quoi. C'est beaucoup* » déclare-t-elle (F-12)..

Aujourd'hui, les stages ont disparu, mais *« sur ces dernières semaines, on ne met pas que des heures de cours, on met aussi des heures de sport que l'on partage avec eux* […] *Donc je suis allée, par exemple, faire du kayak avec eux. Et ça, c'est… super ! Il y a une dizaine d'années, on faisait un voyage scolaire en seconde, on partait une semaine sur la fin de l'année. Donc, on le maintient par le biais d'activités auxquelles on participe sur ces derniers quinze jours, dernières trois semaines et ça, il faut le maintenir. Donc ça n'entre pas, à proprement dit, sur les heures d'accompagnement personnalisé, mais pour moi, ça en fait partie puisqu'on partage autre chose avec eux et on tisse des liens, de vrais liens avec eux* » (Nicole ; F-12).

3.2.2. L'établissement comme un « laboratoire pédagogique »

Sur le site, les relations avec les autres centres (CFA et CFPPA) sont bonnes. Certains enseignants réalisent leur service sur plusieurs centres, ce qui entretient des liens étroits à la fois conviviaux (parfois extraprofessionnels) et professionnels. Le pot de retraite auquel nous sommes invités en juin mêle tous les personnels du site. Cette souplesse a permis par le passé de sauver à la fois des postes et des filières. « *Et du coup,* explique l'ancien proviseur du lycée, *ben, depuis maintenant, ça fait combien ? Dix ans que le BTS « horti » existe, les profs* [d'horticulture] *du lycée font pratiquement les trois quarts de leur service au CFA, avec des horaires annualisés. C'est pas des horaires…* […] *parce que les emplois du temps au CFA, ils changent tous les quinze jours, euh, donc, c'est pas le régime du lycée, avec des cours hebdomadérisés* » (F-19). Cette relation entre centres constitutifs s'est enrichie, sous l'impulsion de cet ancien proviseur, d'un groupe de réflexion dans lequel étaient engagés des enseignants du lycée et des formateurs du CFA. Étaient invitées des personnalités extérieures intéressées par les sujets pédagogiques : « *c'était presque un café pédagogique, quoi, qu'on avait fait, hein.* [On] *préparait une petite intervention, un peu théorique, quoi, dix minutes, un quart d'heure, pas plus. Et puis après, chacun s'exprimait* » (F-19). Les discussions étaient déjà orientées vers une meilleure prise en charge individuelle des élèves. Deux dispositifs seront mis en place à la suite de ces groupes d'échange et de travail : un dispositif d'aide méthodologique et de soutien disciplinaire pris en charge par des enseignants et des assistants d'éducation de la

Vie scolaire (en binôme), et un « nouveau » Conseil de classe tenant compte d'une auto-évaluation par les élèves, accompagnés par les enseignants lors d'entretiens individuels pré et post-Conseil de classe. Ce dernier dispositif compte tenu de sa lourdeur, aura du mal à fonctionner.

Olivier se souvient, avec une certaine nostalgie, de ces moments de travail : « *et l'ancien proviseur qu'on avait ici avait commencé à essayer de lancer justement des petites séances d'ouverture, notamment la réflexion sur l'estime de soi où il y avait d'autres intervenants et d'autres… Il voulait que des petits groupes volontaires se rassemblent en dehors du cadre du lycée, avec d'autres personnes pour réfléchir à ça et je trouve que ça manque cruellement* »(F-2).

Quand le groupe, d'une dizaine de professeurs et de formateurs, a voulu formaliser dans une expérimentation « grandeur réelle » le fruit de ses réflexions, il a fallu enrôler les autres enseignants et notamment les professeurs principaux. « *C'est-à-dire que,* retrace l'ancien proviseur, *on l'a présentée aux profs principaux, on leur a dit –parce qu'ils faisaient pas forcément partie, les profs principaux de seconde, ils faisaient pas forcément partie du groupe de départ –on leur a proposé, on leur a dit "voilà, c'est une expérimentation", ils ont dit "d'accord, on joue le jeu, ça nous intéresse". […] Et donc, les profs principaux se sont réapproprié… on leur a demandé de présenter cette nouvelle modalité de co-évaluation entre l'équipe pédagogique et les élèves eux-mêmes, aux élèves* »(F-19).

3.2.3. L'établissement recomposé, les équipes déstabilisées

Arrivé en 2002, l'ancien proviseur a quitté M. Curie à la rentrée 2011. Entre temps, en 2009, il a réalisé la fusion avec les deux autres sites du département. Il garde de cet établissement le souvenir d'équipes soudées et innovantes. « *Pour moi, ça a été un déchirement de partir de M. Curie. Parce que… je… [silence] bon, c'est pas parce que c'est un bahut qui m'est cher au cœur, mais en même temps, en circulant dans d'autres établissements, il y a vraiment une culture, une ambiance…* » (F-19).

Plusieurs évènements vont affecter cette dynamique. D'abord, la nomination d'un nouveau proviseur adjoint avec lequel les équipes ne parvenaient pas à travailler a figé la dynamique. Lors d'un entretien, le CPE raconte comment le service de Vie scolaire a dû se désengager des dispositifs initiés par l'établissement : « *donc en fait à ce niveau-là, on était… on va dire on était un petit peu recroquevillés sur nous-mêmes, quoi. On était vraiment sur des missions, on va dire, régaliennes, de la Vie scolaire parce que, compte tenu des relations un peu tendues qu'on avait, on va dire, on s'était attachés à… on va dire à faire en sorte que… on soit irréprochables dans nos missions, on va dire euh… classiques. Parce qu'on avait souvent des… des conflits euh… si ça n'allait pas dans le sens de la direction de l'époque, on pouvait se faire reprocher nos modes de fonctionnement et du coup, on avait un petit peu… on avait un petit peu bétonné… sous*

tous ces aspects-là » (F-18). Ce proviseur adjoint quittera rapidement l'établissement pour être remplacé par la proviseure adjointe actuelle. Ensuite, la fusion a laissé des traces : « *elle le prenait complètement. Il devait faire avec trois sites… pour nous, ça a été dur… euh, bon, on a supporté, mais c'était plus comme avant* » déclare la proviseure adjointe (M-11 ; p. 12).

Par ailleurs, les moyens mis à disposition de l'établissement diminuent et les modalités de gestion (logiciel pour la gestion des enseignants) se rigidifient réduisant les marges de manœuvre des personnels de direction pour la répartition de la DGH. Il devient par exemple difficile de financer certaines actions sur le budget d'un autre centre. Ainsi, alors que le collectif d'AP vient de boucler son projet, elle nous interpelle dans le couloir. Elle vient de recevoir sa dotation : elle perd cent heures…

Enfin, quand les réformes des lycées surviennent, les dispositifs imaginés par le groupe de travail sont mis en œuvre, mais se retrouvent rapidement en concurrence avec les dispositifs prescrits. Même si, nous explique la proviseure adjointe, « *nous, on avait ce savoir-faire-là et* [l'ancien proviseur] *était encore là cette année-là* […], *on a discuté beaucoup entre la vie scolaire, les profs,* [l'ancien proviseur] *et moi* » et qu'on se sentait capable de monter « *quelque chose qui correspondait à l'histoire de l'établissement* », un effet de trop-plein s'est fait sentir. « *On en arrivait à une espèce de juxtaposition des couches* » (F-19). La proviseure adjointe propose alors d'abandonner le dispositif « nouveau Conseil de classe » pour construire l'accompagnement personnalisé en s'appuyant sur ce qui existe déjà en matière d'accompagnement des élèves et de le retravailler avec la nouvelle prescription. Les équipes s'en trouvent déstabilisées.

3.3. Les dispositifs dans l'établissement

3.3.1. L'AP : conformité et anomalie

Le dispositif se met donc en place sur la base de ce qui se faisait déjà. Le projet tente d'intégrer la nouvelle prescription et demande un travail important et compliqué d'organisation (voir à ce sujet l'entretien avec Thomas, F-7). Cet effort d'agencement des emplois du temps des classes et des enseignants se justifie par le souci, d'un côté, de couvrir les trois dimensions de l'AP (soutien disciplinaire, méthodologie et orientation mais oublie le volet « approfondissement ») et de l'autre, de permettre sur les plages de soutien de travailler à effectifs réduits (pas plus de 10 élèves).

De la sorte, le dispositif se caractérise par :

- un volet soutien disciplinaire en petits groupes d'élèves désignés, les autres se rendant « normalement » en salle d'étude,
- un volet orientation consistant en l'organisation d'un forum des métiers au sein de l'établissement,

- un volet méthodologie assuré en classe entière.

Selon le volet travaillé, la forme du dispositif entre plus ou moins dans le cadre de la prescription. Le soutien disciplinaire, par exemple exclut une partie des élèves : « *on est tous disponibles sur les deux heures d'accompagnement personnalisé, et euh… y a des élèves qui, qui ne sont pas conviés. Donc euh… on n'entre pas dans le cadre du, du référentiel puisque tous les élèves devraient avoir toutes les semaines deux heures d'accompagnement personnalisé* » indique Nicole (F-12). Ces élèves se rendent alors en étude où ils sont pris en charge (surveillés) par les personnels de la Vie scolaire… quand ils ne sont pas ailleurs sur l'établissement, voire chez eux[81]. Pour autant, consciente que la situation n'est pas « conforme » à ce qu'elle devrait être, tant sur le plan institutionnel que pédagogique, elle manifeste son envie d'ajuster le dispositif : « *mais bon, pourquoi pas faire de l'approfondissement avec eux ou lancer autre chose, mais bon, il faut des, des moyens pour mettre euh, pour mettre ces choses-là en place… Ou les faire travailler sur l'orientation, ou sur un autre projet bon. Donc euh, on réfléchit à d'autres modes de fonctionnement pour euh… pour l'année prochaine. Les idées ne manquent pas, donc on va essayer de… d'optimiser tout ça* »(F-12). Au niveau de la direction, la proviseure adjointe s'inquiète en soupirant : « *il y a des élèves qui rentrent chez eux et ces mômes ne devraient pas rentrer chez eux. On est responsable d'eux sur ce temps scolaire… c'est un vrai souci, imagine qu'il leur arrive quoi que ce soit…* » (M-1 ; p. 21). Il y a là une question à régler.

Le volet orientation mobilise l'ensemble du collectif d'AP. Il prend la forme, après un travail d'expression par les élèves de leurs envies, projets, doutes, absence d'idées, d'un forum entièrement pris en charge par les élèves eux-mêmes, épaulés par les professeurs. Ce forum symbolise en même temps l'engagement des enseignants et celui des élèves : « *ce créneau-là nous a permis de créer ce forum des métiers. Lui, il est assez récent et je pense, lui, c'est une réussite. Déjà, on voit que les adultes répondent favorablement, la majorité des élèves, parce qu'il y en a toujours qui sont…, mais la majorité des élèves s'y investit et y est favorable. Ça, c'est… Ça, c'est une grande réussite* » explique Thomas qui exprime ici un sentiment partagé par l'ensemble des enseignants (F-7). Les élèves, lors de l'enquête que nous mènerons auprès d'eux, porteront sur le forum le même jugement[82]. Aux activités propres au forum et à l'AP, vient s'articuler le travail traditionnel des professeurs principaux et des CPE.

[81] Comme l'a montré notre enquête auprès des élèves et nous l'a confirmé la proviseure adjointe.

[82] Le forum organisé par les élèves aidés des enseignants réunit une cinquantaine de professionnels de différents secteurs (dont d'anciens élèves), les élèves et les enseignants. Cette journée est mise sur pied en grande partie par les jeunes, soutenus par leurs professeurs et la Vie scolaire : prises de contact, préparation des stands, accueil, pot d'arrivée, prévision des repas,

Enfin, l'aide méthodologique a lieu en début d'année et concerne, par séance, quatre professeurs qui se répartissent les trois classes de seconde (soit l'équivalent de seize / dix-sept élèves des trois classes dans chaque groupe). *« Donc, ça, c'était des séances de début d'année, qui portaient sur des besoins méthodologiques classiques rencontrés en seconde, telles que la prise de notes, l'élaboration d'une fiche de synthèse, voilà »* décrit Isabelle (F-6). La difficulté semble une fois de plus relever de la différenciation « s*achant que nous sommes bien conscients que certains élèves n'ont peut-être pas besoin de ces rappels méthodologiques parce qu'ils sont fonctionnels. »* Toutefois, les enseignants espèrent qu'« *il y a des petites choses qu'ils peuvent quand même revoir, se rafraîchir la mémoire* » (Isabelle). Le fait de mixer les classes, nous explique Nicole, n'est pas qu'une question d'effectifs, c'est aussi une condition pédagogique pour « *euh… pas forcément les déstabiliser, mais travailler différemment comme ils le font en langues. Donc euh… avec différents outils, différents supports, on essaie de varier ou en plus sur les types de support sur lesquels on les fait travailler pour les engager un maximum dans le processus : des restitutions individuelles au tableau, des choses comme ça* » (F-12). Faire autrement… Pour Thomas, c'est « *le sens de l'accompagnement personnalisé qui est : on se désolidarise un peu de l'aspect purement scolaire et on essaie de s'intéresser à l'élève et d'intéresser l'élève* » (F-7).

Le tableau s'expose donc en clair-obscur. Dans la lumière, le forum des métiers apparaît comme un sous-projet solide, plébiscité par tous les acteurs. Dans l'ombre, le soutien disciplinaire ne concerne pas tous les élèves et un approfondissement disciplinaire n'est pas proposé. Enfin, certains, comme Françoise, s'interrogent sur l'efficacité de l'aide méthodologique : « *En méthodologie, non, on n'en voit pas les retombées dans les cours disciplinaires* » (F-17).

3.3.2. L'EIE : à la recherche d'un projet collectif

Il n'est pas aisé de dresser un tableau structuré de l'EIE à M. Curie. Il échappe en effet à un regard englobant, notamment en raison de la diversité des descriptions qui en sont données par les acteurs. Nous commencerons par en exposer l'historique, avant d'en proposer une description par les acteurs.

- Une histoire de personnes

Le dispositif a été monté dès la mise en place de la RVP, dans la suite des travaux sur l'estime de soi et, aux dires de la proviseure adjointe, fonctionnait plutôt bien. Elle attribue ce bon fonctionnement aux qualités de la coordinatrice, Sandrine, qui était « *quelqu'un d'hyper compétent* [qui] *a fait ça vraiment avec beaucoup de conscience* »(F-1). Mais à partir de l'année dernière, « *ça n'a plus tellement tourné. Et je*

remerciements…. Sur les 66 élèves interrogés, 51 déclareront l'activité intéressante et utile et 49 que le forum les a aidés à faire un choix d'orientation.

n'ai pas très bien compris pourquoi ça ne tournait plus ». Avec le recul, elle indique que se sont cumulés des problèmes de rémunération de ce travail de coordination (Sandrine était vacataire, débutante, coordonnait l'ensemble de la RVP), de surcharge de travail pour Sandrine (qui préparait ses cours et des concours), et le fait qu'elle travaillait avec Olivier qui « *en termes de rapports pédagogiques, est exceptionnel, du point de vue administratif, je l'ai toujours dit, c'était un poids… qui pesait beaucoup sur Sandrine* ». Cette dernière confirme à la fois irritée et sans méchanceté, que « *ça dépend avec qui on travaille. Parce que bon, pour ne pas citer, mais Olivier… C'est plus difficile parce qu'on n'est pas dans les mêmes… en même temps dans les choses.* […]. *Quand on s'entend et qu'on part en même temps dans les mêmes directions, ça va, mais… on peut avoir la même direction et partir en décalé.* […] *Il a de bonnes intentions partout, etc., mais… on est en décalé, donc, du coup, euh… pour travailler où il faut toujours aller chercher le collègue, c'est pas forcément…* » (F-24) [83]. Ajoutons, pour la compréhension de la situation, que Sandrine est une ancienne élève de M. Curie et qu'elle n'a connu en tant qu'enseignante que le lycée dont elle est issue. Elle est donc très investie et son découragement est à la hauteur de son investissement.

D'autres problèmes relationnels sont venus se greffer sur cette situation et qui ont rendu délicate la gestion de la filière professionnelle et par conséquent de l'EIE. Pour dépasser cette conjoncture conflictuelle, la proviseure adjointe pense qu'« *il faut revenir à l'origine de la création de l'EIE. Et à partir de là, on pourra dégager tout le problème, voir si c'est vraiment un problème d'organisation et d'entente, ce qui peut être le cas ou pas ; peu importe, mais on sera plus technique et on va ramener l'analyse, le problème sur le plan technique* »(F-1). C'est ce qu'elle tente de faire cette année, en faisant appel à l'ENFA pour dresser un bilan « technique » et relancer un projet viable.

- Une gestion interne difficile

Parallèlement à l'intervention de l'ENFA, elle essaie de remobiliser une équipe déconnectée de l'EIE, mais le travail s'avère difficile et la réunion de filière (18 enseignants sont présents, ainsi que le CPE et la proviseure adjointe) consacrée au dispositif est houleuse. Elle tient du « déballage en vrac » (L-8)[84]. L'objectif principal, pour Brigitte qui est une des coordinatrices, est de négocier *« l'implication de l'équipe. Bien expliquer, voilà* […] *c'est un fil conducteur que l'on doit mener et non pas sur deux*

[83] Nous nous permettons de citer ici ce passage parce qu'olivier nous a lui-même parlé en termes quasi identiques lors d'un entretien collectif de ce qu'il appelle ses incompétences : *« je suis pas celui qui est le plus efficace. Je connais mes incompétences et je suis pas super efficace dans les projets, j'ai pas appris à travailler en projet. Je… Brigitte est bien plus costaud que moi. Je suis pas efficace dans la gestion administrative…* ». Cela ne remet aucunement en cause son engagement dans son métier qui est réel et nous prenons comme une preuve de lucidité, et de confiance à notre égard, cet aveu de faiblesse. Qui n'a pas de faiblesse ?

[84] Extrait du compte rendu rédigé par l'une des coordinatrices.

ans ou sur une année, mais sur trois ans et qu'il faut bien une progression sur ces trois ans. Cette idée-là, elle sous-entend derrière que pour avoir une progression, il faut que l'équipe soit d'accord, déjà de s'investir » (F-9). De son côté, la proviseure adjointe ne voit pas si loin ; ce qu'elle souhaite, c'est avant tout un accord sur *« un diagnostic »*. Elle introduit le débat en pointant pêle-mêle plusieurs difficultés : « *Il faut identifier pourquoi nos EIE ne fonctionnent pas. On a trouvé une raison. L'EIE concerne les secondes, les premières et les terminales. On a écrit un référentiel dans les clous. On a fait une plage commune pour les 3 classes. Sauf que ça ne fonctionne pas. Il y a des raisons techniques (impossible de faire les EdT* [emplois du temps]*, il y a des profs sollicités partout. Mais il y a aussi un problème de communication et ce qui ne marche pas, c'est qu'il n'y a pas de projet »* (I-5). Que répondre ? « La boîte de Pandore » ouverte, elle ne sera refermée qu'après *« le déballage en vrac »* qui s'avère très violent pour les coordonnateurs de l'EIE : *« je ne comprends rien, qu'est-ce c'est votre EIE ? » ; « les élèves ne voient pas l'utilité », « on ne voit pas le sens »* (I-5). Une enseignante quitte la salle au milieu des débats. Il apparaît alors que l'EIE, bien qu'il soit censé concerner l'ensemble de la filière et de l'équipe, ne parvient ni à se structurer ni à intéresser ceux qui n'y participent pas.

Il nous faut enfin revenir sur un épisode en lien avec la situation difficile du laboratoire. Il illustre bien la difficulté de la proviseure adjointe à recentrer l'équipe sur le dispositif d'EIE. Ainsi, une enseignante, professeur principal dans la filière et coordinatrice de l'EIE, vient informer la proviseure adjointe qu'elle souhaite s'investir dans le redressement du laboratoire. La proviseure adjointe rapporte la suite : « *écoute, euh… là, il y a quand même, il y a quelque chose… et l'EIE ? » Je lui dis "Et l'EIE ?" "Quoi l'EIE ?" Je dis "Écouter, Brigitte. On a travaillé toute une année, on a essayé de mettre en valeur tous les points forts, les points faibles, de construire quelque chose. On a été au bout. Vous avez fait une réunion, la « ixième » la semaine dernière, j'ai le sentiment qu'il y a quelque chose qui va se construire" […] Je dis "mince, quand vous me parlez à moi de l'exploitation… je ne sais pas pourquoi vous me parlez de l'exploitation. Moi, je m'en fous complètement. Il y a un directeur de l'exploitation qui doit faire son boulot et ce que j'attends, c'est que le groupe d'EIE fonctionne et que ce travail soit finalisé"* » (F-1). Il faudra la médiation spontanée d'Olivier pour que la pression retombe.

- Un dispositif, des projets

Le projet, tel qu'il avait été construit pour les secondes au moment de la mise en place de la RVP se présente sous la forme d'un catalogue organisé en deux axes. Le premier, l'apprentissage de l'autonomie, se divise en sept thèmes de travail répartis entre les enseignants et assortis d'un volume horaire. Chaque thème est décliné en une fiche d'objectifs généraux. Le second se confond avec un seul thème et se rapporte à l'étude de la filière. Ce document a une vocation organisationnelle avant tout, les contenus ne sont abordés que de manière générique et l'absence de lien entre eux est patente. « *Le*

problème, dit Brigitte, *c'est comment on le met en place, en fait »* (F-9) **.** Pour la proviseure adjointe, c'est un référentiel de compétences à acquérir pour les élèves, pas un projet et, qui plus est, qui n'est pas en lien avec le projet d'établissement.

Plus qu'un lien, Olivier, imagine un dispositif intégré aux finalités de la filière : « *Mais, je me dis que si on fait émerger un projet au sein du bac pro, qui serait un projet autour du monde du laboratoire… […] sans qu'il prenne forcément toutes les heures* » (F-2). Mais il pointe rapidement les limites contextuelles que constitue la gestion par les « sous services » qui fait que « *euh… alors, et pour l'instant, on s'interdit toute exploration de ce côté-là, puisque, d'entrée de jeu, au point de départ, c'est Pierre, Paul, Jacques tu seras sur l'EIE. C'est des collègues qui sont en enseignement littéraire, ou langue, donc on ne peut pas les mobiliser… on ne peut pas leur demander qu'elles aient un projet sur le labo* ». Brigitte indique un autre obstacle à l'élaboration d'un projet : « *si on nous change la personne qui avait émis l'hypothèse de faire ce projet est changée, on va perdre de notre cohésion. Et de la cohérence, on perd tout là, et la cohésion et la cohérence* » (F-9). Ce serait le projet qui donnerait son sens au dispositif.

Marion, CPE stagiaire, avec un certain recul, analyse la situation en rapport avec la prescription : *« la prescription laisse beaucoup de liberté. C'est ça qui la rend lourde. Tout dépend ce qu'on veut. Il faut savoir ce qu'on veut. Du coup, je pense que c'est difficile à gérer. De par le fait qu'avec toute cette liberté qu'on peut y mettre, et qu'on peut en retirer, ben du coup, il faut quand même avoir un projet commun. Ça aussi, je pense que c'est difficile à mettre en place. Avoir un projet commun, déjà, c'est pas mal. Des objectifs communs* » (F-10). Pas de réelle liberté pédagogique, pour elle, sans projet, mais aussi sans une vision commune des finalités de l'action éducative : « *Et puis au final, c'est pas évident de s'harmoniser sur ce qu'on veut apporter aux jeunes, quoi* ».

Le dispositif prend alors la forme d'actions juxtaposées :

Marianne, professeure de français et d'anglais depuis 27 ans dans l'établissement, sans être coupée des autres professeurs de la filière, mène ses projets « dans son coin ». Elle a toujours travaillé de cette manière et n'entend pas en changer. Elle a réussi à enrôler sa collègue d'ESC, Laurine, avec laquelle, déclare-t-elle, elle « *a des intérêts communs. Donc on a de suite échangé, quoi. Ça s'est fait naturellement, voilà* » (F-5). Mais la mise en œuvre de ces projets nécessite des fonds pour la participation d'intervenants extérieurs (elle monte donc des dossiers), et des heures de présence commune sur la plage horaire de l'EIE. C'est pourquoi Laurine recourt à un « bricolage » de son service. Elle utilise, en effet, des heures d'animation socioculturelle, pour intervenir sur l'EIE avec Marianne, ce qui leur permet de dédoubler la classe[85].

[85] Dans l'enseignement agricole, compte tenu du grand nombre d'internes, les professeurs d'ESC voient leur service partagé en 12 heures de cours et 6 heures d'animations (ateliers divers, sorties hors temps scolaire…etc.).

Hélène est professeure de mathématiques et n'intervient que quelques heures, de façon irrégulière pour de l'aide méthodologique, « *la gestion de temps de travail plus particulièrement et recherche de stage. Accompagnement des élèves sur la recherche de stage. Mais ça, c'est très ponctuel* » (F-14). En EIE, elle travaille le plus souvent avec toute la classe. « *Parfois, il y a eu des dédoublements sur la recherche de stage. Donc il y a un collègue en face à face sur une demi-classe. Donc j'ai l'autre demi-classe* ». Partageant son service entre le lycée et le CFPPA, elle dit s'appuyer sur son expérience d'accompagnement avec les adultes pour préparer ses interventions en EIE. « O*ui, je trouve ça intéressant. Travailler sur une approche plus transversale* », déclare-t-elle.

3.3.3. Travail collectif et collectif de travail

Différentes formes de travail collectif coexistent au sein de l'établissement. L'EIE les juxtapose, l'AP tente de les articuler autour d'un planning et de projets partagés.

Les occasions de travailler collectivement ne manquent pas, ne serait-ce que pour celles qui sont institutionnelles (conseils de classe, pédagogiques…). Marianne va même plus loin : *« celui ou celle qui espère devenir prof en… en pensant qu'il va travailler tout seul dans son coin, se fourre le doigt dans l'œil. On n'a pas le choix* » (F-23). Elle ajoute à propos des enseignants qui seraient des solitaires : *« C'est une illusion. En fait, ils dépendent de l'établissement, des emplois du temps, du travail des autres. Et puis, on les croise, on leur parle, ils répondent… Quoi qu'ils fassent, je veux dire, le fait de venir le matin au lycée, de faire cours et de repartir (d'abord, ils sont vraiment minoritaires), ne les dispense pas du travail collectif obligatoire : les réunions pédagogiques, les conseils de classe, les réunions de chaire ou de filière… etc. A minima, ils travaillent collectivement, hein ».*

En fonction du dispositif, nous observons les résultats de ces activités sous la forme de projets, de plannings, de réunions, de comptes-rendus, de production d'artefacts ou de partage d'informations (plus nombreux pour l'AP que pour l'EIE). Toutefois, ces productions collectives ne semblent pas avoir toutes la même finalité. Nous présentons en suivant deux exemples représentatifs de cet état de fait.

Dans le cas de l'EIE, le travail collectif permet le cadrage d'activités individuelles qui n'engagent pas la responsabilité de celui ou celle qui les mène devant le groupe. Les règles très générales et très formelles autorisent chacun à agir selon sa représentation de l'EIE. Pour Marianne, qui intervient en EIE sous forme de projets, *« on fait jamais le bilan. Les autres ne savent pas ce que je fais dans mes projets. Si je me plante, je ne peux m'en prendre qu'à moi-même. De toute façon, on me demandera rien. Les seuls qui peuvent dire quelque chose, c'est les élèves»* (M-1 ; p. 23) Elle suggère ainsi que les membres du groupe qui gère l'EIE, n'ont pas une vision permettant une évaluation collective du travail des projets qu'elle mène. Cela ne remet d'ailleurs pas en cause la

qualité des projets conduits par cette enseignante, mais leur confère un caractère individuel.

Les enseignants qui travaillent en AP se placent dans une autre configuration. L'exemple de l'organisation du forum des métiers témoigne d'un minimum de structuration collective et de partage d'objectifs. Nicole en retire une certaine satisfaction : *« là, on atteint notre objectif, mais c'est beaucoup de travail et même si tout n'est pas parfait, on arrive à se répartir les tâches entre enseignants et à faire travailler les élèves. C'est un vrai travail collectif… qu'on améliore chaque année. Et on le fait, entre autres, dans le cadre de l'AP. Ça fait partie du volet orientation. Voilà… Oui, ça, c'est un travail collectif réussi »* (F-23). Il y aurait donc, à ce niveau, une appropriation collective de la tâche, et un fonctionnement réglé de l'activité qui permettrait d'envisager que nous avons affaire ici à un collectif de travail lié à la tâche « forum des métiers ». En revanche, les autres volets du dispositif (disciplinaire et méthodologique) sont davantage traités sur le même mode que l'EIE, c'est-à-dire une organisation permettant à chacun de travailler comme il l'entend.

Synthèse du chapitre 7

Les éléments empiriques recueillis dans les trois établissements concernent trois mises en œuvre du dispositif d'AP et une mise en œuvre du dispositif d'EIE.

Louise Michel : AP, quatre classes de seconde générale.

Le dispositif d'AP est loin de constituer une priorité au lycée L. Michel. Il fait partie d'un ensemble de dispositifs obligatoires ou facultatifs qui visent un accompagnement rapproché des élèves, et notamment des élèves repérés comme ayant des difficultés. Cet ensemble constitue un édifice bâti et pris en charge par la direction de l'établissement, stabilisé et formalisé dans un projet qui fixe les modalités d'intervention auprès des élèves (soutien, tutorat, CLAS, AP, etc.).

Dans ses contenus, le dispositif d'AP est dessaisi d'un certain nombre de ses objectifs et activités, notamment le soutien disciplinaire « pur », un soutien méthodologique « général » et l'orientation, au profit d'autres dispositifs. Il a donc du mal à trouver de la légitimité auprès des enseignants… et de la direction qui laisse aux professeurs peu d'espace pour l'expression de leur autonomie. Cette situation semble consentie par les enseignants.

C'est pourquoi, il est peu l'objet d'une réflexion collective tant globale que dans la préparation de sa mise en œuvre. Par ailleurs, il sert de variable d'ajustement à l'organisation de l'option EATDD, considérée comme un des éléments constitutifs important de l'image de l'établissement.

Jacques Prévert : AP, une classe de seconde générale

Le lycée J. Prévert est fortement marqué par son histoire d'établissement professionnel. Les enseignants déclarent avoir peu l'habitude de travailler collectivement, sauf dans le cadre formel de réunions institutionnelles (la réunion du lundi matin, les différents conseils). Les dispositifs d'individualisation obligatoires ne sont pas mis en place en 2011 / 2012 et le proviseur adjoint, en faisant appel à l'ENFA, tente de les faire entrer dans les pratiques… et dans les emplois du temps. Il renonce pour l'EIE devant la forte opposition des enseignants des disciplines professionnelles. L'accompagnement personnalisé sera mis en place à la rentrée 2012 selon des modalités qu'il aura lui-même décidées (notamment en « tordant » le volume horaire), car il sait le peu d'inclination de l'équipe au travail collectif et connaît la circonspection des enseignants devant les dispositifs d'individualisation. Cette mise en œuvre de l'AP semble générer des formes de travail collectif, notamment la co-intervention lors des séances, forme que les enseignants disent apprécier. Peu de pratiques collectives hors la classe sont déclarées. Cependant quand elles le sont, elles constitueraient un espace de négociation quant à l'adéquation entre les objectifs, les contenus et le niveau des élèves. Nous notons, enfin, des modalités de management de l'équipe par le proviseur adjoint, qui ménagent la susceptibilité des

enseignants. En effet, les dispositions adoptées pour la mise en place de l'AP leur sont favorables en termes de volume d'intervention et d'affectation de moyens horaires.

Marie Curie : AP, trois classes de seconde générale, EIE, une classe de seconde professionnelle

Le lycée Curie occupe une place centrale au sein de l'EPLEFPA créé en 2009 après la fusion avec les deux autres sites du département. Il est reconnu comme un établissement innovant en matière d'individualisation des parcours des élèves. Sous la direction, jusqu'en 2011, d'un chef d'établissement particulièrement dynamique, et dans un contexte institutionnel favorable, de nombreux projets ont été menés et la réalité du travail collectif transparaît à travers les récits, parfois nostalgiques, des uns et des autres.

Cette histoire, cette culture se heurtent aujourd'hui à une double réalité : l'institution prescrit de nouveaux dispositifs tout en réduisant les moyens alloués aux établissements et l'organisation voit sa marge d'autonomie se resserrer d'autant. Dans ce contexte, la mise en œuvre des dispositifs d'AP et d'EIE, comme dispositifs d'accompagnement et d'individualisation, se révèle indécise.

En sollicitant l'entrée de l'établissement dans le dispositif FAR, la proviseure adjointe poursuit deux objectifs : réaliser un diagnostic de l'AP et de l'EIE quelques années après leur première mise en œuvre et l'apparition manifeste de difficultés et, redonner du sens à ces dispositifs tout en rendant les pratiques conformes à la prescription.

À Curie, nous observons deux types de travail collectif. Le premier consiste à négocier une organisation des dispositifs en termes de thèmes généraux de travail, de planning, d'affectation des enseignants et de volumes horaires. Il est coordonné par deux ou trois enseignants dans chaque filière. Une fois l'organisation posée, seuls ou, par deux ou trois, les enseignants construisent leurs séances sans rendre compte des contenus ni à l'équipe ni aux coordonnateurs. C'est le cas de l'EIE et d'une partie de l'AP. Le second, concerne le volet « orientation » de l'AP et se concrétise par la préparation, en collaboration avec les élèves, d'un forum des métiers mobilisant outre les coordonnateurs, l'ensemble des enseignants de l'AP. Il faut noter enfin un mode de management qui, tout en laissant une part d'initiative importante aux enseignants, s'équilibre entre bienveillance (et donc soutien) et vigilance (faisabilité et pertinence de ce qui est proposé).

Chapitre 8

Le processus d'émergence du collectif

Introduction

L'injonction au travail collectif fait de ce dernier un principe quasi consubstantiel du métier d'enseignant ; tous les référentiels de la profession en attestent. Qu'en est-il dans la réalité ? Sans en rejeter ni le principe ni les enjeux, Suzy témoigne de son agacement : « *Moi,* confie-t-elle, *depuis que je suis dans l'enseignement agricole, je trouve qu'on est un peu dans un bourrage de crâne là-dessus. Sur… l'équipe, euh…* » (F-21). Pour autant, comme l'ont montré Tardif et Lessard (1999), le travail enseignant reste l'activité individuelle d'un professeur devant un groupe d'élèves. Olivier en a conscience en affirmant qu'*« on n'a pas fini de digérer l'héritage de nos ancêtres de l'enseignement et de l'éducation qui est… qui est un bastion imprenable et l'espace classe était mon univers avec les élèves et notre propriété aux élèves et à moi et vous n'y entrez pas pour que je puisse travailler librement* » (F-2). S'engager dans le travail collectif ne relève donc pas de l'automaticité, quelle que soit l'insistance de l'institution. Il convient de rappeler ici que la prescription des dispositifs d'individualisation relève de cette injonction à travailler collectivement, puisqu'elle s'adresse à l'équipe pédagogique.

Les enseignants que nous avons rencontrés utilisent peu le terme « collectif » lorsque le chercheur ne leur suggère pas. Ils lui préfèrent « équipe ». Brigitte parle

« d'impliquer l'équipe » (F-9), Thomas *« du niveau de l'équipe pédagogique »* (F-7), Nicole de *« la gestion d'une équipe »* ou *« du travail d'équipe »* (F-12). Mais, de fait, Comme le rappelait Marianne (voir *supra*), tout enseignant, dès qu'il est nommé dans un établissement, intègre plusieurs équipes : disciplinaires, de filière, d'établissement…. Le fait d'appartenir à une équipe engage-t-il au travail collectif ?

Nous abordons ici le phénomène de l'émergence du collectif sous l'angle des conditions propres à ce processus lui-même (engagement des enseignants, capacité d'agir, construction de règles propres) et des conditions propres au contexte (nature de la tâche, redéfinition de la tâche, modes de management et de coordination et culture d'établissement).

1. L'engagement des enseignants

1.1. S'engager ou être engagé

La gestion d'un établissement (qui se différencie du management pédagogique, même si ce dernier ne peut s'en affranchir) combinée à l'obligation de mise en œuvre des dispositifs rend délicate la question de l'engagement des enseignants dans des collectifs autour de projets liés aux dispositifs prescrits ou aux dispositifs eux-mêmes. À ce titre, le mode d'attribution des heures d'AP ou d'EIE est édifiant. Ainsi, pour prétendre participer aux dispositifs, un enseignant doit-il présenter un service incomplet (de la sorte, il ne bénéficie pas de HSE). Pas question, donc, pour Xavier de participer aux dispositifs : *« Euh voilà donc pour cette année précise, 2012-2013, je ne suis pas rentré dans le dispositif pour une raison très technique, c'est que j'étais au taquet au niveau heures supplémentaires »* (F-4). Patricia regrette de ne pouvoir s'investir : *« Alors que, bon… alors bon, moi, j'ai les classes de seconde générale tous les ans, j'envoie quelques pistes de temps en temps parce que moi, un prof agrégé d'EPS, je pourrais être capable de faire de l'accompagnement personnalisé sur le travail personnel, sur les méthodes, sur le… et puis j'aimerais bien ça en plus parce que c'est quelque chose qui, qui me motive beaucoup, mais, eh ben pour l'instant, je n'ai… je suis pas rentrée dans le créneau »* (F-11).

À contrario, un enseignant en sous-service, mais qui n'est guère disposé se verra contraint (parfois pour ne pas voir son service éclaté sur plusieurs sites) de compléter son service avec des heures d'EIE ou d'AP. La constitution d'un groupe d'enseignants volontaires et motivés devient dans ces conditions difficile. « *On a surtout les enseignants qui sont en sous-service qui interviennent, faut le dire euh… c'est un peu aussi l'investissement des personnes qui n'est pas forcément… Donc comme on disait l'autre jour en réunion, c'est qu'il manquait la cohésion en groupe sur ce, sur cet enseignement* »(F-3), regrette Sandrine. Olivier souhaiterait, sur l'EIE, monter un projet autour du laboratoire (les élèves sont de futurs laborantins). Il a questionné la proviseure

adjointe à propos des sous-services. Il lui aurait dit : *« écoute, est-ce que… on va pouvoir affranchir cet EIE des contraintes emploi du temps. C'est-à-dire que le choix des personnes qui vont être dessus dépendra du projet qui est mis en place et non pas des besoins des fiches, des sous-services. » Parce que, mine de rien, c'est un tout petit détail qui va complètement piper les dés si… »* (F-2). Mais il constate que pour l'instant, *« on s'interdit toute exploration de ce côté-là, puisque, d'entrée de jeu, au point de départ, c'est Pierre, Paul, Jacques tu seras sur l'EIE. C'est des collègues qui sont en enseignement littéraire, ou langue, donc on ne peut pas les mobiliser… on ne peut pas leur demander qu'elles aient un projet sur le labo. […] Mais,… et comme nous, tous les profs de sciences sont complètement exclus, pour l'instant de cet EIE, du coup, ben, on s'accommode très bien du boulot que font les collègues, mais moi, je me verrais bien… ».* Cependant, nous verrons dans notre analyse des modes de management et de coordination que le PA s'efforce de limiter ces contraintes.

Il ne faut pas considérer ici qu'un enseignant qui se trouve engagé dans un dispositif pour des raisons de sous-service ne puisse, chemin faisant, intégrer un collectif de travail, voire en devenir un élément-clé. Un engagement sincère et résolu peut venir en allant. Le cas de Sonia illustre ce modèle d'engagement consenti puis assumé. Alors qu'elle n'obtenait qu'un demi-service sur le lycée, elle s'est vu proposer par la PA de « se composer » elle-même un service plein, mais en acceptant la coordination de l'AP (ce service comprenant une heure hebdomadaire pour la coordination du dispositif). Elle a accepté et, avec le recul, on peut dire que Sonia a tenu son engagement même si, elle trouve difficile de gérer un groupe d'enseignants au sein d'un dispositif. Car, pour cette enseignante et coordinatrice, le volet organisationnel du dispositif est au service du projet pédagogique autour duquel s'est agencé le collectif de travail de l'AP.

Notons enfin ici, à titre de comparaison, que la question de s'engager ou d'être engagé ne s'est pas posée aux enseignants des deux autres établissements. En effet à L. Michel, dans le cadre de l'accompagnement individualisé, les enseignants se sont vu attribuer des heures d'AP selon des modalités imposées par le projet de la direction. À L. Michel, on ne peut pas être volontaire pour participer au dispositif, comme on ne peut s'en affranchir. La situation est quasi identique à J. Prévert où, devant l'impossibilité de réunir les enseignants pour monter le dispositif, le PA construit un planning et affecte les enseignants sur des créneaux horaires.

1.2. S'engager dans un projet

L'engagement des enseignants dans un collectif ne relèverait pas d'un acte suspendu dans le vide. Il s'arrimerait à un projet ou un dispositif, les deux pouvant être d'origines diverses et se décliner dans des formes variées.

Marianne est professeure de français. « Pilier » de la filière professionnelle, elle travaille dans l'établissement depuis 28 ans. C'est elle qui intervient le plus dans l'EIE.

Elle déclare avoir toujours monté des projets avec ses élèves, mais des projets qui lui sont personnels. « *Donc ça, c'est la grosse partie, le projet* [de l'EIE]*, et après… la partie de ce qu'on a construit. […] Les, les, les projets, c'est une chose, le reste, où j'interviens… là je peux intervenir avec des collègues, ça peut être sur la lecture de consigne, la recherche de stage, ça c'est un peu plus euh… classique, on va dire. Le projet, c'est, c'est…* le reste en dehors des projets, c'est une partie] *qui est figée là-dedans depuis qu'on l'a écrit et puis bon ma partie projet, c'est ma partie expression écrite et orale où je sais que je vais pouvoir mettre ce qui va sortir au moment, avec les gens que je vais rencontrer et euh… voilà* » (F-5). Sa vision du dispositif est claire : il y a d'une part les projets où elle s'engage (elle est reconnue dans l'établissement pour porter des projets) et d'autre part « le reste » où elle est engagée. Dans l'établissement, c'est ce « reste » qui pose problème. Les enseignants en sous-service sont positionnés sur cette partie écrite et officielle de l'EIE. Marianne, sur la base de son projet, arrive chaque année à enrôler un ou deux collègues. Cette année, c'est Laurine, professeur d'ESC, avec qui elle dit avoir « *des intérêts communs* » qui intervient dans le projet construit par Marianne. « *Ça s'est fait naturellement* », explique-t-elle. Marianne utilise donc le dispositif pour arriver à ses fins. « *Après si je pouvais plus faire un projet, du coup, je sais pas ce que j'en ferais de ces heures-là. Voilà. Ça aurait plus de sens pour moi donc je sais pas ce que j'en ferais* » (F-5). Il lui est par ailleurs arrivé de monter et de mener seule ses projets.

De son côté, Brigitte défend l'EIE sans s'y engager… mais elle aimerait… mais pas seule… mais… « *On revient toujours à cette question : il faudrait que les enseignants s'investissent dans des projets, même des petites choses, mais avec des objectifs, des moyens en face… des petites choses à deux ou trois, parce que, moi, je vois, sans projet, l'individualisation c'est du soutien… au mieux hein ? Au pire, c'est des cours supplémentaires ou de la préparation de devoir…* » (F-9).

Marianne et Brigitte voient le dispositif comme un ensemble de micro-projets menés individuellement ou par de petits collectifs. Elles les imaginent regroupés sous une bannière, « *un chapeau global pour les EIE* » (I-4). Pour la PA, ce chapeau est insuffisant. Pour engager les enseignants dans un travail collectif, elle souhaite un projet qui articule l'ensemble du dispositif et lui donne du sens : « *Vous présentez le projet à l'envers,* reproche-t-elle à ceux qui attendent que les autres s'engagent. *On est toujours sur des problèmes de profs qui ne viennent pas. Ils s'adapteront quand il y aura un projet* » (I-4). À distance, lors d'un entretien, Olivier lui donne en quelque sorte raison : « *C'est… je serais preneur si… si je me ressens dans le… si le projet qui a été arrêté est un projet auquel j'adhère, alors là sans aucun problème bien sûr. Puisque de toute façon, j'ai pas le droit de dire que mon EIE ne marche pas si je vais pas mettre les mains dans le cambouis pour voir comment c'est compliqué de le faire marcher* » (F-2).

Du côté de l'AP, la configuration est différente. Nous avons vu que Sonia s'est engagée sur la coordination du dispositif. Mais elle n'est pas seule : Nicole, déjà coordonnatrice l'année précédente et sur le point de rendre les armes, décide, tout compte fait, de renouveler son engagement. Pourtant, elles ne se connaissent pas, *« elles avaient du mal à se parler. Pas liées à leur personnalité »*, décrit la proviseure adjointe (F-1). Finalement, elles se disent complémentaires : Nicole amène *« l'expérience, le cadre »* et Sonia tout ce qui est en rapport avec *« la pédagogie de projet »* (F-22). Elles se sont découvert des affinités professionnelles qu'elles déclinent autour des qualités de sérieux et de franchise et d'une même vision de ce qu'est un travail organisé. Cette complicité est visible lors de l'entretien collectif qu'elles nous accordent. Elles montent donc un projet qui se veut solide, validé par l'administration et les autres enseignants et qui va générer l'engagement non seulement de collègues mais aussi du service de Vie scolaire et d'élèves de la filière professionnelle dans le cadre de l'orientation. Nous distinguons différents niveaux d'engagement qui évoluent en fonction de l'avancement et des étapes du projet :

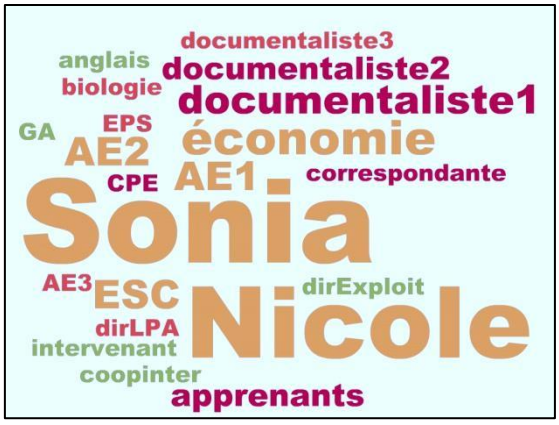


FIGURE 8.1 – Nuage de noms et de fonctions (ou de disciplines) d'intervenants dans le dispositif d'AP, relatifs à leur engagement respectif.

La taille des lettres du nuage de mots générés par un logiciel d'analyse textuelle à partir du nombre d'occurrences correspondant aux responsabilités ou d'interventions recensées dans les différentes traces recueillies, est proportionnelle à l'engagement individuel dans le projet des différents acteurs[86]. Certains s'engagent dans la construction et la coordination du projet (Nicole, Sonia), d'autres dans sa mise en œuvre à long terme (projets annuels : 3 enseignants (documentalistes et ESC et deux aides éducateurs) et les

[86] Nous avons retenu ici la présence dans une activité comme un indicateur de l'engagement. La limite du recours à ce genre de représentation sur la base d'occurrences est qu'elle ne dit rien de l'intensité de l'engagement. Cette dernière se mesure ailleurs, dans le « déclaré » et l' « observé ».

derniers sur des phases plus courtes, voire ponctuelles en raison de la délimitation de leurs interventions.

Cette analyse fait apparaître des appréhensions différentes des liens entre dispositif d'individualisation, pédagogie de projet, projet et engagement. Cette question ne se pose vraisemblablement pas avec la même acuité à Jaurès ou à Prévert, où l'engagement des uns et des autres dans l'implantation des dispositifs se voit limité par une redéfinition de la tâche par la hiérarchie de l'établissement préalable à sa prise en charge par les enseignants. Il semblerait alors, que l'engagement ait besoin pour s'exprimer (sous forme de projet (s) mais pas seulement) d'un espace professionnel à investir, à la fois accordé et conquis.

1.3. S'engager dans le travail collectif : bénéfice et coût

Nous venons d'observer que l'engagement dans un projet ne signifie pas systématiquement l'engagement dans un collectif de travail. Marianne et, dans une certaine mesure, Olivier et Brigitte illustrent cette configuration de l'engagement. Ainsi, Olivier, se faisant l'avocat du diable lors d'un entretien collectif, demande *« mais est-ce qu'on est obligé de faire des projets pour travailler collectivement ? »* (F-23)

Interroger le travail collectif des enseignants en distinguant l'équipe du collectif, c'est l'envisager dans sa forme subie et dans sa forme volontaire. Ainsi, en dehors de quelques convaincus comme Sonia qui affirme qu'on ne peut pas enseigner sans travailler collectivement parce que *« je pense,* explique-t-elle, *que l'intérêt des élèves c'est qu'on soit plusieurs… à les suivre… à les regarder et à les suivre. Surtout en filière pro, ils sont fragiles, pas faciles… Donc, quand on les gère à plusieurs on a du recul et on se plante moins avec tel ou tel gamin »* (F-23), il faut une bonne raison pour s'engager dans un collectif de travail. Il semblerait que cette raison tienne dans le rapport coût / bénéfice de cet engagement. Autrement dit, il faut que le jeu en vaille la chandelle. Françoise va droit au but en affirmant qu'*« il faut que ça nous rapporte quelque chose. Il faut un retour sur investissement »* (M-1 ; p. 24)). De la sorte, les avantages relevés, loin d'être négligeables, sont vite contrebalancés par un ensemble d'inconvénients ou de contraintes que nous évoquons maintenant.

1.3.1. Les bénéfices du travail collectif

Les enseignants engagés dans le travail collectif déclarent des formes de « plus-value » de trois ordres. Les premières concerneraient la socialisation professionnelle, les secondes, par un « effet boomerang » profiteraient d'abord aux élèves et reviendraient vers les enseignants et les troisièmes relèveraient d'apprentissages professionnels.

Le premier bénéfice du travail collectif serait d'ordre social. Cette forme de travail permettrait de *« mettre les choses sur le tapis »* (Olivier, F-20)), et de confronter avec

franchise ses vues sur différents aspects de l'activité. Pour Sonia, cette sincérité professionnelle serait une condition *sine qua non* du bon fonctionnement du groupe : *« Ça, je pense que ça fonctionne aussi parce qu'on est cash ! Il n'y a pas de problème en suspens, enfin j'espère. À chaque fois, on essaie qu'il y en ait pas, quoi. Et euh, c'est surtout ça »* (F22). Au-delà de la franchise, il encouragerait à la confiance entre collègues : *« c'est accorder la confiance a priori aux autres. Être parfaitement, intimement persuadé que, si c'est pas fait par soi, et comme on a l'habitude de le faire, il n'empêche que ce sera bien fait »* (Suzy, F-21). Sandrine, jeune professeure ayant assumé la coordination de la mise en place de la RVP dans le lycée, y voit un facteur important de socialisation professionnelle. Elle raconte comment il lui a permis *« de connaître les équipes parce que ça, c'était… Il y avait certains… je ne leur parlais pas forcément, etc. Ça nous a permis vraiment de nous ressouder sur certains points. Ça, c'est la chose la plus positive… et le lien, de créer des liens. De pouvoir voir aussi ce que faisaient les autres. Ça, c'était la chose la plus importante »* (F-24). Enfin, certains mentionnent le caractère rassurant du travail collectif : *« On va pas tout seul au front »* (Marianne, M-1 ; p. 24), *« ça valide notre action »* (Adèle, M-1 ; p. 24), même quand on est seul face aux élèves, parce qu'on représente le collectif ou l'équipe.

Pour poursuivre, et il apparaît qu'il y a consensus sur ce point, dans le travail collectif, se construit *« une vraie perception collective des élèves »* (Olivier, F-23). Ces derniers seraient les principaux bénéficiaires du travail collectif des enseignants. Marianne utilise une formule qui vaut slogan (en réponse à une collègue qui se plaint de l'absence de directives) : *« le référentiel, c'est l'élève… »*. Pris en charge par un collectif, l'élève se verrait d'une part mieux évalué parce *« qu'un double ou un triple regard sur son parcours, c'est un plus »* (Olivier, F-23) et d'autre part profiterait d'un enseignement/accompagnement décliné de manières différentes en fonction de l'enseignant et / ou de la discipline (activités menées en coopération) : *« Et le fait d'être en face à face tous les deux et de pouvoir interagir : par exemple " attends, il faut… je vais quand même préciser une chose ". Ou inversement, " t'es en train d'oublier quelque chose " ça apporte une richesse aux élèves »* (Suzy, F-21). La réussite de ces derniers rejaillit sur la perception du métier comme le rappelle Thomas : *« Bon, l'établissement, ils y ont quand même passé de bons moments, donc, ils reviennent. Et quand on entend des retours " oui ce que vous nous avez dit, ça nous a servi… " Là, au moins pour moi, ça, c'est une réussite »* (F7).

Enfin, par le travail collectif, on apprend. *« On ne peut pas tout savoir. C'est enrichissant. Et puis ça montre qu'on n'a pas la science infuse »,* explique Françoise (M-1 ; p. 24). Nous revenons plus en détail sur le processus d'apprentissage dans, par et pour le travail collectif dans la seconde section de ce chapitre.

1.3.2. Contraintes et empêchements

Travailler collectivement n'a pas que des avantages : *« C'est plus difficile dans la mise en pratique que le travail individuel »,* indique Olivier (F-20). Il existe donc plusieurs d'obstacles : nous en décrivons un certain nombre dans les sections *infra* (mode de management, tâche, reconnaissance...). Par ailleurs, l'engagement des enseignants serait contrarié par deux écueils qui méritent d'être abordés en tant qu'ils illustrent les contraintes imposées par l'organisation du travail et des valeurs inhérentes au métier. Le premier, c'est le manque de temps à consacrer au travail collectif. Le second, plus diffus, c'est qu'une certaine conception du métier peut incliner à ne pas s'engager dans le collectif, ce qui ne signifie pas, du reste, ne pas s'engager dans les dispositifs d'individualisation.

1.3.2.1. « On n'a jamais le temps ». (Sandrine)

À de nombreuses reprises, les enseignants signalent le temps comme un obstacle majeur : le temps pour lire les prescriptions, le temps pour s'organiser, le temps pour préparer les interventions devant les élèves. *« Le travail collectif, c'est chronophage, ça prend un temps dingue de réunir les gens, trouver une date, une heure… etc. »,* témoigne Brigitte (F-23). Sandrine incrimine la multitude des tâches.

« Ben, c'est de ça qu'il faudrait qu'on parle [l'élève]*… mais on n'a jamais le temps… et on est pris par les problèmes d'emploi du temps et de services… voilà, c'est pour ça qu'on le fait entre deux portes… voilà […] si on avait du temps pour préparer, des plages pour intervenir en commun, ne serait-ce que : un qui fait cours et un qui… en fond de classe pour observer, ou… ou les deux qui interviennent, ce serait déjà pas mal. Il y aurait de l'efficacité. […]On n'a pas le temps d'aller à droite à gauche, entre s'organiser pour les labos, vérifier les disponibilités, plus les… non. On arrive plus à un moment donné, on peut plus euh… On peut plus »* (F-23).

Et elle est suivie en ce sens par Françoise qui, si elle estime travailler en équipe, ne décrit pas moins un temps de concertation de plus en plus réduit. Les enseignants travailleraient en équipe *« peut-être moins qu'avant parce que justement… on nous… on a l'impression qu'on nous demande, tous, et je crois que c'est vrai, on nous demande plus de tâches annexes à l'enseignement. Et du coup, le temps vraiment de préparation pédagogique, il se réduit »* (F-17). Sonia déclare travailler *« la tête dans le guidon »*(F-15) et de fait elle n'aurait *« pas eu le temps de regarder, exactement les textes. Alors un petit peu cette année. J'ai fait confiance aux gens qui organisaient. Honnêtement, oui, oui, moi, j'ai pas le temps. J'ai trop de choses ».* Aujourd'hui qu'elle coordonne l'AP, elle trouve qu'*« honnêtement, faudrait une semaine quoi. À plein temps. Bosser ensemble. Et encore… C'est long »* (F-22).

Dans ses conditions, il serait difficile de recueillir l'adhésion et, qui plus est, l'engagement des autres enseignants. *« C'est pas toujours possible*, explique Adèle, *dans la mesure où effectivement, ceux qui n'interviennent pas ont d'autres interventions ailleurs, ont d'autres soucis et c'est un peu compliqué parfois de trouver du temps pour mettre tout à plat »* (-16). Ainsi, ce qu'on pourrait prendre pour de l'indifférence serait en réalité une impossibilité organisationnelle : « *Je pense que dans les personnes qui ne sont pas engagées dans le projet, certaines, si, si euh, si elles avaient des heures pour exercer dans ce domaine-là, elles s'y impliqueraient à fond, à fond. Cette année, elles n'ont pas eu d'heures. C'est pas… c'est pas non plus du désintérêt, c'est que peut-être, elles passent leur temps à autre chose […]* » indique Nicole qui coordonne l'AP (F-12).

1.3.2.2. « On n'a pas tous la même conception du métier » (Brigitte)

La dimension sociale du métier d'enseignant peut prendre des aspects différents. Dans sa forme obligatoire, elle s'articule avec le fonctionnement institutionnel et les obligations de services. Écoutons ce qu'en disent Marianne et Brigitte (F-20) :

Marianne : t'es obligé ! [de travailler en équipe]

Brigitte : Non.

Marianne : t'es obligé. Tu travailles en équipe.

Brigitte : Non.

Marianne : t'as pas le choix.

Brigitte : Non, non. Un enseignant, il est pas obligé de travailler en équipe. La preuve c'est que sur l'établissement, il y en a plein qui sont seuls.

Marianne : Tu es censé travailler en équipe. Si tu regardes les choses telles qu'elles sont, la réalité est là : t'es là avec tes trucs. Tu as quand même intérêt à ce que la réalité, de faire en sorte qu'elle te convienne, sinon tu subis toute ta vie. C'est valable pour tout. Donc, t'es obligé d'adhérer, à aimer ça et à y trouver du bénéfice. Et après…

Chercheur : Le collectif aiderait à supporter la réalité ?

Marianne : Euh, si le collectif fait partie de la réalité, alors tu as intérêt à aimer le collectif parce que la réalité euh… tu peux pas y toucher. Et tu peux toucher que la façon dont tu la ressens.

Pour Marianne, on ne peut échapper à l'injonction au travail d'équipe. Elle va même jusqu'à laisser entendre qu'à ne pas intégrer « positivement » cette dimension du métier, l'enseignant s'expose au mal-vivre professionnel. Pour Brigitte, au contraire, l'exemple de certains de ses collègues du lycée démontre qu'on peut très bien s'affranchir du travail collectif. De son côté, Suzy explique que cela tient à la conception du métier au moment où on le choisit : « *Et, bah, voilà, il y a des enseignants qui ont fait ce*

métier-là parce que c'est un métier, entre guillemets, de solitaire, hein. Il y en a encore beaucoup et, euh, et ils ont le droit » (F-21).

Dans son aspect facultatif, l'engagement dans le travail collectif procède d'une volonté de porter avec les collègues les missions qui sont confiées par l'institution, au-delà parfois de ce que prévoit l'institution elle-même. Pour Marianne, *« c'est indispensable de travailler en équipe autour de nos élèves »*. Elle donne (lors d'un entretien collectif, en réponse à Olivier qui s'inquiète des remises en questions personnelles dans le travail collectif,) sa définition du travail collectif comme faisant partie de l'identité de métier :

« c'est une question de confiance. Dans les collègues, je veux dire. On est des adultes, des professionnels. Le travail d'équipe, c'est pas un combat, ça fait partie du métier. À partir de là, t'es plus Olivier, t'es Olivier F., prof de physique au lycée X. Bien sûr, chacun de nous risque d'être contredit, et alors ? Et alors ? On demande à nos élèves d'apprendre à débattre et nous, on n'en serait pas capables ? On est d'abord là pour se mettre d'accord, parce qu'au bout il y a les gosses qui attendent qu'on leur donne le meilleur possible… je dis bien possible, hein, pas la lune ! Donc les problèmes existentiels des uns et des autres… Pour moi, la confrontation dans le boulot, c'est pas une contrainte, c'est une occasion de… comment dire ? D'avancer » (F-23).

Mais dans les faits, qu'en est-il ? Lors de la réunion des coordonnateurs de l'EIE qui prépare la réunion plénière, la PA et les enseignants réfléchissent à la manière dont ils pourraient enrôler le reste de l'équipe (I-4) :

Marianne : Est-ce qu'on demande qui, ou est-ce qu'on constitue un noyau ?

Brigitte : Un noyau, oui, mais toute l'équipe doit savoir ce qui se fait, comme pendant la formation. Je propose qu'on fonctionne de vacances à vacances, avec un petit projet (2 ou 3 profs). Bon d'accord, on est sur de l'annualisation.

Olivier : Si tu construis l'EIE (tu travailles par exemple la prise de note). Là où je la rejoins, c'est que chacun doit s'engager, rebondir sur ce qu'on a fait en EIE. L'EIE doit être central.

Marianne : Tu ne peux pas coller ça à des profs qui ne sont pas partants.

Brigitte : Si tu as un porteur, les collègues ne sont pas obligés…

PA : C'est un projet d'équipe.

Olivier : Si le projet est calé, oui. L'EIE foire sur les projets qui sont moins cadrés.

Marianne : Les gens doivent y venir tout seuls.

Olivier : On se le dit tout le temps : une partie de l'équipe s'exclut de l'EIE de façon « contractuelle ». Là, on est entre co-convaincus.

[...]

Brigitte : On pourra enrôler quand on aura monté le projet.

Marianne : On n'est pas très nombreux. On est que deux. Donc je fais du soutien disciplinaire. On fera mieux l'année prochaine.

Deux conceptions de l'engagement s'opposent ici. Pour Brigitte, sur la base du projet, les enseignants peuvent s'engager *a minima*. Olivier la suit à condition que les projets soient cadrés. Il s'agit donc d'un engagement *a posteriori*. L'idée soutenue par Marianne, c'est que l'engagement est, dans l'idéal, préalable au projet et concerne les volontaires. Cette seconde vision ne pose-t-elle pas une condition irréaliste et inatteignable ? Dans l'action, Marianne est moins péremptoire. Ainsi, elle décrit, pour les projets qu'elle mène, un processus plus proche que ce qu'exposent Brigitte et Olivier, avec toutefois une nuance : c'est elle qui propose à certains collègues *« d'intégrer »* ses projets.

2. La capacité d'agir

Nous distinguons dans cette section ce que nous appelons « groupe EIE » et « groupe AP », et délimitons la capacité d'agir de chaque groupe. Pour cela, nous nous proposons d'aborder pour chacun d'eux les relations entre ses membres et ses relations avec l'organisation.

2.1. Le groupe EIE

Il faut, pour envisager la capacité d'agir de ce groupe, comprendre son fonctionnement et revenir à la structure du « projet EIE ». Rappelons que ce dernier se décline en trois volets : projets, métier, boîte à outils. Ces trois parties, même si certains enseignants interviennent dans deux d'entre elles, sont très cloisonnées.

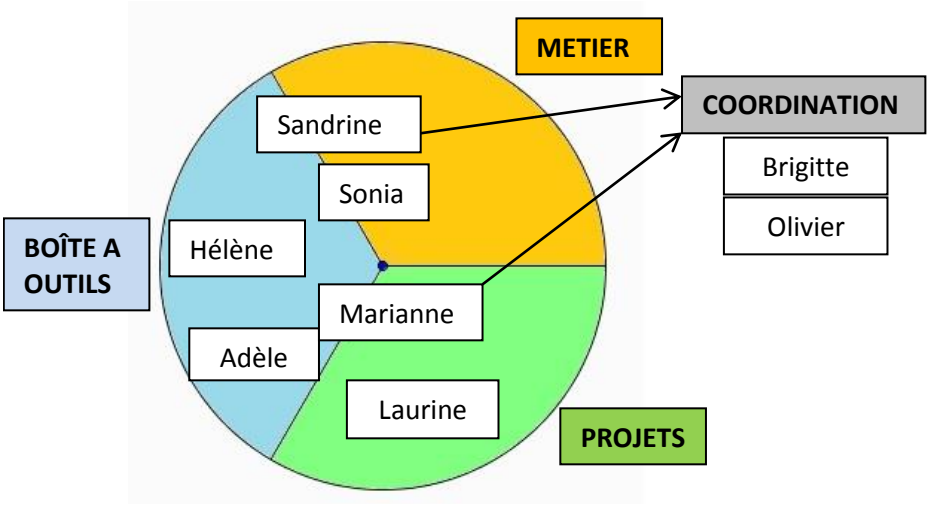


FIGURE 8. 2 – Structure du projet EIE

L'étanchéité entre les trois compartiments du projet est patente. Marianne, sans qu'on sache vraiment si elle le regrette, déclare quand on lui parle de liens entre la méthodologie (boîte à outils) et les projets : *« Ah non, mes projets me sont personnels, me sont propres. Mes projets de... de gravure, d'enluminures, de lectures publiques, c'est moi. Personne jusqu'à maintenant n'y a mis trop le nez »* (F-5). Cette indépendance lui donne une certaine autonomie et sa capacité d'agir pour le volet « projets » se mesure à sa capacité à mobiliser les financements nécessaires à ses activités, à faire engager des intervenants extérieurs. Elle sait à quelle porte frapper et se tient informée.

Les deux autres volets sont menés indépendamment. Les enseignants intervenant dans le volet « métier » organisent comme ils le souhaitent des visites d'entreprises ou d'exploitations d'où ils rapportent des échantillons à étudier. Si ils agissent comme ils l'entendent au niveau des visites, la partie analyse des échantillons est beaucoup plus problématique en raison du manque de laboratoire. *« Alors, voilà, le problème c'est que, on n'a pas trouvé, cette année, les créneaux horaires sur les laboratoires, c'est pas facile. Donc on n'arrive pas à les délocaliser de l'EIE proprement dit* [...] *On a un emploi du temps de labo microbio en particulier qui est particulièrement chargé, qui tourne pas comme il faut. Alors la technicienne, elle avait pas de possibilité. Elle avait déjà des classes en stage, donc elle peut pas prendre, elle a déjà trois BTS, elle peut pas prendre »*, décrit Brigitte (F-9).

Enfin, dans la partie « boîte à outils », chacun mène ses activités comme il veut. Sonia raconte qu'*« on a tant d'heures pour faire tel truc. On le fait. C'est un peu bonjour, au revoir »* (M-1 ; p. 19). Elle ajoute qu'il y a des trucs « *super intéressants* » qui se font, des projets, qu'elle aimerait bien y participer, mais qu'il n'y a pas d'heures pour les disciplines scientifiques.

On le voit, il est difficile de parler de « groupe » au singulier concernant l'EIE. On peut cependant identifier deux groupes de travail : celui des projets et celui autour du métier de laborantin. Le troisième ne peut être considéré comme un groupe de travail même si une forme de travail collectif est produite.

Le premier groupe jouit d'une capacité d'agir plutôt confortable, tant sur le plan des contenus que sur le plan des moyens. En effet, Marianne et Laurine travaillent librement sur les thèmes et dans les formes qu'elles choisissent. Par ailleurs, les demandes de financement des projets n'aboutissent qu'avec l'appui de la direction qui ne les limite donc pas. Le second groupe possède une capacité de s'organiser assez librement concernant les visites d'entreprises, mais cette capacité est entravée sur le plan matériel par le manque de laboratoires.

2.2. Le groupe d'AP

Nous envisageons le groupe AP sous deux perspectives : le groupe fonctionnant cette année et le groupe qui se construit pour l'an prochain, à la suite du bilan réalisé par l'équipe en appui sur le dispositif FAR.

Cette année, comme pour l'EIE, le groupe travaille dans trois directions : le soutien disciplinaire, l'aide à l'orientation et l'aide méthodologique. L'ensemble est planifié par deux coordonnateurs : Nicole et Thomas. Concernant le premier volet, nous observons une juxtaposition de plages horaires de soutien, organisé selon un planning structuré par les fiches de service des enseignants. Les coordonnateurs se sentent contraints et déclarent peu de capacité d'agir. La première contrainte, d'ordre organisationnel, est celle imposée par l'organisation du service. La seconde tient à l'engagement des enseignants dans un dispositif considéré comme secondaire. Thomas raconte :

« c'est surtout la gestion du planning qui avait été lourde et puis surtout la façon dont certains enseignants répondaient aux suggestions du planning. C'est-à-dire qu'on a fait quand même un affichage, essayé de faire quelque chose de clair, on a refait le tableau pour que ce soit plus clair, on l'avait envoyé à chaque enseignant. Et quand on arrive le mardi, et que l'enseignant me dit : "Euh… j'ai pas cours." Je dis "si ! Tu as accompagnement personnalisé". On est obligé de dire à l'enseignant que c'est lui qui y est aujourd'hui, c'est agaçant » (F-7).

Sur le volet « orientation », la capacité d'agir du groupe se manifeste plus ostensiblement à travers l'organisation du forum des métiers. *« Et, là, c'est doublement collectif puisqu'on le prépare entre nous, les profs concernés, mais on le prépare… et on l'anime aussi avec les élèves. Là, on atteint notre objectif, mais c'est beaucoup de travail et même si tout n'est pas parfait, on arrive à se répartir les tâches entre enseignants et à faire travailler les élèves. C'est un vrai travail collectif… qu'on améliore chaque année »*

(Nicole, F-23). Ce dernier est un évènement à l'échelle de l'établissement et les enseignants s'y engagent plus volontiers. La forme « projet » remonte ici à la surface : objectifs, calendrier, répartition des tâches, mise en œuvre, évaluation ; il semblerait que cette forme favorise une certaine latitude dans l'organisation de l'activité.

Lorsqu'il s'agira d'organiser l'AP de l'année suivante, les enseignants ne remettront pas en cause l'organisation du forum des métiers. Nicole et Sonia qui doivent préparer l'AP qu'elles coordonneront à la prochaine rentrée ont toute latitude pour proposer un projet. Elles raisonnent à partir d'une idée globale de l'AP. Le caractère « révolutionnaire » de ce qu'elles suggèrent à la direction et à l'équipe (qui les suivront un temps,[87] avant que des contingences institutionnelles ne viennent remettre en cause cet élan) dépasse largement le cadre de l'AP. Il dit l'étendue de l'espace de liberté qu'elles entendent occuper. En témoignent, entre autres, la place qu'elles occupent dans les réunions plénières et de filières, l'enrôlement de la Vie scolaire dans le projet et la médiatisation de l'AP dans l'établissement. Cette capacité d'agir rejaillira sur le groupe des enseignants qui interviendront tout au long de l'année suivante.

En comparaison et dans le cadre du dispositif d'AP, la capacité d'agir des enseignants des lycées J. Prévert et L. Michel se voit circonscrite au cadre de la classe, dans des activités de collaboration ou de coopération d'ordre pédagogique – disciplinaire ou méthodologique. Les enseignants y investissent peu le niveau établissement, ce dernier étant pris en charge par la direction.

3. La construction de règles propres

Au sein des groupes, les règles se construisent à plusieurs niveaux, en fonction de leur structure. En référence à Marcel et *al.* (2007), nous considérons au moins trois configurations de travail collectif (la coordination, la collaboration et la coopération) et les croisons avec deux types d'acteurs, les coordonnateurs et les enseignants.

3.1. Les règles au sein du groupe EIE

C'est le groupe des professeurs principaux, associés à la coordinatrice de la filière professionnelle, qui coordonnent l'EIE. Signalons que deux d'entre eux n'interviennent pas directement dans l'EIE (Brigitte et Olivier), ce qui rend leur parole parfois déconnectée de la réalité comme le rappelle Olivier *: « je reviens sur mon problème d'EIE, mais j'avoue que c'est pas moi qui ai une vision très claire de tous les tenants et*

[87] Les raisons pour lesquelles les autres enseignants suivent Nicole et Sonia ne peuvent se résumer à une sorte d'adhésion unanime et enthousiaste. Beaucoup y voient une forme de « confort » : c'est organisé, ils n'auront pas à le faire. L'adhésion viendra en fait « dans l'action », lorsque le projet d'AP fonctionnera.

les aboutissants. Et du coup, je crois aussi que quand les collègues ont besoin de quelqu'un de réactif, pour gérer l'emploi du temps, quand il y a des changements de dernière minute, il faut que ça aille vite et je ne suis pas toujours opérationnel » (F-2).

Sur le papier, les coordonnateurs ont fixé les règles de fonctionnement de l'EIE, il y a trois ans. D'abord sous la forme d'un projet minimaliste (les trois axes, voir *supra*) qui se décline comme *« une trame. C'est pas un cadre très rigide »* (Olivier, F-2). Ce projet a été retravaillé *« mais, à la marge, chaque année, mais vraiment ça a été retravaillé à la marge. Par rapport aux heures qui étaient disponibles, on s'est re-réparti… »*(Adèle, F-16), puis sous la forme d'un planning d'interventions pour la partie « boîte à outils ». Les deux autres axes se gèrent indépendamment. On sait que ce mode de coordination ne satisfait personne. D'abord parce qu'en matière de dispositif et compte tenu de son éclatement, *« on ne voit pas le sens »* (PA), et qu'ensuite, beaucoup doutent de l'efficacité de l'EIE sur le plan des retombées dans les classes : *« on en a un petit peu parlé effectivement, c'est même un peu source de tension des fois, parce que, voilà, " à quoi ça sert ce que vous faites, puisque, de toute façon, il n'y a pas de résultats " »* (Adèle, F-2). Les difficultés concernant le sens de l'action et son efficacité peuvent être liées à l'absence ou à la faible consistance des règles, rappelle Olivier qui parle d'une *« espèce de bidouillage global EIE où on improvise. C'est pas totalement satisfaisant quand même. Et c'est… Voilà »* (F-2).

Au niveau des enseignants, collaboration et coordination semblent plus faciles, d'autant plus que c'est la configuration informelle qui prévaut, beaucoup de choses se calant « entre deux portes ». Néanmoins, il existerait des formes de travail collectif plus cadrées qui permettraient de préparer les interventions devant les élèves. *« En EIE, quand on a besoin de discuter, avec Marianne, on se trouve toujours une demi-heure dans la journée pour régler ce qu'on a à régler, mais on parle de ce qu'on va faire avec les élèves, on parle pas de l'organisation… je veux dire, euh, générale. On est dans… on est au cœur de notre travail de… de, de, de prof, quoi »* (Adèle, F-23). Les règles concernent alors l'intervention elle-même et ne valent que pour les enseignants impliqués. Il apparaît que pour un autre thème, avec d'autres enseignants les règles peuvent être différentes. Ainsi, alors qu'avec Sandrine, sur l'axe « découverte du métier », *« ben non, après, c'était chacun individuellement parce qu'on est un peu sur ses recherches, etc., et… »* (F-3), travailler avec Adèle, c'est préparer à deux pour une intervention à deux.

3.2. Les règles au sein du groupe AP

Dans leur approche du dispositif, les coordonnateurs de l'AP souhaitent que l'organisation se fasse selon certaines procédures qui visent l'efficacité : préparation des concertations, remontée des besoins aux professeurs principaux qui les transmettent aux coordonnateurs, harmonisation des contenus pour les séances de méthodologie, mobilisation de l'équipe sur le forum des métiers. Ce cadrage ambitionne la cohérence de

l'action commune. *« Alors, là, quand on fait remonter les besoins… oui, on essaie de… respecter une voie hiérarchique […]. On voit comment ça se passe quand c'est n'importe qui qui vient faire remonter, au bout d'un moment, c'est un… »,* explique Thomas (F-7). Par ailleurs, la règle du « volontariat des élèves » concernant le soutien disciplinaire, acceptée et mise en œuvre par tous, déroge d'une part à l'esprit de la prescription (de l'AP pour tous) et place d'autre part l'établissement hors cadre légal. Si elle témoigne de la capacité du groupe à fixer lui-même des règles de fonctionnement, elle pose les limites de son autonomie.

Il faut également noter ici le travail de coordination qui permet la tenue du forum des métiers. Malgré quelques « cafouillages » signalés par Sonia, la mise en mouvement de soixante élèves et d'une dizaine de professeurs demande aux coordonnateurs de fixer un ensemble de règles, aussi bien pour les élèves que les professeurs, qui organisent entre autres la répartition des tâches.

Les règles de fonctionnement au niveau du groupe devraient rejaillir sur les actions de collaboration et de coopération. Or, comme pour l'EIE, lorsqu'il s'agit d'intervenir en soutien disciplinaire ou méthodologique, la règle se confond avec la liberté pédagogique. Seuls, ou à deux, les enseignants construisent alors de nouvelles règles. Nous proposons, en suivant, un extrait de notre journal de recherche (M1 ; p. 18) relatant un épisode au cours duquel la règle se construit[88] :

> 8 h 30, Salle des professeurs : Une discussion est engagée entre deux professeurs de la filière GT. Ils sont en train de tenter de s'accorder (crayon et liste en main, les élèves s'étant inscrits volontairement et ayant signalé la question sur laquelle ils voudraient travailler) sur la composition de groupes de soutien. L'un des deux prône un regroupement par niveau des élèves et un travail au cas par cas, l'autre souhaite un regroupement par difficulté rencontrée pour pouvoir faire dialoguer les élèves. La discussion est franche, cordiale, mais le compromis difficile à atteindre. Finalement, c'est le second qui expliquera au premier que même en regroupant les élèves par difficulté, rien ne l'empêche de travailler au cas par cas. Cette solution est retenue.

La première partie de cette phase de collaboration (la négociation) aboutit à ce qu'une règle de travail soit trouvée et qu'elle soit admise par les deux professeurs. Le désaccord, qui se nourrit de deux conceptions différentes de la prise en charge de la difficulté, est en quelque sorte tacite (Marcel & Murillo, 2014). On aboutit alors, à défaut d'un accord de fond, à une règle qui permet d'agir.

Des circonstances institutionnelles et organisationnelles évoquées plus haut remettent en cause le fonctionnement des classes de seconde et, par ricochet, l'AP.

[88] Cet épisode est relaté et analysé plus longuement dans un article à paraître : Germier, C. et Marcel, J. F. (accepté). La négociation des accords. Approche ethnographique de deux collectifs d'enseignants. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation.*

Thomas, épuisé, décroche et laisse la place à Sonia qui fait montre d'une énergie débordante. Nicole et Sonia, vont définir des règles de fonctionnement « au cordeau », qui seront rappelées chaque fois que nécessaire[89]. Pour autant, elles font preuve d'une certaine souplesse en adaptant ces règles, en les complétant en cours d'action :

« Mais après, on a le rôle de coordinatrices. Donc… Par contre on va faire des réunions de concertation aussi ; l'équipe du journal a fait des trucs, on en a discuté tout à l'heure ; on leur a dit : bon, ce serait bien de… de soulever les aides méthodo que vous faîtes sans le dire, parce qu'il y a plein de choses qui ont de la plus-value. […] Il y a des petits trucs qu'on fait (enregistrer des fichiers). Moi, je l'ai fait mardi… etc. Savoir organiser des trucs, ça, c'est de l'aide méthodo […] Donc on va mettre en place un livret de suivi qui sera tenu par nous, profs, avec la case "activité" (qu'est-ce qu'on a fait), mais surtout avec la case "à améliorer" » (Sonia, F-22).

Mais elles savent également renoncer. Devant l'incompréhension générée par le projet « secondes » incluant le projet « AP », elles dissocient les deux. Elles ont conscience que pour être efficientes, les règles doivent être comprises et acceptées : *« L'idéal, effectivement,* reconnaît Sonia, *ce serait que ce soit mixé. Personnellement, je suis persuadée… mais faut faire par étape déjà et là, ça n'aurait pas été possible à gérer »* (F-22).

4. Nature de la tâche

Nous avons consacré un chapitre à la prescription des dispositifs d'individualisation. Résumons rapidement ses caractéristiques :

- elle s'adresse aux établissements en tant qu'organisation locale et autonome,
- elle s'adresse aux équipes incitant ainsi à une prise en charge collective,
- elle prescrit une mission d'accompagnement de chaque apprenant dans son parcours de formation (principe de l'individualisation), qui, sans remettre en cause la mission d'enseignement, interroge le métier d'enseignant, et, plus généralement, les buts de l'école,
- elle prescrit un ensemble de dispositifs dont certains sont obligatoires (AP et EIE) sans en préciser formellement les contenus.

[89] L'utilisation systématique du courrier électronique permet d'adresser aux collègues les plannings, les comptes rendus, bilans mais aussi les rappels, listes d'élèves… Elle permet dans les périodes d'activité intense (semaine précédent un évènement) une régulation au jour le jour.

Ces éléments n'ont pas échappé aux enseignants et nous abordons maintenant la question de la lecture qu'ils en font.

4.1. L'individualisation

En demandant aux enseignants de parler de l'individualisation, nous savions aborder un sujet complexe. Il renvoie de fait à la conception du métier, aux valeurs de l'école et aux représentations de l'élève. Il cristallise donc un ensemble imbriqué de représentations personnelles et professionnelles.

« Ça dépend de la définition qu'on donne à "individualiser" […] mais la définition, je ne vous la donnerai pas, chacun se la… » semble se dérober Hélène (F-14), laissant penser que les définitions de l'individualisation sont… individuelles. Mais Hélène ne fuit pas ; elle exprime un dilemme professionnel palpable. En effet, à propos de l'individualisation, nombre d'enseignants s'accordent sur deux aspects : premièrement, ses effets devraient être bénéfiques sur les jeunes et deuxièmement, il faut s'en méfier car elle peut avoir un effet pervers.

Voyons d'abord le premier aspect. Pour certains, comme Sonia (F-15), *« c'est très bien, […] fondamental […]. C'est en s'intéressant aux gens qu'on fait progresser »*. Elle est suivie par Adèle qui y voit un élément central de son travail : *« ben, moi, j'ai l'impression que c'est le cœur du métier. Donc, je… Enfin… Honnêtement, je n'en vois pas… personnellement, je ne vois pas la nécessité que ce soit écrit à part de ce qu'on fait… »* (F-16). Au reste, Thomas laisse entendre qu'il n'a pas attendu la prescription de dispositifs particuliers pour individualiser : *« Ben, disons que… Pour moi, il y a pas trop de changement parce que ça, on le faisait déjà. C'était nommé différemment et on le faisait déjà »* (F-7), propos corroborés par Adèle qui a l' *« l'impression que de l'individualisation,* [elle] *en faisait déjà un petit peu »*. Se dessine là une conception de métier qui se décentre de la discipline et déplace la focale vers l'élève, le jeune, l'individu.

Mais qu'on ne s'y trompe pas. Il ne faut voir ici ni une forme d'angélisme vis-à-vis du principe d'individualisation ni un abandon des valeurs collectives que l'école est censée transmettre. Thomas parle ainsi des écueils que l'école doit éviter en accompagnant individuellement les élèves :

« ça peut aller dans le sens de la société du fait qu'on part sur des gens de plus en plus individuels et de plus en plus individualistes. Donc ça va dans le sens de la société, mais après cette individualisation, ben si on prend dans l'accompagnement personnalisé, l'individualisation peut être aussi la façon dont l'individu se comporte dans un groupe. Donc, c'est là-dessus qu'il faut qu'on travaille aussi, c'est la partie… pas qu'individuelle mais sociale » (F-7).

Non seulement Thomas parle en tant qu'enseignant, mais il avance également des arguments de citoyen qui porte un regard critique sur la société dans laquelle il vit. À

Prévert, Stéphane semble habité par les mêmes réserves : *« aujourd'hui, c'est comme ça. On n'y peut rien, les jeunes veulent qu'on s'occupe d'eux personnellement. C'est la société qui veut ça. Notre boulot, c'est que ça tourne pas à l'égoïsme »* (M-1 ; p. 75). Comme pour Thomas, individualiser c'est avant tout éduquer au collectif.

Cependant, nous devons rappeler ici que certains enseignants sont foncièrement opposés à ce que le principe d'individualisation entre dans l'école. Ceux-là l'assimilent à de l'assistanat, du *« baby-sitting »*(G-1) qui déresponsabiliserait le jeune par rapport à sa formation. Pour ces professeurs, c'est faire le jeu d'élèves désinvestis, voire paresseux. Il apparaît clairement que le pendant du métier d'enseignant c'est le métier d'élève[90] et que si ce dernier est assumé, l'individualisation n'a plus de raison d'être.

Des questions professionnelles sous-jacentes viennent par ailleurs brouiller la vision que les enseignants construisent de l'individualisation. La première est celle des compétences professionnelles. L'accompagnement individualisé des élèves demanderait des connaissances psychologiques que les enseignants ne possèdent pas forcément. L'un d'eux interpelle les formateurs lors d'une session sur site à Curie : *« Attention, nous, on n'est pas des psychologues. Moi, je suis pas un pro de l'entretien individuel pour… pour détecter les difficultés psychologiques de mes élèves… D'ailleurs est-ce que c'est mon boulot ? »* (I-1). La seconde est celle de l'interférence entre les missions d'enseignement et d'accompagnement individualisé. *« C'est-à-dire*, explique Corinne, *que le réflexe d'un professeur, moi comme les autres, hein, on juge un élève par rapport à des résultats, pas seulement, mais aussi par rapport à ça et par rapport de ce qu'on connaît de lui de l'échange en cours. Et notre jugement en séance d'individualisation, il est biaisé par ça »* (F-13). Olivier lie ces deux problématiques. Il souhaiterait que l'individualisation soit déléguée à des personnels compétents : *« il manque des gens pour moi, il manque des compétences pour moi dans notre système qui fait que… ce soit toujours entre les mains du professeur qu'on mette ça. Évidemment qu'on est des professionnels, mais euh… je trouve qu'il manque quelque chose qui soit dans le système, qui se pose des questions là-dessus »* (F-2).

Ainsi les enseignants cultivent-ils un certain paradoxe vis-à-vis de l'individualisation. Ils disent l'avoir toujours pratiquée, mais en même temps reconnaissent leurs limites en tant qu'« accompagnants ».

4.2. Les dispositifs

Par l'abandon d'anciens dispositifs d'accompagnement et leur remplacement par l'EIE et l'AP, l'institution marque l'introduction des paradigmes d'individualisation et d'accompagnement dans les *curricula* des élèves et les obligations de service des

[90] Cette notion de « métier d'élève » apparue au début des années 90 servait à rendre compte de l'activité « totale » de l'élève au-delà de la tâche accomplie.

enseignants. Ces derniers adoptent alors deux postures. La première est de faire « comme si de rien n'était », comme Xavier qui considère que ces nouveaux dispositifs ne sont pas si différents des anciens : *« Donc le... le dispositif de soutien, d'accompagnement, bon ça prend différents noms hein selon les années, euh… aujourd'hui, c'est l'aide personnalisée, etc. euh… ça permet quand même de limiter les dégâts »* (F-4). La seconde consiste à prendre en compte ces changements, soit pour les regretter, soit pour les approuver. Ainsi lors d'une session de formation, un enseignant exprimait-il ses réserves : *« Avant, on avait les modules et les heures d'accompagnement individualisé. Là, on fait un grand pas en arrière. Les élèves sont perdants. Ça veut pas dire qu'on fait rien, mais… »* (I-1). Parallèlement, certains concèdent aux dispositifs ce qu'ils considèrent comme des atouts : souplesse, liberté, reconnaissance. *« Ce qu'on nous demande est suffisamment flou pour qu'on y mette ce qu'on veut. Je sais pas si Christian a vu d'autres bahuts, mais je suis sûre qu'il n'y a pas deux EIE pareils »* (I-9), explique Marianne, suivie par Marion qui y voit un espace *« de liberté ! Tout à fait ! »* (F-10).

Mais ajoute Marion lors du même entretien, *« c'est ça qui la rend lourde* [la prescription]. *Tout dépend ce qu'on veut. Il faut savoir ce qu'on veut. Du coup, je pense que c'est difficile à gérer de par le fait qu'avec toute cette liberté qu'on peut y mettre, et qu'on peut en retirer, ben du coup, il faut quand même, euh… avoir un projet commun ».* Les dispositifs ne seraient pas adaptés au contexte organisationnel d'un établissement scolaire. *« C'est un truc de fou un petit peu cet EIE parce que si on veut qu'y ait plein de profs pour que ça tourne, si on est que trois, quatre, on peut pas tourner, alors il faut les bloquer. Et si on les bloque, on fait, je pense, bugger la machine pour l'emploi du temps en général du lycée »* (Marianne, F-5)). De même pour Hélène, *« c'est compliqué à mettre en place dans un établissement, à intégrer dans un emploi du temps »* (F-14) Bref, « *on nous donne un pack d'heures, après, on se débrouille »* (Corinne, F-13)).

Malgré ces déclarations, les professeurs semblent apprécier le fait qu'un temps d'accompagnement soit officialisé. C'est notamment le cas de ceux qui, comme Thomas (F-7), y voient une forme de reconnaissance d'un travail auprès des élèves qui se fait « en plus », sur des temps informels : « *Donc qu'on nous l'impose ou pas, finalement, on nous a donné un volume horaire pour le faire. […] ça nous… Au moins, ça reconnaît qu'on fait déjà quelque chose ».* Sonia est convaincue de l'intérêt des dispositifs et trouve la contrainte nécessaire : *« Il valait mieux pour eux* [les prescripteurs] *qu'ils mettent ça à l'emploi du temps. Parce que… Il valait mieux que ce soit obligatoire. Il y a des contraintes, comme ça, il faut les respecter »* (F-15).

Adèle voit d'autres avantages à l'introduction des dispositifs dans les emplois du temps et les fiches de service. Pour elle, *« c'est très bien que ce soit officialisé, que… on pose des heures effectivement. Que ce soit pas fait de manière… saupoudrée comme ça et qu'il y ait quelque chose de cohérent, c'est indispensable. Ça met de la visibilité »* (F-16).

Or, les enseignants qui participent à ces dispositifs, à Curie, sont en quête de sens et de reconnaissance.

Reste que le caractère obligatoire ne résout en rien la question de la faisabilité. Sont mises en mouvement ici les conceptions de l'individualisation. Beaucoup d'enseignants comme Hélène (F-14), pensent que *« la question, c'est : est-ce qu'on peut individualiser quand on a un groupe-classe ? »* Et si on travaille avec un élève ou un petit groupe d'élèves, *« on fait quoi du reste de la classe ? »* interroge Corinne (F-13). *« Donc, tant qu'on n'aura pas répondu à cette question, on pourra pas nous demander de varier les choses… euh… à l'infini, quoi. Parce qu'on a beau…* [...] *Non, mais bien sûr, peut-être que tout le monde n'en a pas besoin. Peut-être que tout le monde n'en a pas besoin et là aussi on a une obligation de faire la même chose à tout le monde ».* Pour elle, il y a là *« une aberration totale ».*

Cette dernière remarque de Corinne met en exergue une incompréhension récurrente de ce qui est prescrit. En effet, accompagner les élèves relève pour beaucoup du soutien, de l'aide à ceux qui sont en difficulté. Or, nous l'avons déjà dit, l'accompagnement prescrit ici s'inscrit dans la volonté de s'intéresser à tous, quels que soient leur niveau scolaire, leur capacité à se projeter dans un avenir scolaire ou professionnel. Cette conception de l'individualisation interroge Alain (F-8) : *« Donc j'ai fait deux groupes, alors c'est vrai que je me suis posé énormément de questions concernant euh, cet accompagnement. Euh, est-ce que je vais l'orienter approfondissement ? Est-ce que je vais l'orienter euh… aide à ceux qui, qui ont du mal quoi on va dire ? Voilà donc c'est… Bon après, faut bien sûr, il faut… est-ce qu'il faut avantager, enfin, donner plus d'avantages à ceux, à ceux qu'il faut, 'fin aux élèves pour l'approfondissement ou pour bah combler les lacunes de ceux qui sont en difficulté ? »* Ainsi, un autre, lors d'une journée de formation déclare-t-il : *« Il y a trop d'objectifs à atteindre et l'aspect "soutien" disparaît »* (I-1).

La PA a bien compris les enjeux d'un accompagnement pour tous et en fait part aux enseignants lors d'une réunion (I-9) : *« L'accompagnement personnalisé et l'EIE, c'est obligatoire, donc ils restent dans l'établissement. Et pour ça, il faut qu'on ait quelque chose à leur proposer, et pas pour les occuper, mais pour les faire avancer ».*

Nous observons une forme d'intérêt mêlé de circonspection à l'égard des dispositifs. La tâche à accomplir est perçue à l'aune des dispositifs qu'elle remplace, des difficultés liées à sa mise en œuvre mais aussi, plus positivement, de son potentiel pédagogique et éducatif, potentiel qui selon Sophie rencontrée en salle des professeurs n'est pas exploité.

Si des enseignants comme Isabelle (*« certains élèves, grâce à certaines séances d'accompagnement personnalisé en petits groupes arrivaient à prendre confiance en eux »*) lui reconnaissent quelque efficacité (F-6), d'autres comme Françoise (F-17), n'en

voient guère l'intérêt (« *je m'aperçois que ce soutien que je viens de leur faire, ne me sert même pas dans mes propres cours. Parce qu'ils ont oublié, ils ont oublié le réglage du microscope, enfin, ils ont oublié… C'est un petit peu décourageant* ») ; c'est également le cas d'Adèle qui explique que c'est en termes de résultats que « *ça achoppe. C'est que, malheureusement, je trouve qu'il y a très peu de retombées. Ben, voilà… Moi, je… ça fait trois ans qu'on travaille sur la lecture de consignes, et je vois pas énormément de progrès* » (F-16).

Enfin, il nous faut mentionner que la tâche prescrite inciterait naturellement au travail collectif. Sonia estime que c'est l'ampleur de la tâche qui justifie une appropriation collective : « *on peut monter un projet tout seul (il y en a qui le font) mais les gros projets type AP ou EIE, il faut bien s'y mettre à plusieurs hein, on est plusieurs à avoir des heures pour intervenir sur l'individualisation… même si… parfois, on nous force un peu la main…* » (F-23). Plutôt que d'ampleur, Marion parle de lourdeur. Aussi, pour elle, les dispositifs requièrent-ils un investissement collectif, pour ces « *choses assez lourdes à mettre en place et à redynamiser régulièrement et à rénover régulièrement avec les équipes* » (F-10).

En comparant les discours des enseignants de M. Curie avec ceux des professeurs de J. Prévert et L. Michel, nous constatons un écart d'appréciation de la nature de la tâche. Les enseignants de Curie nous semblent plus à même de tenir un propos à vocation générale sur ce qui leur est demandé. Ils ont une opinion sur les dispositifs parce qu'ils portent sur eux un regard englobant. Un même enseignant peut par exemple évoquer des questions organisationnelles à l'échelle de l'établissement, des points pédagogiques ou émettre une réflexion décontextualisée sur les principes d'individualisation. À Prévert ou Michel, le discours est très fortement contextualisé à l'activité en classe et prend la forme d'un récit ; le propos est anecdotique, de l'ordre de l'expérience personnelle. Nous pouvons y voir la marque de modes de management (voir *infra*) marqués, à Curie par la dévolution aux enseignants de la redéfinition de la tâche, et dans les deux autres établissements par la rétention au niveau de la direction de cette étape de la mise en œuvre des dispositifs.

5. Redéfinition collective de la tâche

En référence à Figari (1994), nous distinguons deux niveaux de redéfinition de la tâche :

- la mise en place des dispositifs qui comprend tous ses aspects organisationnels : « l'appareil lui-même qui ne désignera que la partie visible ou « donnée à voir » du dispositif » (p. 24),
- la mise en œuvre des dispositifs qui se définit comme « la manière d'agencer [qui] évoquera les différents phénomènes relatifs à la

> construction du dispositif […] (l'action de formation, la participation des acteurs, les modes de décision et d'appropriation, etc.) » (p. 24).

Cette approche nous a été également suggérée par Olivier et Suzy lors d'un entretien collectif, sur le thème du travail collectif (F-21) :

> **Olivier** : c'est moi qui interviens, on travaille sur cette boîte à outils là et je suis pas, on n'a pas encore mis… Je suis pas dans le travail coll… La mise en place a été collective et la mise en pratique c'est… c'est, c'est…
>
> **Suzy** : C'est individuel.
>
> **Olivier** : On reste… là, c'est individuel.

À l'instar de Figari (1994), les enseignants font bien la différence entre la phase d'adaptation de la tâche au niveau de l'organisation, qui prendra la forme de plannings, de fiches de services, de listes d'élèves… (c'est la phase de coordination) et la phase de mise en œuvre (mise en pratique pour Olivier) qui investit le niveau du travail enseignant. Ce dernier, comme nous allons le voir, peut se déployer aux deux niveaux ou n'affecter que le second et dépendre, *in fine*, de l'orientation organisationnelle retenue. Notre recherche doit alors s'intéresser séparément au dispositif d'EIE et au dispositif d'AP à M. Curie.

5.1. Redéfinition collective de l'EIE

La structuration et la coordination de l'EIE reviennent à un groupe d'enseignants composé des 3 professeurs principaux de la filière professionnelle (Marianne, Brigitte et Olivier) et de la coordinatrice de la filière (Sandrine). Elles reflètent une tendance à l'indépendance des deux niveaux évoqués *supra*. La rédaction du « projet EIE » remonte à trois ans et les enseignants déclarent s'être appuyés d'une part sur le texte de la prescription et d'autre part sur des *« constats de… Ce qui rebutait les élèves ou ce sur quoi, ils avaient des difficultés »* indique Adèle (F-16), qui continue d'intervenir mais ne participe pas à sa coordination.

Lors d'une réunion censée faire le point sur le dispositif pour le relancer et y engager davantage l'équipe de la filière (I-4), les coordonnateurs et la PA essaient de prendre la mesure de la tâche.

> **Marianne** : Il faudrait un chapeau global pour les EIE
>
> **Brigitte** : On l'a le chapeau : identifier et prendre en compte les besoins des élèves, travailler la motivation. Il faut trouver des activités non disciplinaires, plus ludiques, plus culturelles pour faire émerger des compétences utilisables.

Marianne : Acquérir des outils. Apporter de l'autonomie, travailler la confiance, la socialisation. Une meilleure connaissance des métiers de la filière. Le chapeau, c'est faire des projets, travailler en atelier.

Brigitte : Oui, et dessous, on décline.

[…]

Brigitte : L'EIE, c'est quand même un équivalent temps plein, 232 heures !

Olivier : Qu'est-ce qu'on y met ?

PA : [Elle lit la prescription qu'elle est allée chercher dans son bureau.] Ce qu'on avait validé, c'est un référentiel, pas un projet. Tant qu'on n'a pas la notion de projet…

Brigitte : Est-ce qu'on fait de petits projets avec des binômes ou des trinômes ? Ça permet de garder le sens.

Olivier : La fin va justifier les moyens. Plus le projet sera clair, plus ce sera facile.

PA : Chacun y va de sa petite approche. On peut décliner : vous avez plein d'idées.

Olivier : Ça prend du temps à mettre en place. Comme pour transformer des compétences en capacités. Il faut élaborer un EIE qui s'intègrera dans la formation.

PA : La porte d'entrée, c'est les besoins des mômes.

Deux points de vue sont développés dans ce dialogue, sans qu'ils se croisent forcément. Le fonctionnement actuel ne convient pas à la PA et elle le critique à demi-mot, lui reprochant son caractère de saupoudrage (*« Chacun y va de sa petite approche »).* Elle insiste sur l'articulation entre la prescription (partir des besoins des élèves) et la notion de projet, mais de projet global. En arrière-plan, les remontées qu'elle a des élèves sont très dures : *« les élèves disent : "cet EIE ne sert à rien", "on n'apprend rien" »* (I-4). Elle souhaite donc que le stade du chapeau soit dépassé pour que le dispositif fasse sens. Elle est en quelque sorte suivie par Olivier mais ce dernier en reste aux formules générales. Il ne fait guère avancer le débat.

D'un autre côté, Marianne et Brigitte défendent la notion de « chapeau » : des axes (projets, métier, savoir-être) et des objectifs (autonomie, confiance, socialisation…) que chacun peut décliner comme il l'entend (projets, ateliers). Il y a un côté « catalogue » dans cette énumération. Chacun peut alors puiser dans le « chapeau » afin de conduire ses projets avec les élèves. Brigitte imagine des *« petits projets avec des binômes ou des trinômes »*. Mais, et c'est sans doute la pierre d'achoppement entre les deux points de vue, elle pense que ces petits projets juxtaposés donneront du sens au dispositif, ce que récuse la PA.

Cette dernière connaît les limites de son influence. Elle n'aura pas gain de cause et c'est la « philosophie du chapeau » qui deviendra ligne de conduite. Autrement dit, seul le niveau de la structuration et de la coordination sera investi par le groupe présent lors de cette réunion. Redéfinie à ce niveau-là, la tâche sera effectuée soit par des enseignants seuls (axes « boîte à outils » et « métier »), soit par des binômes (axes « boîte à outils » et « projets »). Cette mise en œuvre relève alors de la seule responsabilité des intervenants (préparation, mise en œuvre et évaluation), sans que ces derniers aient de comptes à rendre aux coordonnateurs ou à l'ensemble de l'équipe. Si pour la proviseure adjointe cette mise en place n'est pas satisfaisante, pour Marianne et Brigitte, en revanche, elle garantit leur liberté pédagogique, celle de mener comme elles l'entendent leurs projets.

5.2. Redéfinition collective de l'AP

L'AP, au niveau de la mise en place, est structuré par les coordonnateurs (Nicole et Thomas). Les tâches sont réparties en fonction des activités à mener (soutien, méthodologie), des enseignants disponibles engagés dans l'AP et des besoins identifiés. Ainsi le volet méthodologie est-il pris en charge par quatre professeurs, placés en barrette sur l'emploi du temps, pour trois classes. La partie orientation fait l'objet d'un projet « forum des métiers » qui concerne l'ensemble de l'équipe des enseignants de seconde, plus Thomas qui intervient sur les classes de première. Enfin, concernant le soutien disciplinaire, le dispositif déroge à la prescription puisque seuls les élèves volontaires ou désignés participent aux activités, les autres étant normalement en étude mais de fait libérés. *« Et c'est là, qu'à mon avis, il existe un vrai problème »,* reconnaît Nicole qui dresse un diagnostic honnête de la situation (F-12) : *« Donc notre difficulté pour l'instant, c'est comment impliquer tous les élèves sur toutes les séances. Voilà. Donc, on a réussi en termes d'orientation, on a réussi en termes de méthodologie, sur la période soutien et approfondissement, on ne s'occupe pas de tous. Donc qui peut prendre le relais pour les autres ? Sous quelle forme* ? » Par ailleurs, Thomas remet en cause l'implication des enseignants dans le dispositif et regrette d'être parfois *« obligé de dire à l'enseignant que c'est lui qui y est aujourd'hui, c'est agaçant. C'est… Donc, c'est vrai que là-dessus, c'était un peu lourd »* (F-7).

Ces principes posés, et en dehors du « forum des métiers », lors des entretiens, les enseignants décrivent une activité à la fois solitaire sur le fond, parfois concertée dans la forme. Thomas regrette qu'on ne travaille pas *« les contenus, mais seulement l'intitulé. Maintenant, il faut qu'on travaille sur "mais qu'est-ce que je fais ?" Qu'est-ce qu'on a ? Est-ce qu'on n'a pas une petite fiche à leur donner, un truc un peu… ? Après ça dépend des enseignants. Ça dépend de l'implication de l'enseignant et de son ressenti vis-à-vis de l'accompagnement personnalisé »* (F-7). Chacun garde donc l'initiative de ce qu'il propose aux élèves, dans le cadre de l'intitulé.

L'établissement est entré dans une phase de bilan des dispositifs. Concernant l'AP, deux problèmes sont à résoudre : susciter l'engagement des enseignants dans le dispositif (et de fait mieux l'intégrer dans l'établissement) et, plus pragmatiquement, réorganiser le volet disciplinaire puisque « *quand on est sur la partie disciplinaire, c'est un peu… la liberté est laissée à l'enseignant de faire un peu comme il l'entend* » (Thomas, F-7).

À l'heure du diagnostic, la PA est inquiète. Elle a toujours soutenu Nicole et Thomas dans leur travail de coordination mais les deux enseignants se disent épuisés et constatent le peu d'appui de la part de leurs collègues. Nicole, qui ne jette jamais la pierre à ses collègues, est gênée de reconnaître que « *l'implication, elle est pas la même de la part de tous. En termes de préparation en particulier, euh… la préparation, elle repose sur euh… le collègue de première S avec qui… avec lequel on travaille beaucoup, et puis bon, un collègue et demi de seconde. Et bon, c'est parfois difficile de, de… de faire évoluer les choses quand on se sent un peu, un peu seul quoi* » (F-12). Elle aussi est sur le point de jeter l'éponge.

L'AP va donc entrer dans une seconde phase de redéfinition. À l'abandon de Thomas et aux incertitudes de Nicole succède l'engagement de Sonia dans la coordination du dispositif. Le travail de la PA derrière cet engagement est patent, nous y reviendrons. Cette implication a deux conséquences : le maintien de Nicole à la coordination. « *Donc ça fait un peu peur,* explique-t-elle, *mais ça fait du bien. Et il faut arriver avec cette euh… oui, cette appréhension pour se lancer comme on a fait* » (F-22) et la redéfinition partielle de la tâche qui doit autant à l'énergie de Sonia qu'à l'expérience de Nicole :

- le « forum des métiers », plébiscité par les élèves et l'équipe, est maintenu ;
- les activités méthodologiques sont portées au sein de quatre thèmes (l'année est divisée en 4 périodes) déclinés en exposés oraux (journée spéciale au grand amphithéâtre), au sein du journal du lycée (création) et d'un blog (création) ; elles sont également proposées dans une configuration plus formelle par les assistants d'éducation ;
- le soutien disciplinaire est proposé à tous les élèves qui le souhaitent tout au long de l'année ;
- le projet précise par ailleurs que « Les élèves pourront exceptionnellement demander aux professeurs principaux de travailler en groupe. Les travaux d'approfondissement devront être demandés par les élèves au professeur de la discipline qu'ils souhaitent approfondir et ce professeur devra leur donner des exercices, des sites internet pour se perfectionner ou autre… Et

> l'indiquer dans le livret de suivi. Les élèves en autonomie seront surveillés par un assistant d'éducation.

Le projet proposé englobe l'ensemble des volets prescrits. Il tient compte des insuffisances de l'ancien projet et prend en considération *« les modifications, critiques, propositions nécessaires pour pouvoir le modifier et le valider ensemble »*, écrivent Sonia et Nicole à l'ensemble de l'équipe « secondes » de la filière GT (L-15). Très structuré (plannings, listes de thèmes, d'élèves, calendriers…), le projet de mise en place induit fortement sa mise en œuvre. Les travaux des élèves seront donnés à voir à l'ensemble du lycée lors des restitutions très officielles au grand amphithéâtre, dans le journal ou sur le blog. Ces restitutions valent, pour partie, évaluation collective et construction d'une expérience commune.

6. Mode de management et de coordination

Dans ce paragraphe, fortement relié aux précédents, nous séparons ce qui relève du management par la PA, des modalités de coordination adoptées par les coordonnateurs des dispositifs.

6.1. Manager le changement

« J'entendais bien qu'il y avait des problèmes de coordination, on me demandait d'arbitrer, c'était pas… c'est pas comme ça que ça devait se passer. Je… c'est… Je sentais bien que le projet était pas ficelé, pas stable. Il suffisait pour que je mette des heures là, il suffisait pas que j'intervienne. C'est que… Il fallait un projet, il fallait que ça soit partagé, par tous. C'est de là qu'est venue l'idée de m'intéresser au problème autrement »(PA, F-1)

Cet extrait d'entretien témoigne à lui seul de la conception du travail de proviseur adjoint de la PA de M. Curie. Elle n'est pas qu'une gestionnaire de moyens, elle est aussi une animatrice d'équipes, et entend « donner direction, mobiliser les personnes, chercher à avoir une influence sur leur action, viser le changement » (Garant & Letor, 2014 ; p. 108). C'est pourquoi elle reconnaît aux enseignants une marge d'initiative certaine, tout en veillant à ce que les cadres institutionnels et organisationnels soient respectés, les contraintes prises en compte.

Avec l'EIE et l'AP, elle se trouve dans deux situations différentes. Il apparaît que les enjeux ne sont pas les mêmes. Pour l'EIE, il s'agit de bâtir un dispositif cohérent, pour l'AP, de redynamiser l'équipe autour d'une coordination renouvelée. Elle adopte alors deux postures différentes.

6.1.1. L'EIE : projet contre projets

Concernant l'EIE, elle tente de faire dépasser aux enseignants qui coordonnent le stade de la mise en place (organisation) pour entrer dans celui de la mise en œuvre (contenus). C'est pour elle la condition pour mobiliser les autres enseignants et elle le leur dit : *« Vous présentez le projet à l'envers. On est toujours sur des problèmes de profs qui ne viennent pas. Ils s'adapteront quand il y aura un projet »* (I-4). Mais la construction d'un projet pour le dispositif des EIE se heurte aux conceptions que les enseignants portent sur la notion de projet. Pour eux en effet, un projet regroupe un tout petit nombre d'enseignants autour d'une action précise (deux enseignants pour un projet "enluminure" par exemple) : le projet des élèves se confond avec le projet des enseignants. Corollaire de cette conception, l'on pourrait aisément imaginer qu'avec ou sans dispositif d'EIE, les projets existeraient quand même.

Stratégiquement, elle a peu d'appui au sein du groupe d'enseignants de la filière professionnelle et peu d'influence sur leurs choix. Elle entre même en conflit ouvert avec Brigitte lorsque celle-ci semble se désengager et vouloir sortir du cadre[91]. Elle mobilisera Olivier dont la médiation s'avérera efficace. Pour autant, elle ne se résout pas à imposer un fonctionnement tel que cela a été fait à J. Prévert ou L. Michel (dans des formes différentes, il est vrai) et l'EIE se poursuit sur les mêmes bases.

6.1.2. L'AP : renouveler la coordination

En arrivant à Curie, la PA a observé les différents dispositifs mis en œuvre dans la filière générale (aide individualisée entre autres) et lorsque la réforme des lycées est arrivée, elle a suggéré de s'appuyer sur l'existant plutôt que de tout reconstruire : *« je disais à l'ancien proviseur " C'est peut-être pas la peine d'inventer quelque chose qui… qui vit mal, il ne va pas au bout, parce qu'on y mélange du psycho, du truc, euh bon. Est-ce c'est pas plutôt intéressant d'exploiter ce qui se fait, et d'en faire vraiment de l'accompagnement personnalisé ?" »* Mais reconnaît-elle, *« j'étais un peu paumée quand même »* (F-1).

Elle privilégie alors une stratégie à double détente : se former et/pour former les enseignants et pour mener avec eux l'évaluation du dispositif qu'elle sent à bout de souffle. Elle y gagne en légitimité et peut dès lors, mener avec l'équipe, un diagnostic de l'AP. Mais la situation est fragile. Qui pour coordonner ? Et pour coordonner quoi ? D'autant plus que se profile un contexte délicat : la perte d'une classe de seconde.

[91] Cet épisode est plus largement retracé et analyser dans un chapitre d'ouvrage : Dupuy, C. & Germier, C. (à paraître). Face au changement. deux stratégies de chefs d'établissement. Dans J.-F. Marcel & T. Piot (coord.). *Intentions politiques et travail enseignant. Changements en éducation.* Toulouse : Octares.

De cette impasse, elle réussit à sortir en mobilisant Sonia et en remobilisant Nicole fragilisée par l'expérience précédente et une fin d'année difficile. De ce que nous a dit Sonia, son enrôlement a donné lieu à des négociations serrées mais toujours franches. La PA reconnaît d'ailleurs que Sonia a accepté sinon sous la contrainte, du moins dans le cadre de choix professionnels difficiles, notamment si elle voulait rester dans l'établissement à plein temps. [Pour enrôler Sonia], raconte la PA (F-1), *j'ai essayé d'aménager l'emploi du temps pour alléger : l'objectif c'était quand même ça. Donc Sonia, elle a vu ça de loin, elle a vécu l'AP… elle a été obligée de le subir parce que ça a été la négociation quand elle est revenue ici… parce que de toute façon, la coordination, prof principal, il fallait que ce soit elle, hein. J'avais pas d'autres solutions ».*

Les négociations avec Nicole ont été plus « subtiles ». Ces deux-là se connaissent bien et la PA sait la valeur de l'engagement de Nicole. Elle la ménage : [quant à Nicole], « *je disais "quand vous allez être tranquille, Nicole, quand Sonia va être tranquille… on reprend, on fait un groupe de travail pour ensiler tout ce qui s'est passé ". Il y avait toujours ce discours "quand vous pourrez ", parce que je voyais bien que l'autre elle était au bout* » (F-1).

Le travail de management relève parfois du pari. En composant le tandem Sonia / Nicole, la PA sait mobiliser un fort potentiel expérientiel et dynamique, mais elle ne sait pas comment les éléments vont s'agencer. « *Sonia et Nicole, elles avaient du mal à se parler. Pas liés à leur personnalité…* », indique-t-elle dans le même entretien. En leur faisant confiance et en leur aménageant un espace qui leur permette de construire un projet, elle facilite la création d'un collectif de coordination. « *Elle* [Sonia] *a eu plein d'idées, elle a réenclenché la motivation de Nicole et elle a travaillé – et c'est ça aussi qui a été intéressant parce que c'est ce qui a raccroché Nicole – Sonia a retravaillé avec Isabelle, qui elle, était une des "usées " de… mais qui a été avec pleine d'idées* » (F-1).

Il s'agit là d'un premier niveau de dévolution de la tâche, de l'encadrement vers le collectif de coordination. Si l'action de coordonner peut consister à agencer les éléments du dispositif, la façon dont cet agencement se fait peut également consister en un exercice de dévolution aux « coordonnés » pouvant déboucher sur une prise en charge collective ou non de la tâche. C'est le point que nous traitons en suivant.

6.2. Coordonner les dispositifs

6.2.1. Coordonner l'EIE

Assez naturellement, parce qu'il n'y a qu'une classe par niveau dans la filière professionnelle, ce sont les professeurs principaux qui coordonnent l'EIE. Ils sont aidés par la coordonnatrice de la filière. Parmi ces quatre enseignants, seuls deux interviennent dans le dispositif : Marianne et Sandrine. Brigitte et Olivier ont déjà un service complet. Cette situation semble gêner Olivier : « *donc, moi, ça fait deux ans que j'essaye avec les*

collègues de le gérer, mais sans y être dedans au niveau pratique. [...] *Je me rends compte que c'est un système qui va pas hein, parce que gérer quelque chose dans lequel on n'intervient pas, surtout quelque chose qui est assez difficile à mettre en place au niveau du calendrier (ça bouge tout le temps, etc. au niveau des collègues), donc faut être constamment dedans* [...]. *J'avoue que c'est pas moi qui ai une vision très claire de tous les tenants et les aboutissants »* (F-2).

La coordination du dispositif d'EIE se tient essentiellement au niveau de sa mise en place. Les coordonnateurs fixent des orientations et planifient l'action. Cela revient à définir des axes de travail (les fameux trois axes) et à répartir les heures entre les enseignants auxquels ont été affectées des heures d'EIE. À partir de là, raconte Adèle, *« On s'est répartis un petit peu en fonction de ce qu'on savait faire et de ce qui nous intéressait. Moi, l'aspect méthodologie. C'est quelque chose qui me plaisait d'entrée »*(F-16). Les contenus sont donc distribués en fonction des envies et des compétences de chacun.

Si nous résumons la démarche qui préside à la coordination de l'EIE, nous constatons :

- que le dispositif ne fait pas l'objet d'une réélaboration par les coordonnateurs sous forme de projet,
- que les coordonnateurs proposent une trame succincte (qu'ils nomment « chapeau ») construite sur la base de la prescription et de besoins identifiés,
- que les coordonnateurs attendent de leurs collègues qu'ils proposent et assument des micro-projets en lien avec cette trame ou des activités ponctuelles d'ordre méthodologique ou disciplinaire.

Malgré le constat avéré par le groupe des coordonnateurs, l'ensemble des enseignants de la filière et la direction en la personne de la PA de dysfonctionnements patents et en dépit de retours négatifs des élèves, la structure de l'EIE est reconduite. Les coordonnateurs justifient ce statu quo par la lourdeur de la mise en place : *« Sur le fond, finalement donc, si je récapitule, c'est plutôt bien, ce truc-là, mais c'est vraiment le bazar à mettre en place »* (Marianne, F_5), le manque de moyens : *« Je crois que les moyens offerts aux établissements pour mettre ça en œuvre n'ont pas été à la hauteur de l'ambition »* (Adèle, F-16) et une gestion par les sous-services : *« Je me dis, je peux aussi demander "qui est intéressé par le faire ?". Faire en sens inverse. Au lieu de dire il faut que ça soit le professeur parce qu'ils sont en sous-service, machin, ben je dis tant pis, hein, qui est intéressé par faire ça ? Qui se voit de faire ça ? Et je me dis que s'il y a une volonté de la part de l'enseignant à s'investir sur un petit projet comme ça, ben, euh, oui ! »* (Brigitte, F-9*)*

6.2.2. Coordonner l'AP

Pour comprendre et caractériser l'activité de coordination de l'AP, il est nécessaire de distinguer deux fonctionnements. Ces deux manières d'organiser et de dynamiser l'AP se chevauchent sur la même période : la première concerne l'AP tel qu'il est mis en œuvre et coordonné *hic et nunc* et la seconde celle de la préparation du futur AP.

La coordination actuelle de l'AP concerne trois classes et intéresse respectivement l'organisation des activités méthodologiques et du soutien disciplinaire d'une part et la mise en œuvre du forum des métiers d'autre part. Pour la première partie, la volonté de réduire au maximum les groupes d'élèves conduit à la construction de plannings qui tiennent compte des emplois du temps des élèves et des enseignants, des fiches de service de ces derniers, des besoins identifiés et de l'engagement des élèves (rappelons que le soutien disciplinaire s'organise sur la base du volontariat des élèves). Cet ensemble de contraintes contextuelles rend le travail de coordination délicat, voire pesant, *« c'est vrai que là-dessus, c'était un peu lourd,* témoigne Thomas (F-7). *Pourtant, on a quand même tout fait : on a fait un affichage, envoyé par mail à chaque professeur, c'est affiché en salle de classe, les élèves… enfin… Là, après, tu te dis, on ne peut pas faire mieux, quoi. Ou plus… »* Cette activité de coordination demande du temps. *« J'ai neuf heures sur une année, déjà, rien que le fait de préparer le planning, on a compté, on y a passé quinze jours complets, mais je fais quand même mes neuf heures »* [Rires].

Pour la seconde partie, le travail de coordination dépasse largement le cadre de l'équipe enseignante. Sont mobilisés les élèves, les enseignants (dont certains n'interviennent que pour le forum), les aides-éducateurs. En outre, les services administratifs, notamment l'intendance, sont également sollicités. Malgré quelques « bricolages organisationnels » de dernière minute signalés par Sonia (qui déclare par ailleurs s'être *« démenée à fond […] et sentie investie »*, F-15), ce travail de construction et d'animation du forum recueille une reconnaissance unanime.

Thomas et Nicole attendraient de leurs collègues, au regard de leur travail pointu d'agencement du dispositif, qu'ils se sentent concernés, voire qu'ils se mobilisent, notamment dans la partie « activités méthodologiques et soutien disciplinaire ». Ils déclarent que ça n'est pas le cas. Pour Nicole (F-12), *« il faudrait quelqu'un aussi qui chapeaute tout euh… parce que les professeurs qui euh… qui sont là uniquement quelques heures dans l'année euh… ne regardent pas forcément régulièrement, le tableau qu'on avait affiché donc euh… « est-ce que c'est moi la prochaine heure, c'est pas moi, mais qu'est-ce que je fais » ; voilà donc des petits mots dans les casiers euh… et puis, et puis, on y pense ou on n'y pense pas parce que pour nous, c'est évident qu'ils vont regarder ce tableau-là et deux jours avant, eh bien non ! Donc euh, on explique au dernier moment,*

en particulier sur le travail par rapport à l'orientation, où on en est parce qu'évidemment sur le planning ben on n'en était pas exactement là. Mais les choses ont fait que ou on a bien avancé et on est allé plus loin ou on n'a pas avancé comme on le souhaitait et bon, ben il faut revenir quelques semaines en arrière sur le planning. » Il apparaît que non seulement la coordination consiste en une activité d'organisation, mais on le voit ici, de régulation du travail au sein du dispositif. Devant l'ampleur de la tâche, Thomas et Nicole sont sur le point de lâcher cette activité de coordination.

Cette dernière remarque nous amène à évoquer la coordination telle qu'elle se profile pour l'année suivante. Nous avons évoqué le travail de management de la PA pour (re) constituer un collectif de coordination. Nicole et Sonia s'investissent pleinement, avec l'appui de quelques collègues, dans la (re) construction du dispositif d'AP. En témoigne la réécriture complète du projet : 3 versions différentes circulent entre juin et fin septembre 2013 et font l'objet de présentations aux enseignants lors de réunions de la filière GT et aux élèves (ce projet est décrit *supra,* point 5.2 de ce chapitre). En termes de coordination, le ton est volontaire. Voici un extrait du mail que les enseignants de l'équipe GT ont reçu le 26/09/2013 de la part de Sonia (L-15) :

> Bonjour à tous,
>
> Au cours des trois séances d'AP du début d'année, les élèves de seconde ont (ou vont) participé à 3 ateliers : Vie scolaire (la chartre de l'éducateur) avec Paul et François, ESC (projet photo et présentation des associations socio-éducatives) avec [redacted] et "Sportif" (présentation des sections et des activités sportives, gestion du stress de début d'année) avec [redacted]. Ces séances ont été pour le moment très appréciées par les élèves.
>
> Pendant ce temps, l'équipe AP s'est concertée et a beaucoup travaillé afin de définir plus précisément le projet.
>
> Cette équipe a évolué depuis le début de l'année. Elle se compose aujourd'hui de [redacted] et moi-même qui sommes aussi coordonnatrices, et deux assistantes d'éducation : [redacted] qui dispenseront de l'aide méthodologique aux élèves et surveilleront les élèves en autonomie.

On remarquera le caractère informatif du message (voilà les faits, voilà les gens sur qui vous pouvez compter) et l'auto satisfecit que l'on peut interpréter comme « on a beaucoup travaillé, à vous ! ». Nous retrouvons là deux remarques (mais en fait la même idée) qui nous avaient été faites, lors de deux entretiens distincts, par Nicole et Sonia (F-15 et F-12) :

Nicole : *Et le problème, c'est que c'est la gestion d'une équipe sur laquelle, euh… en tant que collègue, on n'a pas d'autorité. Et à certains moments, il faudrait justement que ben euh… le proviseur adjoint par exemple, dise : « bon ben c'est pas un choix, c'est… C'est… On fait… C'est pas… on a envie de faire ou on n'a pas envie de faire, vous avez ces heures-là, et vous vous y investissez euh…*

Sonia : *Il faut un chef, comme dans une entreprise privée. Moi, j'ai bossé dans une entreprise privée, il y a un chef qui organise quoi, ou il y a un référent qui organise. Qui est payé pour ça… et qui est clairement défini par rapport à l'équipe aussi, voilà. Et qui, ben d'une semaine à l'autre, c'est lui qui fait le point, parce que là, il y a le planning qui est mis au tableau et donc en fait la démarche* [des enseignants] *doit être individuelle.* […] *Donc, voilà, c'est pas du tout une critique, mais par contre, il faut absolument que quelqu'un coordonne, c'est-à-dire que chaque semaine, et bien il faut qu'il y ait une séquence de construite, une séance de construite, qui prolonge celle qu'on a faite avant. Un bilan, pardon, d'abord sur ce qui a été fait, où on en est et qu'est-ce qu'il faut faire la séance d'après. Et qu'il y ait en gros un mail, on va dire quatre jours avant, aux intervenants, en disant vous, vous, vous, vous, vous, vous êtes planifiés pour cette séance : voilà où on en est et voilà ce qu'on aimerait que vous fassiez.*

Plusieurs remarques s'imposent ici. D'abord, la coordination a à voir avec l'autorité (Marcel, 2010b) et l'autorité avec le travail à condition que ce dernier soit visible et, pour qu'il soit visible, il faut le montrer. Nicole s'est beaucoup investie dans la coordination de l'AP avec Thomas mais leurs collègues ne voyaient que la partie émergée de l'iceberg : un planning affiché, un mail dans une boîte électronique. Sonia, de par ses expériences professionnelles, a compris que l'autorité n'avait pas forcément de lien avec la hiérarchie (ce que Nicole ne semble pas avoir saisi), mais avec la reconnaissance du travail derrière la tâche accomplie. Pour elle, cette reconnaissance vaut responsabilisation. C'est pourquoi, très régulièrement elle tient informé l'ensemble de l'équipe et organise « à la salle, à la minute et à l'intervenant près » le temps, l'espace et le contenu de l'AP. *« On est sans arrêt en train de se poser des questions »* indique Nicole (F-22). Les deux coordinatrices expliquent, recadrent, rappellent, font évoluer… et elles l'assument.

De fait, cette coordination très serrée investit le dispositif de sa mise en place à sa mise en œuvre. Sans doute la pédagogie de projet mise en œuvre y est-elle pour quelque chose. Ainsi, les enseignants n'agissent-ils pas totalement comme ils le veulent. Ils ont « des comptes à rendre » au regard des objectifs du projet. Cependant, pour serré qu'il soit, ce mode de coordination laisse une part d'initiative aux intervenants, ce qui leur permet d'être à l'origine de propositions d'activités.

Toutefois, même si le dispositif tel qu'il est coordonné semble fonctionner, certains écueils demeurent : la gestion des sous-services, les changements de dernière minute au sein de l'équipe, le temps de concertation insuffisant, le manque d'intervenants, le peu d'implication de certains. « *Donc, on va gérer… On prend sur notre temps* » déclare Sonia (F-22).

Synthèse du chapitre 8

L'émergence d'un collectif de travail dépend de critères qui lui sont propres et de conditions contextuelles. Ainsi, bien que se développant dans le même établissement, c'est-à-dire bénéficiant *a priori* du même contexte, les groupes d'enseignants qui prennent en charge la prescription des dispositifs d'individualisation ne se constituent pas de la même manière. Nous synthétisons dans le tableau suivant ce qui ressort de l'analyse des éléments empiriques liés à ce processus en nous attachant aux groupes tels qu'ils se construisent pour prendre en charge les dispositifs à la rentrée suivante.

	Éléments du processus d'émergence	EIE	AP
Propres au collectif	Engagement des enseignants	Volontaires sur les micro-projets et la coordination Volontaire ou Imposé sur les autres activités	Volontaires sur la coordination Volontaire ou Imposé sur les autres activités
	Capacité d'agir	Individuelle	Collective et individuelle
	Construction de règles	organisationnelles	Organisationnelles et pédagogiques
Propres au contexte	Nature de la tâche	Obligatoire. Collective. Orientation, méthodologie, disciplinaire	
	Redéfinition de la tâche	Construction d'une trame	Construction d'un projet
	Mode de management et de coordination	Management serré mais stérile Coordination minimale	Management bienveillant favorisant l'autonomie Coordination serrée

TABLEAU 8.1 – Synthèse du processus d'émergence du collectif à M. Curie

Nous pouvons déjà dégager de cette synthèse des différences notables entre les deux groupes qui prennent en charge la prescription des dispositifs d'individualisation. Alors que dans le cas de l'EIE, le modèle semble être celui d'une coordination légère (la trame) pour des actions plutôt individuelles et juxtaposées, concernant l'AP, il existe un groupe structuré dont les membres ne sont pas tous engagés avec la même intensité, mais vers un objectif commun (le projet).

Chapitre 9

Processus et résultats de l'apprentissage collectif

Introduction

Nous abordons dans ce chapitre l'étude du processus et des résultats des apprentissages professionnels dans leur configuration collective. Nous distinguons trois types de savoirs collectifs : les savoirs discursifs qui permettent d'évoquer l'action avant, pendant et après sa réalisation ; les savoirs collectifs d'action sont ceux qui sont directement investis dans la mise en œuvre du dispositif et les savoirs collectifs d'expérience qui sont issus de la mémoire du collectif et mobilisés pour et dans l'action.

1. Les savoirs collectifs discursifs

Les savoirs collectifs discursifs se développent et se révèlent dans les interactions entre les membres des groupes étudiés ici, à propos d'un objet professionnel : la mise en œuvre de la prescription des dispositifs d'individualisation, EIE et AP. L'étude des éléments empiriques attire notre attention dans deux directions : la capacité à construire un discours collectif cohérent sur et pour l'action, et celle à construire un discours collectif qui invite à un compromis permettant à l'activité de se déployer.

1.1. L'EIE, objet de discours épars et de négociations sommaires

1.1.1. Désorganisation des discours

Lors d'une réunion plénière (I-4), l'équipe de la filière professionnelle doit diagnostiquer le fonctionnement de l'EIE. Le cas de cette réunion est caractéristique de la difficulté des enseignants à bâtir un discours sinon cohérent au moins ordonné sur le dispositif et sa mise en œuvre, c'est pourquoi nous le présentons.

Les enseignants sont invités par la PA à donner leur avis sur l'EIE tel qu'il est mis en œuvre aujourd'hui. Nous reproduisons le début de ces échanges *in extenso* (à l'exception de l'introduction de la PA déjà citée) avant d'en proposer une analyse.

PA : […] Mais il y a aussi un problème de communication et ce qui ne marche pas, c'est qu'il n'y a pas de projet.

E. : Il me semblait qu'il y avait un projet

E. : Les élèves ne voient pas l'utilité.

PA : On ne voit pas le sens.

E. : On ne voit pas la finalité, on n'arrive pas à expliquer aux élèves.

E. : C'est pareil en BTS. Ils ne comprennent pas [le M11]. Alors des élèves de 2de…

E. : La finalité doit être comprise par les enseignants et par les élèves. Mais pas dans le même temps.

E. : Il ne faut pas être trop nombreux.

E. : Moi, j'ai un projet en 2de et je suis présente en EIE.

E. : Je ne suis pas sûre que donner un titre donne du sens. Il faut que ça leur serve tout de suite. Il faut que ça paye ! Ils m'ont demandé de l'histoire en 1re.

E. : Ne me lancez pas de pierre. Je n'en fais pas partie ; je vais poser des questions idiotes : comment vous les présentez ?

E. : On ne fait pas le lien avec les matières. Cette année, personne n'a présenté, globalement.

E. : Il faut des exercices qui vont « servir à… »

E. : On a du temps pour les accompagner. On ne doit pas se flageller s'ils ne comprennent pas tout de suite.

E. : Il y a des différences entre les groupes. Pourquoi y a-t-il moins d'adhésion cette année ?

E. : Il y a des choses qui arrivent trop tôt.

E. : J'ai une autre question débile : est-ce que vous vous réunissez le groupe « EIE » ?

E. : On travaille pour toutes les matières.

E. : Il y a la question du thème pour arriver aux finalités.

E. : Ils ne se rendent pas compte qu'ils acquièrent des règles de méthodologie.

E. : Il faut utiliser une boîte à outils et les faire passer dans un projet.

E. : On peut leur apporter des choses sans qu'ils le sachent.

E. : On peut leur faire décrire une activité.

E. : On apprend en faisant.

CPE : Je ne comprends rien. Qu'est-ce que c'est vos EIE ?

À travers cet échange (qui dure à peine deux minutes), nous mesurons la difficulté dans laquelle se trouve l'équipe de filière. L'absence de cohérence est ici patente et se trouve exprimée dans la réflexion du CPE. Nous dénombrons au moins sept thèmes dans cet échange (projet, sens-finalité-utilité, élèves, temporalité, équipe, contenu, pédagogie), tous méritant d'être explicités de manière approfondie. Il faut par ailleurs noter les remarques d'une enseignante dont le caractère provocateur se trouve renforcé par de fausses précautions oratoires, et dont le contenu se trouve de fait dévalorisé ; elles pèsent sur l'atmosphère déjà lourde de la réunion.

Les conditions de cet échange ne sont sans doute pas étrangères à la forme que prennent les discours : phrases ou formules courtes, sans lien évident les unes avec les autres. En effet, les intervenants sont nombreux (18 enseignants, PA, infirmière, CPE), et la réunion préparatoire des coordonnateurs s'est tenue juste avant, interdisant à ces derniers le recul nécessaire : quasiment rien de ce qui s'est dit à la réunion précédente ne sera repris par des coordonnateurs pris de cours. La nécessité d'une synthèse (des choses très intéressantes se sont dites) est manifeste, pourtant, elle ne se fera pas. Le compte rendu adressé à l'équipe par les coordonnateurs (L-8) tiendra en deux phrases laconiques :

> « Déballage en vrac des différents problèmes et notamment des contraintes de planning de l'EIE sur l'ensemble de la filière. L'écriture du référentiel semble correcte et l'idée de boîte à outils émerge ».

Voilà qui est bien court pour une réunion qui aura duré plus de deux heures. Sans doute est-ce là une façon pour des coordonnateurs qui auront été malmenés de se protéger. Cet épisode est représentatif des échanges auxquels nous assistons dans la filière, à propos de l'EIE. Cette incapacité à construire un bilan débouche sur l'impossibilité de construire un projet, comme le souhaite la PA.

1.1.2. Tout est négocié, sauf…

La proposition de trame pour l'EIE est à saisir par les enseignants qui le souhaitent. Certes, les coordonnateurs déclarent un processus de négociations, mais uniquement à leur niveau (F-20) :

Olivier : Moi, je trouve (je me sors un petit peu du projet)… si je regarde un petit peu à l'échelle du bac pro…

Marianne : Alors là, j'ai négocié, oui…

Olivier : La nécessité qu'on a à trois ou quatre, avec des tempéraments forts – j'allais dire différents, mais pas si différents que ça, ils sont forts, tous… chez les filles [rires]. Mais attends, depuis trois ans, je trouve que les… Parce que toutes, vous êtes impliquées dans l'organisation du bac pro de la seconde à la terminale et que votre envie c'est, au final, " Il faut qu'on arrive à quelque chose ", et donc vous avez des tempéraments de feu, et vous êtes dans des compromis, des arrangements terribles par rapport à votre nature…

Marianne : Ça, sur le projet EIE, évidemment, évidemment…

Olivier : Il y a de « l'émotion » dans les échanges, des fois quand même et ça, si au final on n'avait pas envie d'aller au bout, il y a longtemps que ça aurait explosé, euh, parce qu'il y a des tensions, il y a de la fatigue, des désaccords, des manques de compréhension, etc.

Chercheur : En tout cas, vous êtes d'accord pour dire que sur le projet EIE, on est obligé de négocier…

Marianne : Sur le projet EIE, oui. Obligatoirement. Il y a trop de trucs en jeu, là.

Chercheur : Alors, vous négociez sur quoi ? Sur quoi est-ce que ça porte ?

Marianne : Sur le contenu, déjà. Ce qu'on y a mis dedans. On a négocié le contenu.

Brigitte : On a négocié le contenu.

Marianne : Tout a été négocié en fait.

Brigitte : Sur le volume horaire qu'on allait attribuer à untel ou à untel.

Marianne : Ce qu'on allait y faire. Comment on allait le faire. Tout, tout, tout. Je pense pour la première fois, que ça s'est construit, ce petit noyau de professeurs principaux (Sandrine n'est pas là, mais voilà). À quatre, tout s'est négocié.

Comme le fait remarquer Olivier, la subjectivité des négociateurs, leur personnalité, mais aussi leur état d'esprit et/ou de fatigue pèsent sur les discussions. De ce qu'il dit, on imagine que les compromis n'ont pas été simples à trouver. Par ailleurs, la teneur des déclarations interroge le sens de la négociation. Prenons au mot ce qui est dit ; les négociations ont porté sur :

- le contenu, *« ce qu'on y a mis dedans »*, *« ce qu'on allait y faire »* : il s'agit en fait des trois axes déjà évoqués, déclinés chacun en activités,

- le volume horaire : il s'agit d'attribuer à chacun un certain nombre d'heures d'EIE en fonction de sa fiche de service.

Remarquons que ce discours, cohérent dans le sens où il installe les éléments du dispositif et débouche sur une trace dont chaque intervenant peut s'inspirer s'il le souhaite, ne propose qu'un « appareil » (au sens de Figari, 1994) vide. Il semble beaucoup plus improbable pour le groupe d'entrer dans les détails de chaque axe, d'en agencer les éléments et d'en prévoir les effets. Autrement dit, la négociation avec les collègues intervenants n'a pas lieu, ce qui explique peut-être l'avalanche de remarques de la réunion de filière.

Cet état de fait est pointé et critiqué par la PA qui y voit un manque de consistance de la coordination. Pour nous, il pourrait relever de choix rationnels : par leur discours, les coordonnateurs assumeraient le choix de ne pas vouloir monter de projet(s) pour ou à la place de leurs collègues[92]. D'abord, ils ont les leurs et ensuite, rien ne garantit que ces collègues s'y engagent. « *Oui, mais, déjà il me semble que si des gens qui interviennent en filière pro avaient envie de venir faire des projets,* explique Marianne, *ce serait déjà pas mal. Parce qu'en plus, aller chercher des gens qui n'interviennent pas en filière pro, tu te doubles la difficulté quelque part. C'est pour ça aussi qu'on a des réticences* »(F-20).

Marianne a ses propres projets et leur existence n'est pas négociable (ils font partie aujourd'hui de l'EIE, mais existaient déjà avant) et leur contenu relève d'une négociation douce : « *Moi, personnellement, j'ai pas le sentiment d'être en négociation, les choses se font… enfin c'est un jeu comme ça de va et vient d'idées, plus que de la négo, quoi. Après, c'est évident. C'est pas que ce soit la tienne d'idée ou celle du voisin, les choses se mettent en place, tranquilles. Moi, j'ai pas le sentiment d'être dans la négociation* » (F-20). Elle ajoute : « p*our mes trucs à moi ».* Il ne s'agit donc pas des « trucs » du groupe EIE, mais bien de ses « trucs » à elle, organisés dans le cadre du dispositif. C'est ce modèle de relation projets/dispositif qu'elle promeut.

Cependant, elle a bien conscience que l'EIE ne fonctionne pas bien parce qu'il est *« déconnecté, c'est… machin et donc du coup, ça marche plus. Et puis peut-être aussi du coup, les autres profs, les laissent à ceux qui font, et vont pas réutiliser ce qu'on peut dire. Oui, peut-être, nous, on communique pas assez […] »* (F-5). Ce dernier verbe « communiquer » renvoie davantage à la circulation de l'information qu'à la construction d'une parole commune sur le dispositif à travers de la concertation et de la négociation. Il est dans la logique de ce que nous observons.

Le discours que les coordonnateurs de l'EIE tiennent sur le dispositif ne peut être assimilé à du désintérêt ou une démission pure et simple. Il procède d'une certaine idée

[92] Il est difficile à ce stade d'évaluer le niveau de conscience de cette position.

du rapport entre le métier d'enseignant et la notion de projet. Nous distinguerons la forme du fond. Si le message nous semble clair, en revanche, l'absence de stratégie pour le faire passer manifesterait d'un certain empêchement généré premièrement par le management très serré de la PA (notamment le contrôle de la circulation de l'information et son insistance à vouloir un projet global pour l'EIE), deuxièmement par la nature et la configuration floue de la tâche et troisièmement par le peu d'intérêt suscité par le dispositif de la part des autres enseignants.

1.2. L'AP : construire un discours pour reconstruire l'action

1.2.1. Une appréciation et un diagnostic partagés

Les enseignants qui coordonnent, comme ceux qui interviennent, déclarent des échanges relativement fréquents et s'organisant autour de temps informels et formels. Ainsi, sont prévues *« entre chaque conseil de classe des concertations pédagogiques. Là, ces thèmes-là* [liés au fonctionnement de l'AP]*, on les aborde. Mais, pour moi, avant d'arriver à la concertation… On n'attend pas la concertation pour tout balancer. Normalement, on échange. Normalement. Enfin, la plupart du temps, on échange avant quand même. Les discussions ne sont pas fermées »*, décrit Thomas qui poursuit *« là, on se connaît, on peut discuter au café, à table, entre deux cours… Oui, c'est beaucoup plus simple »* (F-7).

Les discours appréciant le dispositif s'accordent sur deux aspects dont on peut penser qu'ils équilibrent, en quelque sorte, la balance : le dispositif est lourd à mettre en œuvre, mais il est potentiellement enrichissant pour les enseignants et pour les élèves.

En effet, le dispositif représente une somme de travail considérable quant à son organisation et sa mise en œuvre. Isabelle, qui s'est investie par le passé dans la coordination, mais a pris depuis du recul, reconnaît que *« c'est très lourd pour les professeurs principaux qui, d'une part, portent ce projet d'accompagnement personnalisé et ensuite* [qui] *sont coordonnateurs »* (F-6). Thomas (F-7) évoque dans les mêmes termes le travail de coordination : *« … donc, c'est vrai que là-dessus, c'était un peu lourd »* et notamment « *pour l'organisation d'un forum des métiers »*, précise Nicole. Sonia, devenue depuis coordinatrice, admettait déjà que *« ça demande beaucoup d'énergie […] Après à mettre en place, c'est très dur »* (F-15).

Sur l'autre plateau de la balance, les enseignants placent le potentiel éducatif qui ferait de l'AP un dispositif *« utile* [et] *nécessaire »* (Sonia, F-15). Le témoignage d'Isabelle (F-6) va dans ce sens : *« Pour moi personnellement, en tant qu'enseignante, je teste des choses, voilà, dans ma pratique pédagogique, ça m'a permis d'ouvrir plein de pistes et donc de revenir dessus puisqu'il y a des choses que j'applique en cours. Donc après avoir potassé, étudié la question, c'était très profitable »*. De même, les principes d'accompagnement et d'individualisation rencontrent-ils un écho favorable. Le

baccalauréat, c'est bien mais *« moi, c'est pas cette vision-là que j'ai. Moi, dans l'enseignement, les élèves, quand ils sortent, ils ont le bac bien sûr, mais ils savent faire autre chose. C'est que moi, le but… Mon métier, il s'arrête pas au bac »* explique Thomas (F-7). Quant à l'individualisation, Sonia y voit la clé du développement des jeunes : *« c'est en individualisant, de toute façon, qu'on arrive à les faire progresser. En s'intéressant à eux un à un, quoi »* (F15).

Au moment où nous arrivons à Curie, il existe un consensus sur la nécessité d'un bilan, après quelques années de fonctionnement. « *Donc,* propose Isabelle (F-6), *il faudrait prendre un temps de réunion, se retrouver pour en reparler pour le faire vivre parce que c'est quelque chose qu'on a tricoté à un moment donné à trois et ensuite, tellement de personnes sont intervenues et naviguent autour de l'accompagnement personnalisé au bout d'un moment, on a du mal à retrouver le sens ».* Thomas et Nicole souhaitent également qu'un point soit fait. Ils déclarent respectivement vouloir *« prendre en compte toutes… toutes… les revendications de certains. Tout le monde même »* (F-7) et « *remettre en question son mode de fonctionnement »* (F-12).

Cet accord sur le besoin patent d'un diagnostic et d'*« une dynamique d'équipe pour le faire vivre »* (Isabelle, F-6), associé à un contexte difficile en termes de DGH, a entraîné une série de réunions, et de négociations souvent informelles, qui ont abouti à la prise en charge de l'AP par Nicole et Sonia. Se connaissant peu, elles ont dû négocier un projet qui les satisfasse toutes les deux, qui soit conforme à la prescription et qui soit réalisable dans le contexte de l'établissement.

1.2.2. Différentes formes de négociation

Nous abordons la question des négociations en proposant de rappeler à grands traits les cadres structurels et de négociation de la mise en œuvre de l'AP (Strauss, 1992) avant de caractériser les savoirs discursifs mis en œuvre.

D'un point de vue structurel, l'établissement se voit imposer des changements douloureux. L'institution a en effet prévu de supprimer une classe de seconde. Dans ce contexte, Sonia doit partir… sauf, si d'autres enseignants (dont Nicole) acceptent de lui céder quelques heures de cours et si elle accepte la coordination de l'AP pour compléter son service. Autrement dit, le contexte structurel pèse lourd sur le contexte de négociation. Ce dernier se verra considérablement « allégé » par la construction d'un premier compromis : Nicole accepte de céder des heures de mathématiques, elle complétera son service en participant à la coordination de l'AP avec Sonia. À partir de là, la négociation relative au dispositif d'accompagnement personnalisé peut commencer. Voici ce qu'elles en disent (F-22) :

> **Nicole :** Par rapport au projet AP, aux exposés, aux thèmes d'actualité, donc c'est Sonia qui a… qui est à l'origine de ces idées-là.

Sonia : Oui, de la pédagogie par projet.

Nicole : Après, les autres aspects, on les avait déjà mis en place l'année précédente. Qu'est-ce qui fait qu'on y arrive ensemble, que j'ai adhéré à ce projet-là et que j'y suis entrée sans difficulté ? Et bon, même si, en tant que prof de maths plus que prof de français ou d'histoire-géo, on est très très guidés par nos cours et on a du mal à sortir des pistes balisées comme ça. Donc ça fait un peu peur, mais ça fait du bien. Et il faut arriver avec cette euh… oui, cette appréhension pour se lancer comme on a fait. […]

Sonia : Oui, mais ce qui fait qu'on arrive à travailler ensemble, quand même, c'est qu'on a déjà, un, fondamentalement la même notion du travail, déjà.

Nicole : La même notion du travail…

Sonia : En termes de quantité…

Nicole :… Et la même vision des élèves.

Sonia : Et la même vision des élèves. Mais on est quand même très travailleuses toutes les deux.

Nicole : Oui… oui […]

Sonia : Et puis on échange toutes les deux…

Nicole : Voilà, on échange tout le temps et on se complète.

Sonia : Elle, elle amène l'expérience, le cadre… […] Et on se dit tout. Ça, je pense que ça fonctionne aussi parce qu'on est cash ! Il n'y a pas de problème en suspens, enfin j'espère. À chaque fois, on essaie qu'il y en ait pas, quoi. Et euh, c'est surtout ça.

Chercheur : Vous régulez au fur et à mesure ?

Nicole : Oui, et puis, bon, on est sans arrêt en train de se poser des questions.

Chercheur : Il vous arrive de ne pas être d'accord ? [rires]

Nicole : On arrive à négocier, on arrive à proposer…

Sonia : Il y en a une des deux qui cède à un moment donné : t'as raison, tes arguments sont valables…

Nicole : *Toutes les deux, on lâche un peu pour arriver à quelque chose qui nous convienne à toutes les deux…*

Distinguons ce qui n'a pas été négocié (les accords préalables à l'action), de ce qui l'a été (les accords en cours d'action). Sonia est donc arrivée avec un bagage composé de son énergie (voire de son autorité) et de sa connaissance de la pédagogie de projet. Ce dernier aspect n'est pas négociable à ce niveau, mais comme Nicole dit en même temps sa méconnaissance et son attrait pour lui, le consensus se fait facilement. De son côté, Sonia

n'a pas remis en cause les *« autres aspects mis en place l'année précédente »,* à savoir le forum et le soutien disciplinaire[93].

En outre, les deux enseignantes déclarent s'être retrouvées sur une *« même notion du travail et des élèves »* et affichent toutes les deux une posture de franchise mutuelle facilitée par de nombreux échanges. Elles disent se compléter.

Pour autant, cet arrière-plan consensuel, n'exclut pas des désaccords qui font l'objet de négociations. Mais elles déclarent savoir s'écouter et céder, lâcher *« pour arriver à quelque chose qui nous convienne à toutes les deux »*. Les résultats de ces négociations peuvent constituer un ensemble de règles de fonctionnement de la coordination du dispositif, construit de manière autonome (Reynaud, 1995).

Il en va tout autrement concernant les rapports entre les deux coordonnatrices et le reste de l'équipe qui encadre l'AP. L'énorme travail d'organisation effectué par Sonia et Nicole – *« Entre deux heures de cours, le soir, le weekend* – débouche sur un discours à la fois pédagogique et injonctif. Ce discours est, dans sa forme « officielle », porté par de nombreux courriers électroniques affectant responsabilités, horaires, groupes d'élèves… etc., tout en resituant l'action de l'intervenant engagé dans l'ensemble du projet. Dans sa configuration informelle, il se développe lors d'échanges en salle des professeurs, entre deux cours… Mais, quelle que soit sa configuration, il est omniprésent. Si nous devions qualifier cette forme de régulation en référence à Reynaud (1995), nous la dirions de contrôle, même si par moment certains enseignants proposent des aménagements de la règle leur permettant d'organiser ou de réorganiser leur activité. Dans ce dernier cas, nous pouvons parler de régulation conjointe (Reynaud, 1995).

Nous avons distingué deux types de discours chez les coordonnatrices de l'AP. Un discours interne à la coordination qui relève d'un « savoir négocier » et un discours interne au groupe d'AP qui correspond à un « savoir informer ». Nous notons par ailleurs chez certains enseignants, des formes de « savoir proposer » qui autorisent des modifications de l'action.

1.3. Espaces et temporalité des discours

Curie est un établissement où les enseignants se parlent ; ce fait est reconnu par beaucoup d'entre eux et nous l'avons observé à maintes reprises. Ils communiquent à divers moments et dans divers espaces qui ne sont pas sans influer sur la teneur des discours.

[93] Il faut dire que, lors de l'enquête auprès des élèves, ces deux aspects de l'AP ont été plébiscités par les élèves. Par ailleurs, tous les entretiens avec enseignants ont montré un niveau de satisfaction élevé de leur part.

En dehors des réunions institutionnelles, explique Sandrine, « *la salle des profs, la salle de travail ou la salle de détente, est un lieu de travail… enfin de travail… d'échanges à propos des choses du travail. C'est une forme de travail collectif. Je sais pas… il me semble… parce qu'on parle de ce qu'on vient de faire, des élèves, on pose des questions… etc. plein de choses. Bien sûr, ce sont plus des conversations que des réunions de travail mais ce sont des conversations…* […]*Oui, voilà, professionnelles… enfin, pas toutes, on se détend aussi, bon parfois on rigole bien. Mais on a des échanges professionnels* » (F-23). Ces échanges sont contraints temporellement et souvent très contextualisés : tel enseignant sortant de cours réagit à chaud sur ce qu'il vient de vivre.

Il faut noter ensuite l'importance de l'utilisation de la messagerie électronique. Sonia et Nicole en usent abondamment, notamment pour organiser le dispositif d'AP. *« Et puis les mails… Ça, les mails, ça n'a pas l'air, mais les mails, ça a changé le travail collectif. Ça, c'est sûr. Donc, on est… enfin, si on veut, on est en permanence en lien avec les collègues.* […] *Dès que tu as une idée, tu peux la communiquer et échanger. Je trouve ça chouette… »*[94] (F-23). Cette remarque de Sonia met en évidence le côté pratique et réactif de la messagerie électronique. Pour Sandrine, ça peut être un outil de négociation : *« l'avantage c'est qu'on peut réfléchir avant de répondre. Donc ça prend du temps, c'est vrai, mais comme on ne répond pas tout de suite, si on n'est pas d'accord, on a le temps de faire redescendre la pression et de préparer une réponse… euh… on va dire constructive et, et… cordiale [rires]. Donc, ça, c'est pas mal »* (F-23). Autrement dit, l'utilisation de la messagerie électronique permettrait de mettre en œuvre des stratégies discursives d'analyse du discours de l'autre et de préparation argumentée de la réponse.

2. Les savoirs collectifs d'action

« C'est évident que quand tu additionnes toutes les compétences de toutes les individualités qui se regroupent, t'arrives pas à un groupe qui a ce sigma des compétences. […] *Mais l'avantage, c'est que du coup, il n'y a pas non plus l'addition des incompétences »* (F-21). Cette réflexion d'Olivier laisse envisager la construction de savoirs, construits collectivement permettant d'investir autrement qu'individuellement

[94] Nicole et Sonia pointent par ailleurs comme un danger l'effacement de la frontière vie privée/vie professionnelle. Elles reconnaissent, par exemple, travailler par mails le soir et le weekend. *« C'est bien mais c'est un danger…* […] *Faut savoir décrocher, faut pas se laisser embarquer… parce que maintenant, on bosse la nuit et le dimanche… hein ? »,* avertit Sonia

certaines situations. Nous retrouvons par ailleurs l'idée d'une régulation collective des savoirs permettant d'éviter certaines mobilisations inadéquates.

Peut ainsi se bâtir un répertoire de savoirs propres au groupe se nourrissant des savoirs individuels. Ce travail de métissage, et d'incorporation dans une situation appréhendée collectivement configurerait l'action.

Concernant l'EIE, Adèle rapporte que *« chacun a amené ses idées, puis après, il y a un groupe restreint… parce que quand on est dix autour d'une table, c'est pas la peine, on est comme les élèves, hein, on sait pas. Donc chacun est venu avec ses idées, les a transmises au petit groupe qui était chargé de rédiger »* (F-16). Remarquons qu'Adèle décrit un mouvement ascendant vers les coordonnateurs qui n'augure rien des formes de coordination, et notamment de la façon dont ce travail est redescendu vers les collègues.

Pour ce qui est de l'AP, Nicole déclare avoir participé au groupe *« qui a mis, qui a mis en place ce qui se fait actuellement, et chaque année, on revoit notre façon de procéder, ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné, ce qu'on attend d'autre de ces séances-là »* (F-12). Nicole ne dit pas qui est ce « on », mais nous pouvons inférer sa signification en écoutant Isabelle (F-6) : *« nous étions toutes les trois professeurs principaux, en seconde au moment de la réforme et nous l'avons décortiquée ; c'est nous qui avons, comment dire, écrit ce projet initial [d'AP]. Ils* [les collègues] *ont amendé… oui… Avant, nous l'avons écrit, nous l'avons proposé en pensant que… qu'il y aurait discussion, qu'il y avait des choses qui pouvaient être sûrement enrichies et ben, il n'y a absolument rien eu ».* Ce « on » est vraisemblablement le « nous » des coordonnateurs évoqués par Isabelle.

Pour autant, nous allons voir qu'il existe également un discours qui concerne la préparation par des séances et l'intervention même auprès des élèves.

2.1. Les savoirs sur les élèves

En EIE comme en AP, les professeurs déclarent que les besoins des élèves sont pris en compte et qu'ils remontent vers les coordonnateurs, via les professeurs principaux (qui se confondent pour l'EIE avec les coordonnateurs). Ainsi, se construit une image opérative collective (Ochanine, 1978 ; Piot, 2014) des besoins des élèves qui permet de prévoir et de réguler l'action. *« Donc en amont, juste avant de mettre en œuvre la rénovation de la voie professionnelle, l'année charnière, en petite équipe, on s'est retrouvés pour savoir ce qu'on allait y mettre par rapport aux attentes, qu'on pensait des élèves. Et on a écrit ce qu'on voulait y mettre »*, explique Sandrine (F-24) qui précise : *« Donc, pour ça, j'aime bien. Parce que ça oblige à discuter avec les autres, à voir, ce qu'ils pensent des élèves dans une autre matière : "il est super motivé par telle chose. Moi, comment je peux l'aider ?"»* Pour préparer les séances d'AP, Isabelle indique que le

groupe va « *identifier des élèves qui ont par exemple plus de mal à analyser un sujet et* [qu'elle va] *ensuite, en accompagnement personnalisé, travailler avec eux l'analyse du sujet* » (F-6).

De ce point de vue, il nous faut noter que le travail de groupe a une fonction rassurante et régulatrice. Ainsi, Sandrine reconnaît que lorsqu'on évoque les élèves avec ses collègues *« Oui, c'est assez cohérent. 'Fin, ça me rassure en même temps. [rires]. Ah oui. De toute façon… Apprendre euh… parce que… il y a déjà à apprendre à les connaître… déjà. C'est la chose… Parce que chacun… On marche sur des œufs avec chacun et on dit pas forcément la même chose au même moment euh… C'est différent avec certaines personnes »* (F-3). Par ailleurs, Olivier reconnaît *« celui-là, vraiment j'en ai ras le c… Je veux plus le voir, j'en ai soupé et que quelqu'un me dit "attends, moi, avec lui ça va nickel". Et le fait d'avoir des regards…* […] *pour moi c'est utile. Ça me sert en tout cas »* (F-20). Adèle dit alors que *« ça oblige à discuter avec les autres, à voir, ce qu'ils pensent des élèves dans une autre matière* [et que] *ça aide à nuancer ses propos sur les élèves »* (F-16).

Cette circulation des savoirs intragroupe prépare l'action et peut déborder la question des élèves pour monter en généralité, sur des réflexions collectives pédagogiques plus générales. Hélène déclare ainsi avoir *« échangé* [sur] *notamment les types d'apprentissage des élèves, avec les intelligences multiples, entre guillemets. L'autre jour, ben, je… j'ai discuté avec une collègue. J'avais fait un stage sur la pédagogie différenciée, notamment. Et on avait abordé ces domaines-là »* (F-14).

Les savoirs partagés sur les élèves peuvent être mobilisés pour l'action, particulièrement dans les situations de co-intervention, mais également se construire dans l'action et autoriser une individualisation « à chaud ». Sonia témoigne qu'*« en intervenant à deux, on peut s'occuper de tout le monde et prendre en compte les difficultés de chacun.* […] *Par rapport aux élèves, pareil, je pense. Parce que c'est très important d'avoir la vision de deux enseignants différents, déjà. Et puis ça leur permet d'avoir quelqu'un derrière qui passe les voir et que ce soit plus individuel, quoi* » (F-15).

Nous venons de voir que les processus de construction, de circulation et de mobilisation de savoirs sur les élèves investissent deux niveaux : la coordination et l'action au niveau des élèves. Il semblerait que le processus de capitalisation soit particulièrement actif au niveau de la coordination puisque *« les professeurs principaux envoient des mails aux enseignants des différentes disciplines pour leur demander d'identifier des élèves en difficulté. Ce sont eux qui collectent ces informations-là, puis ensuite, entre collègues, nous nous mettons d'accord pour savoir quelles sont les difficultés sur lesquelles il faut travailler. Les professeurs principaux essaient de se réunir pour répartir les élèves dans les groupes »* (Isabelle, F-6)). Ces savoirs capitalisés et organisés par les coordonnateurs nourrissent d'une part, le travail d'agencement du dispositif (ici l'AP) et d'autre part le travail de préparation des enseignants. Au niveau

des intervenants, on notera qu'Isabelle parle de « professeurs principaux », plutôt que de coordonnateurs. De fait, à Curie, les deux missions se confondent souvent, nous y reviendrons.

2.2. Les savoirs sur, pour et dans les pratiques

L'exercice auquel nous avons convié un groupe de professeurs n'est pas facile. Ils doivent débattre du travail collectif dans une posture réflexive et collective. Lors de cet entretien (F-23), la question d'identifier ce qui est partagé dans le travail collectif les met dans l'embarras. Olivier propose une formule, comme une pirouette métaphorique : *« ça fait une sorte de "pot commun" où… où chacun amène sa petite pierre et ça enrichit nos pratiques ou plutôt ça complète ce que moi je fais individuellement. Ça, c'est un apport positif du travail d'équipe »*. Il insiste et revient plusieurs fois au cours de la discussion sur cette idée en précisant *« on partage des compétences, des idées, on échange… on troque [il rit]. Je me dis : le pot, il est pas à moi, il est pas à toi, il est à tous… »* Cette idée appelle quelques explications que nous demandons :

Chercheur : Quand Olivier parle de « pot commun », est-ce qu'on peut dire que ce qu'il contient, ce pot, c'est l'empilement de ce que chacun y a mis ? Ou, est-ce que c'est autre chose ? Je sais que c'est une question difficile…

Marianne : Quand on discute d'un projet, chacun a son idée de ce qu'il faudrait faire… et… au bout du compte, dans la mise en pratique, le projet ne ressemble ni à celui d'untel… enfin qu'untel avait imaginé, ni à celui d'un autre… C'est… pour moi c'est autre chose… mais il y a d'autres facteurs, les imprévus…

Olivier : En fait l'idée du pot c'est ça… Vous, vous allez dire que je suis vraiment le diable là… mais, on pourrait comparer ça à de l'alchimie. On [il rit], on transforme nos idées de plomb en or ! [tout le monde rit]

Marianne : Tu exagères toujours, toi.

Olivier : Non, mais à peine. Attends, tout ce que chacun donne, tout ce que chacun amène… ses, ses… ses compétences, son expérience, son énergie ou je ne sais quoi encore, c'est vachement important mais… donc tout ça, ça prend (ou ça prend pas), mais quand ça prend, je suis pas sûr qu'on y retrouve ta… le truc que toi t'as apporté ou l'info que l'autre a mise, mais transformée… et donc, là… pourtant ton truc il était indispensable à ce moment-là.

Brigitte : Oh, parfois, on retrouve la patte de tel prof qui était à l'origine ou qui s'est vraiment investi à fond.

Marianne semble dire la même chose qu'Olivier. Il y a dans le travail collectif un certain nombre de savoirs sur, pour et dans la pratique qui sont, sinon plus, du moins autre chose que la somme des savoirs individuels. Les identifier reste difficile. Au cours d'autres entretiens, individuels cette fois, nous en repérerons quelques-uns :

- savoir prendre en compte les compétences individuelles : « *se répartir la méthodo par rapport aux compétences, sur l'EIE, aux compétences de chacun.* […] *Donc, chacun donne sa petite touche, ça enrichit le… travail de chacun aussi, je pense, parce que si chacun n'y met pas sa touche, c'est pas aussi un travail qu'on peut s'approprier* »(Sandrine, F-24) ;
- savoir prendre en charge collectivement une tâche : *« Oui, on avait lu en réunion, sur les filières générales en tout cas. On l'avait lu en réunion de concertation, on l'avait épluché avec les collègues qui étaient profs principaux à l'époque. On l'avait un petit peu épluché pour voir, comment on pouvait organiser tout ça »* (Adèle, F-16) ;
- savoir poser collectivement des objectifs communs : *« La capacité à atteindre, elle est collective. La capacité à atteindre, elle est collective. Les compétences peuvent être individuelles, pour chacun dans sa discipline ou pluridisciplinaire dans certains cas, mais la capacité à atteindre, elle est collective »* (Suzy, F-21) ;
- savoir construire une action collective : *« Enfin, c'est évident que quand on se réunit pour l'AP, l'EIE ou la pluri, c'est pour se mettre sur la même longueur d'onde. On fait du prévisionnel, on organise, on construit »* (Brigitte, F-23) ;
- savoir assumer des choix collectifs : *« Donc c'est un choix de l'établissement de proposer un soutien disciplinaire à un petit groupe d'élèves sachant que nous ne respectons pas le référentiel qui nous demande deux heures d'accompagnement personnalisé par élève »* (Isabelle, F-6) ;
- savoir prendre des risques collectivement : *« bon, il faut se lancer quoi. On ne peut pas se lancer non plus sans faire des recherches nous-mêmes… Ça fait beaucoup de bien mais à un moment donné, je pense que… quand on est comme moi hyper cartésienne, il faut quelqu'un pour impulser. Je ne me serais pas lancée dans cette aventure-là toute seule. Sonia a davantage ce mode de fonctionnement là et c'est bien finalement… »* (Nicole, F-22) ;
- savoir métisser les savoirs individuels et les disciplines : *« Eh ben, dans leur matière, etc. Parce que du coup, tu approfondis un peu plus. Et d'essayer de faire des liens avec ta matière. C'est-à-dire*

que quand tu as besoin d'un élément, notamment en maths [Sandrine est professeur de microbio] ou autre.[…]On a harmonisé certaines choses. Sur nos pratiques, oui. Notamment en matières professionnelles avec le cahier de laboratoire. C'est-à-dire qu'on s'est concertés entre nous : qu'est-ce qu'on en attend ? On essaie d'attendre la même chose entre les matières, chose pas évidente » (Sandrine, F-24) ;

- savoir s'affranchir du cadre structurel : *« Puisqu'on sait qu'en 2de on mettait en place le forum des métiers qui avait l'air de bien prendre et qu'en 1re, il y a toujours des incertitudes sur leur orientation, ce qui est normal, ils en ont encore en terminale, mais qu'on pouvait encore travailler avec les secondes sur l'orientation en faisant profiter de… déjà, du ressenti des premières par rapport à ce qu'ils avaient fait en seconde, pour que nous, on puisse améliorer la chose. Et puis aussi qu'il y ait des échanges entre les classes pour montrer qu'il n'y a pas de verrou, seconde, première et que tous les élèves peuvent échanger, avoir les mêmes séries de questions, avoir les mêmes problèmes quel que soit le niveau. Donc on voulait essayer de mettre en place, quand même, des créneaux communs, où on mélange tous les groupes de 2de avec des 1res S »* (Adèle, F-16) ;
- savoir s'ajuster collectivement dans l'action : *« Et le fait d'être en face à face tous les deux et de pouvoir interagir : par exemple " attends, il faut… je vais quand même préciser une chose ". Ou inversement " t'es en train d'oublier quelque chose " ça apporte une richesse aux élèves »* (Suzy, F-21).

On constatera à cette énumération que les enseignants font référence à de nombreux savoirs collectifs qui concernent autant les niveaux de la coordination que celui de l'action directe auprès des élèves. Au niveau de la coordination, les groupes ne travaillent pas que dans la configuration formelle de réunions d'organisation. En effet, les informations, les ajustements, les savoirs circulent également lors des temps interstitiels, mais aussi lors des co-interventions. Par ailleurs, s'il est un terrain que les enseignants de l'enseignement agricole disent avoir investi assez naturellement, c'est celui de l'interdisciplinarité. Sonia dit apprendre de *« la manière dont elle* [sa collègue] *aborde les mêmes choses finalement. Mais moi je les aborde, d'un autre côté, avec plus une vision de physicienne puisque je suis surtout professeur de physique, elle surtout professeur de maths, même si je fais des maths. Donc, moi, plus dans le concret, on va dire, elle, plus dans les maths pures »* (F-15). Le travail collectif est au cœur de cette affirmation.

3. Les savoirs d'expérience

Entré dans une période de bilan et de redéfinition de ses dispositifs d'EIE et d'AP, le lycée Curie peut s'appuyer sur son expérience de mise en œuvre depuis 2008 pour la filière professionnelle et 2010 pour la filière générale et technologique. L'accompagnement individualisé des élèves dans ses formes « EIE » et « AP » a concerné les classes de 2de la première année, puis de 1re la seconde et enfin les terminales. La première année, les dispositifs demandaient donc peu de moyens. Nous verrons l'importance de cet élément.

Nous traiterons dans un premier temps les deux groupes d'enseignants (AP et EIE) dans un même paragraphe, celui qui décrit les savoirs d'expérience. En effet, d'un groupe à l'autre, les descriptions convergent. Nous les aborderons ensuite séparément pour comprendre l'usage que chaque groupe fait de ces savoirs.

3.1. Des vécus expérientiels convergents

Les enseignants ont appris de leur expérience des dispositifs, notamment les coordonnateurs, et l'on peut constater qu'aussi bien en AP qu'en EIE les vécus s'accordent. Les nombreux *verbatim* mobilisés dans les paragraphes précédents ne seront pas repris ici dans leur forme originale, mais utilisés dans leur fond. Nous observons que, quel que soit le dispositif, l'établissement a fait l'expérience :

- de la contrainte institutionnelle (dispositifs obligatoires) ;
- de la gestion des dispositifs en lien avec les fiches de service ;
- d'une médiation délicate entre les acteurs ;
- du hiatus entre contraintes organisationnelles et objectifs de mise en œuvre de dispositifs cohérents et efficaces.

Les coordonnateurs ont fait l'expérience :

- de contraintes institutionnelles non respectées ;
- de contraintes organisationnelles : gestion des dispositifs par les fiches de services, emplois du temps des élèves et des enseignants ;
- de la difficulté d'organiser la concertation et de construire des compromis sur les dispositifs ;
- de la difficulté d'enrôler leurs collègues dans les dispositifs ;
- de la difficulté d'enrôler leurs collègues dans la pédagogie de projet qu'ils préconisent ;
- d'un déficit de communication sur un dispositif tant auprès des élèves que des enseignants ;
- d'actions réussies (projets en EIE, forum des métiers en AP).

Les enseignants intervenant sur les dispositifs ont fait l'expérience :

- de la contrainte (pour certains) d'intégrer le dispositif ;
- d'une intervention qui ne doit pas être un cours ;
- du potentiel éducatif des dispositifs ;
- du potentiel professionnel des dispositifs (travail en équipe, co-interventions, faire « autre chose » que du cours, etc.).

Tout le monde sait, nous semble-t-il, l'écart entre ce que devrait être un dispositif d'individualisation cohérent, qui tienne compte à la fois de la prescription, du contexte de l'établissement, des valeurs portées par l'enseignement agricole. Il nous faut maintenant décrire de quoi, ce savoir, bâti sur l'expérience de ces dernières années, est le levier.

3.2. Une expérience, deux stratégies

3.2.1. L'expérience de l'EIE, un levier pour résister ou pour évoluer

Les coordonnateurs de l'EIE ne se lancent pas dans une révision de leur mode de coordination. Sur la base de leur expérience collective, ils constatent que leurs collègues ne s'engagent pas alors qu'ils le devraient. Ils ne les rendent pas responsables de la situation (ils ont d'autres choses à faire). Il est clair que pour eux, le manque de moyens et de formation est à l'origine des dysfonctionnements. Non pas qu'ils soient opposés au principe de l'accompagnement individualisé des élèves (rappelons les termes qu'ils utilisent : fondamental, utile, nécessaire, intéressant), mais ils retiennent de leur expérience que le dispositif ne fonctionne pas bien pour des raisons extérieures à leur mode de coordination.

Consciente de cet état de fait, la PA pense que les enseignants qui coordonnent n'ont pas conscience de leur « défaut de coordination » et tente bien d'orienter les coordonnateurs vers une reconstruction de l'EIE, sous la forme d'un projet global. Elle n'y réussit pas. Les seules modifications apportées ne changent pas foncièrement le fonctionnement[95] de la coordination. Il faut par ailleurs remarquer que le maintien des modalités de fonctionnement permet à Marianne de conserver son volet « projet » très autonome au sein de l'EIE. Ainsi quand elle prend la moitié de la classe pour travailler dans le cadre de son projet annuel, elle ne sait pas ce que fait l'autre enseignante avec l'autre demi-classe.

Si au niveau de la coordination, l'expérience, entre autres, semble nourrir une posture de résistance à l'initiation d'un changement, ce n'est pas forcément le cas lorsque

[95] Il s'agit en fait de modifications apportées suite à l'enquête que nous avons réalisée auprès des élèves. Elles consistent en la suppression du volet « méthodologie » (qui serait travaillée dans les cours disciplinaires) et de la partition de l'EIE en deux fois deux heures (au lieu de quatre heures d'affilée précédemment).

des enseignants prennent en charge certaines séances d'EIE. Nous proposons ci-dessous le témoignage d'Adèle (F-16) quant aux bénéfices de l'expérience sur l'action :

> **Chercheur** : Sur les EIE, vous n'avez pas l'expérience d'une intervention à deux dans une classe entière ?
>
> **Adèle** : Euh… si. En seconde pro, je le fais sur un travail sur la documentation, je travaille avec le documentaliste, justement. Donc, là, on a toutes nos séances où on intervient tous les deux. Puisqu'on travaille sur la recherche documentaire et la préparation d'un oral. Donc, on a… Voilà, on a choisi de se mettre tous les deux. Donc là, on a des séances vraiment tous les deux face à toute la classe.
>
> **Chercheur** : Et comment ça se passe ?
>
> **Adèle** : C'est pas forcément facile… Disons que notre documentaliste a aussi une formation d'histoire, sauf qu'il l'enseigne pas, et du coup on n'a pas forcément les mêmes exigences. Ça commence à aller mieux, puisque c'est la troisième année qu'on fait ça. Mais c'est vrai qu'au début, ce qui était difficile, c'était qu'il évalue le niveau de ce qu'on pouvait exiger des secondes. Moi, comme je les ai en cours, j'ai peut-être une vision plus… plus juste de ce qu'on pouvait leur demander. […] Mais, c'est vrai, voilà, il y avait ce décalage, cette année c'est mieux. Mais c'est vrai qu'au début, le décalage entre ce que lui, il voyait de ce qu'était l'histoire et ce qu'on est en mesure de leur demander en seconde pro, c'est un petit peu… C'est vrai que des fois, les élèves…
>
> **Chercheur** : Qu'est-ce qui a fait que ça s'est harmonisé cette année ?
>
> **Adèle** : L'expérience… ça fait trois ans qu'on fait la même chose, donc du coup, il a compris qu'il fallait pas leur demander des choses trop pointues. Mais bon, c'est… Globalement, ça se passe plutôt bien.

L'expérience du travail collectif auprès des élèves a permis au documentaliste d'ajuster son niveau d'exigence. Il ne s'agit pas, à en croire Adèle, d'une expérience facile puisqu'il aura fallu un certain temps pour que les connaissances construites **dans** l'action entraînent un changement **de** l'action.

3.2.2. L'expérience de l'AP, un levier pour renouveler

Les enseignants qui coordonnent l'AP (nous parlons ici de Nicole et Thomas) ont construit les mêmes savoirs sur les dispositifs que leurs collègues de l'EIE : lourdeur de la mise en œuvre due essentiellement aux contraintes organisationnelles et au désintérêt de leurs collègues pour le dispositif. La réussite du forum des métiers, plébiscité par l'ensemble de l'établissement, ne compense pas la pénibilité ressentie de l'expérience de la coordination de l'AP. Pour Thomas, cette expérience se solde par son retrait pur et simple de la coordination du dispositif ; pour Nicole, qui gère par ailleurs d'autres activités au sein de l'établissement, c'est l'épuisement professionnel qui guette.

Toutefois, l'AP rebondit avec l'entrée dans la coordination de Sonia. Cette dernière s'appuie sur l'expérience de Nicole, mais aussi son expérience du dispositif, où elle intervenait déjà, pour lancer une forme de coordination qui n'avait pas encore été exploitée : elle propose d'agencer le dispositif sous la forme d'un projet (au sens de Boutinet, 2009)[96]. Néanmoins, elles savent que sur certains aspects le dispositif a fonctionné de manière satisfaisante et les deux coordinatrices décident de maintenir le forum des métiers. De leur expérience, elles ont appris que trois obstacles sont à surmonter, se renforçant les uns les autres : des contraintes organisationnelles sérieuses, un engagement très limité des enseignants et un défaut de communication sur et dans le dispositif.

Concernant les contraintes organisationnelles, Nicole et Sonia savent qu'elles doivent faire rentrer l'AP dans les clous de la prescription, avec les moyens qu'on leur donne. Elles ne souhaitent pas abandonner l'idée d'un accompagnement disciplinaire fonctionnant sur la base du volontariat des élèves. En conséquence, elles imaginent un dispositif très cadré, permettant de faire fonctionner des ateliers parallèlement au soutien.

Ces ateliers ne sont pas autant de « jambes de bois », ils deviennent le projet de toute l'équipe et aboutissent à la fin de chaque période à une manifestation ouverte (conférence des élèves, journal, blog, exposition, journée récréative…). De plus, pour contourner les contraintes organisationnelles, elles convainquent la PA et le CPE de faire participer la Vie scolaire au projet et enrôlent quatre enseignants. L'équipe d'AP, comme elles l'appellent, se compose donc de 8 personnes (2 coordinatrices, la professeure d'ESC, le professeur d'économie, 2 documentalistes, 2 assistants d'éducation recrutés « sur profil »). Pour agir, cette équipe doit se concerter. C'est pourquoi Nicole et Sonia négocient auprès de la PA le report du démarrage du dispositif. Les élèves seront pris en charge par la Vie scolaire et deux enseignants (il a fallu trouver les heures…) afin que l'équipe puisse se réunir, sur le temps de travail des enseignants et préparer la mise en œuvre.

Par ailleurs, le défaut de communication pointé lors du retour d'expérience est compensé : outre les manifestations auxquelles sont conviés les autres personnels de l'établissement, des plannings, rappels et bilans sont régulièrement adressés aux participants et les coordinatrices sont très présentes en salle des professeurs. Une petite salle est attribuée à l'AP ; s'y trouvent les comptes rendus, des livrets de suivi individuel

[96] « Le projet relève des conduites intentionnelles chargées d'orienter une action humaine individuelle ou collective ; à ce titre il conjugue continuellement en son sein des questions opérationnelles à travers son orientation et des questions de sens associées aux motifs qu'il se donne » (Boutinet, 2009, p. 181).

ainsi que des ressources[97]. C'est là que l'équipe se réunit. De fait, cadrage serré et communication renforcée compensent le peu d'engouement des enseignants pour l'AP ; certains au fil de la construction de cette expérience nouvelle s'y investiront plus qu'ils ne le pensaient au départ.

La réactivation du dispositif s'appuie donc sur deux processus en lien avec l'expérience : la construction et la mobilisation de savoirs issus de la pratique du dispositif et de sa coordination. Pour autant, il s'agit d'une condition nécessaire, dans ce contexte, mais pas suffisante. En effet, l'énergie, les idées de Sonia, et la capacité à trouver des compromis entre les deux coordinatrices ont vraisemblablement joué un rôle important dans ce renouvellement des pratiques.

[97] Cette salle ne sert pas qu'à l'AP, mais l'équipe l'a investie et l'occupe, matérialisant ainsi son existence au sein de l'établissement. Il s'agit de la salle qui se trouve en face de la salle des professeurs et dans laquelle nous menons les entretiens.

Synthèse du chapitre 9

La prise en charge collective des dispositifs d'individualisation relève de trois niveaux : l'établissement, la coordination, la mise en œuvre auprès des élèves. Dans les deux autres établissements que nous avons investigués, les deux premiers niveaux se confondent, imputant un caractère hiérarchique à la coordination. Nous avons vu *supra* (chap.8, §6) qu'à Curie, cette prise en charge est dévolue par la proviseure adjointe aux enseignants, et notamment la coordination à certains d'entre eux.

Avec la mise en place du dispositif, suivent les contraintes institutionnelles et organisationnelles dont les coordonnateurs doivent tenir compte. Certains les intègrent pour en faire un argument d'agencement minimal du dispositif (c'est le cas de l'EIE), d'autres, pour mieux les contourner en mobilisant des ressources personnelles (des compétences, une expérience…) ou organisationnelles non sollicitées précédemment (c'est le cas de l'AP). Pour dresser le tableau du processus d'apprentissage collectif à M. Curie, nous croisons les types de savoirs avec les quatre processus y afférents.

	savoirs discursifs		savoirs d'action		savoirs d'expérience	
	EIE	**AP**	**EIE**	**AP**	**EIE**	**AP**
construction	discours épars au niveau de la coordination, confus au niveau de l'équipe	discours cohérent aux deux niveaux	individuelle au niveau de la coordination ; collective au niveau de l'action dans les classes	collective au niveau de la coordination ; individuelle ou collective au niveau de l'action dans les classes	savoirs construits sur des mises en œuvre reconnues difficiles et déficientes, à l'exception de quelques projets	
mobilisation	au service d'un fonctionnement individuel reposant sur l'engagement individuel des enseignants	au service d'un fonctionnement collectif reposant sur la mobilisation des enseignants	au service des projets individuels et des activités attribuées	articulés au service du projet global	levier pour résister	levier pour rénover
circulation	configuration formelle (entre coordonnateurs) et informelle (vers les enseignants) utilisation ponctuelle de la messagerie électronique	utilisation soutenue de la messagerie électronique ; espace matérialisé (salle "AP")	Indépendante de la coordination ; collective au niveau de l'action dans les classes.	facilitée par la coordination ; collective au niveau de l'action dans les classes.	entre la PA et les coordonnateurs et entre coordonnateurs	Entre la PA et les coordonnateurs et dans le processus de coordination
capitalisation	peu ou pas de comptes rendus sur l'action. S'informe qui veut.	continuité de la coordination assurée par des comptes rendus écrits et réguliers	au niveau individuel et de l'action dans les classes.	utilisation soutenue de la messagerie électronique ; espace matérialisé (salle "AP")	pas de bilan collectif au niveau du dispositif, mais au niveau des coopérations dans les classes.	bilan collectif

TABLEAU 9.1 – Types de savoirs et processus y afférant, pour chaque dispositif, à M. Curie

Les conditions organisationnelles dans lesquels les dispositifs sont mis en œuvre, ainsi que le texte de la prescription sont communs à l'AP et à l'EIE. Pourtant, on observe des différences notables des configurations d'apprentissage collectif. Nous en inférons que d'autres facteurs façonnent ces apprentissages et notamment l'identité professionnelle des enseignants et des groupes qui apprennent. C'est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 10

La construction d'une identité professionnelle collective

Introduction

Ce chapitre se développe en quatre paragraphes, dont les thématiques font écho les unes aux autres. Nous voyons d'abord comment l'identité professionnelle des enseignants que nous avons rencontrés est marquée par l'appartenance à l'enseignement agricole, mais aussi éclatée entre les différentes filières et combien les dispositifs prescrits affectent cette identité.

Nous abordons ensuite la question de la culture de l'établissement comme participant d'un contexte favorable à certaines formes de travail et façonnant un rapport particulier à l'élève. Nous caractérisons cette culture singulière notamment en pointant l'autonomie d'un certain nombre de pratiques.

Le paragraphe suivant traite concomitamment de la reconnaissance des groupes prenant en charge les dispositifs et du processus d'appartenance. Cinq sources potentielles de reconnaissance sont évoquées : l'institution, la direction de l'établissement, les autres enseignants, les non-enseignants et les apprenants.

Enfin, un quatrième paragraphe aborde la question de l'indépendance du groupe vis-à-vis de la direction d'une part et des équipes enseignantes d'autre part.

1. Une identité à l'échelle du métier

Les enseignants qui interviennent dans les dispositifs et nous ont accordé des entretiens possèdent une ancienneté générale comprise entre 3 et 37 ans, la moyenne se situant à 18. Ce sont donc pour la plupart des enseignants expérimentés. Un seul, parmi ceux avec lesquels nous travaillons, est arrivé dans l'établissement cette année en tant que vacataire ; en dehors de cet enseignant, l'ancienneté moyenne dans l'établissement est d'un peu plus de 14 ans ; Sonia, de retour cette année, avait déjà travaillé 2 ans à Curie, avant d'en partir deux ans et d'y revenir. Elle totalise donc 3 années au lycée mais le connaît au moins depuis 5 ans. Par conséquent, l'équipe est stable. La proviseure adjointe explique que le problème n'est pas la qualité individuelle des enseignants mais la difficulté à fédérer toutes ces énergies individuelles..

Les disciplines générales sont fortement représentées (2/3) au sein des dispositifs et notamment de l'AP. En effet, Brigitte, Sandrine, Corinne et Hélène, professeures de disciplines professionnelles, interviennent en EIE. Seule Françoise, professeure de biologie dans la filière professionnelle, participe à l'AP.

1.1. Une conception du métier marquée par l'enseignement agricole

Si l'on en croit la littérature sur l'enseignement agricole, ce dernier serait marqué par un certain nombre de spécificités dues à son ancrage dans le monde rural, ses attaches avec l'Éducation populaire et sa relative autonomie vis-à-vis de l'Éducation nationale. S'agit-il d'une image d'Épinal ou d'une réalité tangible, d'un système de valeurs revendiquées ou d'un mythe entretenu au fil des années ? Certains enseignants de M. Curie, nous le verrons dans le paragraphe suivant, se réclament clairement de cette double filiation et sont attachés aux libertés qui l'accompagnent.

Est alors évoquée une certaine ouverture d'esprit : *« je teste des choses, voilà, dans ma pratique pédagogique, ça m'a permis d'ouvrir plein de pistes et donc de revenir dessus puisqu'il y a des choses que j'applique en cours »* (Isabelle, F-6). Adèle, dans le même sens, indique que ce qu'elle apprécie *« c'est le fait, justement de…, de ne pas être bloquée dans ma matière. Je trouve ça un peu triste de me dire "voilà, je suis prof d'histoire-géo, je fais de l'histoire-géo." Non ! Moi, j'aime bien discuter, de savoir... »* (Adèle, F-16).

Cet état d'esprit se retrouve dans le pas de côté décrit par Hélène, vis-à-vis de sa discipline : *« J'aimais bien travailler, c'était un peu un choix. J'aime bien travailler, moi, là-dessus, cette approche-là. C'est de la méthodologie, donc j'ai accepté de le faire. Mon expérience CFPPA doit m'aider.* […] *Travailler sur une approche plus transversale »* (F-14). Aujourd'hui pour Marianne, l'expression « dispenser un cours » n'a plus de sens.

« Moi, déclare-t-elle, *il y a longtemps que j'y crois plus. Je suis pas sûre que ça soit ça « enseigner »* (F-20).

L'autre versant de ce caractère identitaire serait l'appétence à se centrer sur l'apprenant. Adèle estime que *« le fond, la connaissance, euh… ils peuvent l'acquérir presque tout seuls…* […] *que le travail d'enseignant, c'est de leur apporter une méthode de travail. Après, les connaissances, s'ils ouvrent un livre, ils ont les mêmes que ce que moi, je peux leur donner »* (F-16). D'ailleurs, elle n'est pas professeure d'université, insiste-t-elle. *« Je suis pas là pour distiller du contenu et me dire "ils se dépatouillent avec, ils se débrouillent." Voilà, le cœur de notre métier c'est justement de…. c'est d'essayer de… d'accrocher les gens qu'on a en face de nous ».* On retrouve chez Sonia ce même souci de l'élève en tant qu'individu, notamment au niveau de l'évaluation : *« je fais mes critères et je mets des appréciations globales. Et j'essaye de noter par capacité (j'essaye de le faire…) individuellement »* (F-15).

Quand on est enseignant dans l'enseignement agricole, pour Nicole, on est quelqu'un d'engagé, qui se donne à fond et ne compte pas ses heures. Il s'agit visiblement d'un héritage de l'époque où, le soir, le weekend, des enseignants restaient avec les élèves internes (largement majoritaires) pour les accompagner sur l'exploitation, ou dans le cas des professeurs d'ESC, organiser des activités récréatives. De ce point de vue, son témoignage est représentatif de plusieurs discours que nous ont tenus d'autres enseignants (par exemple, Xavier, Thomas, Patricia…). *« C'est vrai que sur les heures de vie de classe que je fais en plus et bénévolement (et c'est sans regret)… Pour justement mieux les connaître et qu'ils me connaissent mieux aussi.* […] *Donc, je les reçois individuellement et on discute de beaucoup de choses. On n'est plus dans le disciplinaire. On fait de l'accompagnement… On n'est pas psychologue, mais enfin, bon, on essaie de… »* (Nicole, F-12). Sonia se reconnaît plus d'affinité professionnelle avec certains : *« derrière, il y a une notion de boulot qui est différente chez les uns et chez les autres. Je pense qu'on a la même notion du travail* [avec Nicole]*».*

Pour autant, le métier d'enseignant évolue et aujourd'hui encore, le recrutement est d'abord un recrutement disciplinaire orienté vers des filières professionnalisantes.. Certains sont donc avant tout « professeur de » avant d'être « professeur de l'enseignement agricole » avec tout ce que cela signifie.

1.2. Une identité modelée par les filières et les disciplines

La vocation de l'enseignement agricole est encore fortement marquée par son caractère professionnel. Sans doute le lycée J. Prévert est-il l'archétype de l'établissement

professionnel agricole. Par ricochet, la proximité d'une filière générale recrutant des enseignants aux statuts différents[98] peut constituer le terrain de clivage identitaire.

Les propos de Brigitte illustrent ce clivage. Elle déclare se plaire en filière professionnelle mais regrette que celle-ci soit dévalorisée et n'attire que peu de ses collègues de la filière générale. *« Et c'est une filière que j'aime bien justement parce* […] *c'est des filières où on voit le plus, je crois, la progression de l'élève, sur la filière pro. On… Souvent, on le ramasse à la petite cuillère, entre guillemets, en seconde et quand on voit ce qu'on arrive à leur faire… euh, le parcours qu'ils font depuis la 2de jusqu'à la terminale, c'est quand même un parcours qui est assez exceptionnel, quoi, quelque part ».* Mais, ajoute-t-elle, *« moi je suis PLP, donc normalement c'est ma filière de prédilection. Mais, euh… J'ai des collègues PCEA, vous leur dîtes "il faudrait que tu exerces en filière pro", "ça va pas, c'est hors de question"»* (F-9).

Olivier, professeur certifié de physique-chimie, se sent davantage proche d'une pédagogie « classique » que d'une pédagogie de projet : *« à l'échelle du lycée, je ne crois pas que pour beaucoup d'enseignants, qui sont des universitaires classiques, enfin arrivés par la filière classique, et moi y compris, cette culture du projet, ne l'ayant pas, tout nous paraît une montagne, souvent»* (F-20). C'est pourquoi, il trouve nécessaire que les dispositifs soient obligatoires sinon *« beaucoup d'enseignants qui ont la culture du travail dans la matière, seraient ravis de se réapproprier leurs petites chaussures avec leur petit contour et ses limites et repartir sur leur fonctionnement individuel »* (F-2).

La construction d'une identité disciplinaire est renforcée, à travers les dispositifs, par la distinction entre les matières qui « ont droit » aux dispositifs et celles qu'on évite d'y mettre. Patricia, professeur d'EPS, aimerait pouvoir intervenir en AP, mais, ce qu'elle a compris, *« c'est que, on met de l'accompagnement personnalisé sur les grosses matières à gros coefficient »* (F-11), sur les *« matières sensibles »* explique Xavier (F-4).

Pour mémoire, nous retrouvons ces clivages disciplinaires à L. Michel, où l'AP est organisée en un pôle scientifique et un pôle littéraire et, de façon encore plus marquée à J. Prévert où seuls les professeurs des disciplines générales interviennent en AP et où ils n'ont pas accès à l'EIE, ce dernier étant réservé aux enseignements professionnels.

1.3. Identité et réforme

Il nous faut enfin évoquer dans ce paragraphe ce que les dispositifs prescrits font à l'identité professionnelle des enseignants (Lantheaume, 2008). Tous le disent, les moyens n'y sont pas et *« pour avoir, pour avoir vécu, euh, l'ancien programme pendant des*

[98] La filière professionnelle recrute des PLPA (professeurs de lycée professionnel agricole) alors que la filière générale et technologique recrute des PCEA (professeurs certifiés de l'enseignement agricole) ou des professeurs agrégés.

années, avec nos heures de modules dédoublées euh… et puis les heures qu'on appelait heures d'aide individualisée, je regrette cette période-là, déclare Nicole, *je trouve qu'elle était euh… qu'elle était plus efficace pour les jeunes »* (F-12). Pour Xavier, elle est loin *« l'époque heureuse où on disait à notre proviseur, j'ai besoin de tant d'heures de soutien dans telle classe, le financement tombait et on avait euh… ce qu'on voulait, maintenant, c'est plus tout à fait ça »* (F-4).

Aussi, Corinne a-t-elle l'impression que l'institution ne lui fait « *plus vraiment confiance sur ce qu'il y a à faire, quoi. C'est-à-dire, les besoins, c'est pas nous qui les évaluons. Nous, on prend avec ce qu'on nous donne. On nous donne un pack d'heures, après, on se débrouille. C'est pas nous qui sommes en mesure… On n'aurait pas le droit de demander… C'est comme si on nous faisait pas trop confiance : les professeurs, ils savent pas trop ce qu'il faut, ce qu'ils ont besoin »* (F-13).

Ainsi, les dispositifs ont été prescrits dans le cadre de deux réformes (dont la très contestée RVP) de plus grande ampleur qui ont donc écarté d'anciens dispositifs pour les remplacer par l'AP et l'EIE, moins bien dotés en heures et possibilité de dédoublement. Certains, comme Françoise, se sentent floués : « *je suis partagée, parce que, bien sûr, on peut se dire que c'est une idée intéressante de se mettre à disposition de chacun, de s'adapter aux besoins de chacun, mais, ça vient en même temps que la réforme du lycée dans laquelle on a perdu des heures »* (-17). La succession de réformes réduisant les moyens tout en promouvant des changements pédagogiques a rendu les enseignants soupçonneux, à l'image d'Olivier qui dit sa *« méfiance systématique vis-à-vis des autorités qui marchent toujours un peu cachées en me disant : "est-ce que c'est pas une volonté d'instaurer un démantèlement du système ?" »* (F-2).

Dès lors, cette réduction des moyens constitue un contexte délicat pour l'implantation des dispositifs (DGER, 2011) et elle oblige les directions d'établissement à s'ajuster en fonction des sous-services. Ainsi, des enseignants se trouvent-ils dans l'obligation d'intervenir dans les dispositifs sans en voir l'intérêt ou se sentir compétents. *« Mais c'est parce qu'on nous demande quelque chose qu'on ne sait pas faire si on n'en a jamais fait »,* explique Marianne. Dans ces conditions, des professeurs émettent des réserves et trouvent que *« c'est un peu douteux »* (Françoise, F-17).

Ensuite, c'est le principe même de l'individualisation qui peut être déstabilisant. Cela pourrait sembler paradoxal dans le cadre de l'enseignement agricole, mais c'est justement parce que le projet de former un individu social (au sens d'Elias, 1987/1991) est au cœur de l'intention éducative du système éducatif agricole. Or, Thomas redoute que le modèle de l'individualisation pour tous aille à contre sens de ce projet. Pour lui, individualiser ne doit pas être un renoncement d'une part à éduquer les élèves et d'autre part à abandonner son statut de professeur, *« parce qu'il y a une évolution des élèves,* explique-t-il… *Moi, en dix ans, c'est impressionnant. Les élèves que j'avais en seconde, il y a dix ans, c'est pas du tout ce que j'ai maintenant. C'est-à-dire, leur évolution n'est*

pas pareille. La société évolue, le… On a des élèves maintenant qui sont consommateurs. […] *Donc, il faut leur apprendre aussi autre chose. Parce qu'il ne faut pas non plus les laisser dans ce truc-là. Parce qu'autrement, nous, on va devenir des… des serviettes jetables. " Ah ! le prof, je l'ai utilisé, j'en veux plus !" Donc, voilà, faut qu'on arrive à faire changer le comportement, pour moi, des élèves.* […] *C'est-à-dire qu'à force d'individualiser, faudrait pas qu'on crée aussi une génération d'autistes »* (F-7).

Mais pour la majorité des enseignants, le principe d'individualisation participe de l'évolution normale et constitue le « *cœur du métier »*, dit Adèle (F-16). Beaucoup en sentent la nécessité mais se disent frustrés par les conditions que leur fait l'institution : effectifs, manque de temps de concertation, manque d'enseignants, multiplication et complexification des tâches… etc.

Enfin, quand bien même l'accompagnement des élèves fait-il partie de la culture de l'enseignement agricole, en l'instaurant comme une dimension obligatoire et constitutive du métier, les prescripteurs introduisent des manières d'être à son travail auxquelles l'enseignant *lambda* formé académiquement n'est pas nécessairement prêt ou préparé. Pour Olivier, les dispositifs, qu'au demeurant il trouve intéressants, ne lui proposent pas moins *« un autre système d'enseignement »,* et constituent une remise en cause brutale de *« la structure d'enseignement classique "un prof-des élèves-une classe-un TP" »* (F-2). Or, il a toujours fonctionné comme ça et témoigne de la difficulté à changer.

2. Une culture d'établissement : histoire et expérience

La culture de l'établissement se mêle à la culture de l'enseignement agricole. Cependant, chaque établissement possède des marques culturelles qui lui sont propres. Nous allons tenter d'identifier celles qui à M. Curie sont favorables à l'émergence d'un collectif d'enseignants, et auxquelles ils se réfèrent quand ils décrivent leur établissement. Marion, arrivée à la rentrée dernière, savait *« que ça avait déjà un petit peu pris forme par le passé* [l'accompagnement des élèves]*, qu'on essayait d'y donner du corps pour que ça ait un petit peu plus de sens, et puis de forme »* (F-10). Devant quitter l'établissement, elle nous dira un peu plus tard, avec émotion, qu'elle regrettera *« les collègues avec lesquels* [elle a] *sympathisé, oui, mais surtout l'esprit. Franchement ici, il y a une âme […] On sent qu'ils ont une histoire, quelque chose qui les tient »* (M-1 ; p. 45).

Dès notre arrivée dans l'établissement, la PA nous parlait de cette culture. Elle reviendra plusieurs fois sur *« l'histoire de l'établissement »* comme une clé de lecture de ce qui s'y déroule aujourd'hui. Nicole surenchérit : *« Oui. Quand même. Vous* [le chercheur] *êtes dans un établissement qui a une histoire et même une culture du travail*

collectif et de l'individualisation. Depuis que je suis là [rires]*… mais je ne suis pas la plus ancienne… on a toujours fait en sorte de se retrouver autour de nos élèves* » (F-23).

Devant la récurrence de la référence à cette culture, nous voulons en savoir plus et demandons un entretien à l'ancien proviseur du lycée. *« Moi,* déclare-t-il, *je trouve qu'à M. Curie, il y a vraiment une culture particulière, il y a des gens… oh, il y a des gens aigris comme partout, mais, je trouve des gens, pour peu qu'on les déçoive pas, qui sont prêts à suivre et à s'investir. Donc, c'est pour ça que l'individualisation… alors je sais comment ils la gèrent… mais c'est pas étonnant que vous ayez reçu un accueil plutôt favorable, parce que, derrière, même s'il y a toujours des périodes d'ajustement, quoi, mais derrière, ils y ont vu la capacité, peut-être de, de… de retravailler les choses, d'avoir un regard… donc c'est quand même bien une logique d'ouverture au nouveau, quoi, d'interrogation. Et ça, c'est… pfff. Moi, j'y suis un peu pour quelque chose, mais je pense que c'est plus la culture de l'établissement. Moi, j'en ai profité, après, je l'ai entretenue, et je pense que c'est très profondément ancré dans la culture de cet établissement »* (F-19).

Pourtant, pour la PA, qui connaît bien l'ancien directeur de l'EPL, cette culture serait devenue une référence impossible dans le contexte actuel, mais en même temps un indispensable point d'appui : *« Vous comprenez, il faut tourner la page et en même temps s'appuyer sur cette expérience ancienne »* (M-1 ; p. 2). Elle sait d'ailleurs jouer de cette apparente contradiction et comptera sur la réputation « d'établissement dynamique » pour obtenir la mise en œuvre du dispositif FAR. Elle raconte qu'elle va trouver un responsable de la formation à l'ENFA : *« je lui ai dit " tu sais, M. Curie, on est un cas particulier " dans le sens qu'il y avait cette histoire, j'ai expliqué où j'en étais de ma réflexion »* (F-1). En quoi Curie est-il « un cas particulier » ?

2.1. Un certain rapport à l'élève

À Curie, les élèves ont toujours préoccupé les enseignants au-delà des tâches d'enseignement. La prise en charge était totale dans le sens où elle dépendait de l'élève lui-même, de ses besoins, de ses demandes, du ressenti des enseignants à son égard et où, du fait de l'internat, beaucoup d'élèves étaient présents le soir, voire le weekend… et certains enseignants également.

« Y a toujours eu, ah oui. Tout à fait, même à l'époque où j'avais des BTA ici, oui, oui, tout à fait, oui, oui, tout à fait, j'ai été enseignant en 2de, pas très longtemps avec des dispositifs, des fois pendant des heures d'étude, des fois pendant des heures de cours. Moi, c'est vrai que ça m'a jamais dérangé aussi d'intervenir pendant des heures d'étude, le soir, parce que j'habite pas loin, je reste là souvent jusqu'à 19 h ou 20 h… » nous raconte Xavier (F-4).

Les enseignants ne sont pas les seuls concernés par un accompagnement rapproché des élèves. *« À l'époque,* se souvient le CPE, *il n'y avait pas encore la réforme du lycée, donc l'accompagnement personnalisé ne se déclinait pas de la même manière qu'aujourd'hui. Donc à l'époque, il y avait encore des modules et il y avait, en fait, ce qu'on appelait du soutien disciplinaire. Et on avait essayé, en fait, de créer un lien entre le… l'aide disciplinaire qu'on connaissait de manière classique dans les disciplines et de les accompagner avec un module d'appui méthodologique qui était fait, donc, le soir »* (F-18).

Par ailleurs, les enseignants déclarent une prise en charge collective, comme en atteste l'extrait d'entretien collectif suivant (F-23) :

> Nicole : *Oui. Rappelez-vous quand on travaillait sur l'estime de soi. Il y avait un certain consensus et… et ça a, euh… ça a servi les élèves. Même si à l'époque on a monté une usine à gaz et qu'on s'est épuisé à la faire fonctionner.*
>
> Olivier : *Ouais. Et au final, on avait appris plein de choses… des trucs sur nos élèves et sur notre manière de les évaluer. On avait une vraie perception collective des élèves et…*
>
> Chercheur : *C'est-à-dire ? Qu'entendez-vous par une « vraie perception collective des élèves » ?*
>
> Olivier : *Ben… si tu veux, on avait discuté des critères d'évaluation, avec des grilles là, et on s'était mis d'accord… attends, tout le monde ne participait pas, c'était expérimental. Ça faisait suite aux réunions organisées par NC. Donc, on avait dit qu'on jumelait, qu'on associait évaluation et auto-évaluation. Au final, comme on avait prévu un entretien avec chaque gamin après le conseil de classe, on devait décider ensemble de ce qu'on allait lui dire. C'était… donc… Il y avait une forme de… d'entente… d'accord sur ce qu'on savait du gamin et de ce qu'on lui renverrait… parce que t'imagines bien que parfois il y avait des écarts entre l'évaluation et l'auto-évaluation.*

Ce dispositif d'évaluation découle de la réflexion initiée par l'ancien proviseur sur l'estime de soi. Il témoigne d'une volonté, d'une part, de connaître au plus près chaque élève et d'autre part d'adapter à chacun la réponse éducative de l'équipe *« avec cet esprit de rester sur le cadre autonomie, apprentissage, aide euh… aide à l'apprentissage »* (PA, F-1).

Notons enfin, comme des indicateurs de ce rapport singulier aux élèves, le fait que d'anciens élèves deviennent, à leur tour, enseignants dans le lycée (c'est le cas de Sandrine et d'un autre enseignant) et que le forum des métiers accueille chaque année plusieurs anciens élèves devenus des professionnels. *« On a plein d'anciens élèves qui reviennent maintenant… Voilà, il y en a qui étaient sur le carreau. Ben, on n'avait pas d'individualisation et on les connaissait bien. Mais on les a juste un peu réconciliés avec*

leur image, et puis après, il a trouvé sa voie tout seul, hein. Je crois qu'on peut faire que ça, nous. Voilà, faut pas vouloir trop y mettre » explique Corinne (F-13). Derrière ses propos, se lit le caractère naturel, normal presque banal d'un rapport à l'élève fait d'attention et de bienveillance.

2.2. La culture du travail collectif

Nicole, depuis 21 ans dans l'établissement, a travaillé dans l'éducation nationale. Elle compare et avance que la culture du travail collectif est fortement liée *« à la culture de l'enseignement agricole. Les anciens, je veux dire, qui sont à la retraite maintenant, avaient l'habitude de mener des projets euh… en BTA, en BEPA… C'était leur façon de travailler. Donc, ils étaient justement dans l'attente de créer chaque fois une équipe qui fasse avancer les projets. Pour les voyages, pour des sorties, pour euh… Moi je me souviens d'avoir participé à des sorties sur le terrain avec des profs de technique. On était invité, on y allait.* […]. *En fait, c'était de la culture de l'établissement agricole. Quand je suis arrivée, c'est vrai que c'est ce qui m'a… »* (F-22). De fait un établissement agricole est plus qu'un établissement scolaire, c'est un lieu de vie et qui plus est souvent à taille humaine, comme le souligne Thomas : *« on n'a pas des classes à trente-cinq et on n'a pas deux mille élèves.* […] *On en revient à la structure de l'établissement : on se connaît tous. Donc on n'est pas à dire il faut que je vois monsieur Machin : "Qui ?". Non, là on se connaît, on peut discuter au café, à table, entre deux cours… Oui, c'est beaucoup plus simple »* (F-7).

Le contexte semble donc facilitant mais il ne peut suffire. La culture du travail collectif se nourrit de l'expérience d'une part et l'histoire d'autre part. Le pilotage de l'établissement par l'ancien directeur a été de ce point de vue décisif, même s'il avance que cette culture l'a précédé et qu'il n'a fait que l'entretenir. Il met donc sur pied un dispositif de réflexion :

« C'est une idée que… C'est comme souvent, c'est une histoire d'hommes. Je m'entendais très bien avec mon collègue qui était principal du Lycée professionnel de C. qui est le lycée des métiers du centre de V. […] Et un jour, il me dit "tiens, si t'étais d'accord, on devrait faire un…" […] Il dit "par contre c'est que sur la base du bénévolat, hein, et on fait une espèce de café-pédago quoi". Et on l'a proposé, comme ça, avec des thématiques. On leur a dit voilà, on vous propose des thématiques. Donc, il y avait… on avait travaillé aussi sur l'autorité, l'autorité dans la classe, l'estime de soi, comme ça, puis on a dit "Ben, voilà on fait une première réunion". Euh, la première réunion, je sais plus sur quel thème d'ailleurs, on en avait prévu cinq ou six dans l'année, pas plus, hein. Et… Et puis bon, à la première réunion, on s'est retrouvé avec une dizaine de profs, quoi, hein. Enfin, une dizaine de profs et formateurs. Et puis ce petit groupe y a trouvé un intérêt et donc voilà, ils sont revenus. Donc nous, on préparait une petite

intervention, un peu théorique quoi, dix minutes, un quart d'heure pas plus. Et puis après, chacun s'exprimait » (F-19).

C'est de ce groupe de réflexion que sort l'idée d'un conseil de classe rénové. Cette expérience innovante marque les enseignants qui y font souvent référence. Olivier évoque avec une certaine nostalgie ce travail : *« et l'ancien proviseur qu'on avait ici avait commencé à essayer de lancer justement des petites séances d'ouverture, notamment la réflexion sur l'estime de soi où il y avait d'autres intervenants et d'autres… Il voulait que des petits groupes volontaires se rassemblent en dehors du cadre du lycée, avec d'autres personnes pour réfléchir à ça et je trouve que ça manque cruellement »* (Olivier, F-2).

Quoi qu'en dise Olivier, il semble que cette culture perdure, certes, sous d'autres formes. Adèle, professeure d'histoire-géographie, décrit ce que nous nommerons un « sentiment de collectif » : *« de… mais y a un groupe d'enseignants avec qui on discute de notre façon de faire les cours. Oui, j'ai l'impression qu'il y a un vrai travail d'équipe »* (F-16). Curie est un établissement où « *Il y a du dialogue. En tout cas, c'est un établissement où on dialogue. On se dit les choses. Des fois, c'est un peu tendu, mais ça a le mérite de… Voilà. Les choses sont pas… J'ai pas l'impression que chacun soit dans son coin et fasse son travail avec des œillères. Je sais ce que font mes collègues de maths, je discute avec les professeurs de physique ».* Concrètement, cela se traduit par un travail collectif autour de l'élève : *« comme on travaille beaucoup en équipe, souvent on remplit les choses ensemble et puis on en parle. Ici, on travaille suffisamment ensemble pour accepter de nous dire " ben, ouais, je me plante peut-être. Je sais pas qu'il* [l'élève] *est comme ça ailleurs". C'est bien »*, apprécie Corinne (F-13).

2.3. Culture singulière et autonomie des pratiques

C'est une des caractéristiques du système éducatif agricole que de laisser une grande autonomie aux établissements et de leur permettre d'innover, quitte, comme l'ancien proviseur, à s'affranchir *« des textes réglementaires, parce que normalement c'est trois et pas deux, un* [conseil de classe] *par trimestre. Là, on n'en avait fait que deux »* (F-19).

Olivier se souvient qu'à la création de l'EIE, en 2008 *« On a fait plein de choses* […] *qui ne seraient peut-être pas acceptables dans le fond. Justifiables mais pas acceptables. Il y a deux ans ou trois ans où il y avait un projet des élèves qui voulaient financer un voyage. Il y avait un service qui marchait bien ici. Ils s'étaient proposé de faire du nettoyage de voitures. Euh… le problème, c'était d'avoir toujours un prof qui encadrait et donc, entre midi et deux, ou en dehors des heures de cours, c'était compliqué. Donc, on avait pris aussi quelques heures d'EIE à un moment donné pour faire avancer le projet »* (F-2).

Autrement dit, on sait que l'on peut se permettre certaines pratiques, pédagogiquement *« justifiables »,* mais institutionnellement *« pas acceptables »*. C'est dire l'importance du « pédagogique » dans la culture de l'enseignement agricole. Faire financer le projet par les élèves, c'est dans *« l'esprit M. Curie »* (CPE, M-1 ; p. 16). Cela ne vaut d'ailleurs pas que pour Curie. Rappelons-nous qu'à Prévert, il n'y a pas d'EIE, alors que ce dispositif est obligatoire ; le PA se justifiait alors en parlant, à défaut « d'esprit », « *de priorité d'honneur* » (E-1).

Aujourd'hui encore, en libérant les élèves non volontaires pour le soutien scolaire d'AP, les enseignants et l'établissement s'installent hors les clous et prennent des risques sérieux. Il faut une intervention autoritaire de la PA pour mettre fin à ces pratiques.

L'autonomie et la prise d'initiative sont donc constitutives de la culture de l'établissement. Pour autant, cette culture n'est pas suspendue dans le vide. L'ancien proviseur voit dans la pérennisation de la culture une des missions des directions d'établissement : *« Entre la phase d'innovation, d'appropriation et puis, le fait que ça s'inscrit dans la culture collective, euh, il faut un peu de temps et il faut que là, le manager soit derrière. Parce que je suppose que s'il n'y a pas une volonté de le remettre en place, l'année d'après et autre, on retombe très vite dans des… »* (F-19). Nous dirons également qu'à travers le discours de certains enseignants comme Nicole ou Olivier la culture perdure. Mais, l'évolution du métier, les réformes successives pourraient la mettre à mal. *« Je pense,* analyse Nicole, *que la façon de voir les choses, d'une génération à l'autre, a fait en sorte que tout a changé.* […] *Je pense que la vision du métier a changé aussi »* (F-22). Quant aux réformes, elles inciteraient *« à se mettre uniquement au service des prescriptions venues d'ailleurs : les référentiels, c'est normal, mais aussi, les réformes. Et à un moment donné, quand on est dans cette logique d'adaptation, de prise en compte des injonctions venues de la centrale, je trouve que ça sclérose sur un tas d'autres choses, c'est-à-dire sur cette capacité que devraient avoir les profs, parce que ça, c'est important, de se dire "mais j'ai la possibilité d'essayer. Il faut que j'essaye. C'est possible" »* (ancien proviseur, F-19).

3. Reconnaissance du collectif

L'identité se construit à travers deux processus affectant la reconnaissance : le processus d'attribution et le processus de quête. Ce sont ces deux phénomènes que nous avons tenté de repérer dans notre matériau. Ils apparaissent parfois en creux ou de manière diffuse.

3.1. La reconnaissance institutionnelle

Les formes de reconnaissance institutionnelle attendues se mesurent à l'aune du contexte budgétaire difficile des établissements. Pour les enseignants, être reconnus, c'est

d'abord obtenir les moyens de fonctionner en termes de postes et de formation. *« Oui, mais du coup, moi je dis que pour être efficace* […] *faudrait qu'on ait les moyens de l'être. Des fois, je me dis que l'AP ou l'EIE, c'est n'importe quoi ce qu'on nous demande avec les moyens qu'on nous donne »,* s'emporte Brigitte (E-23). Marianne, de son côté, reconnaît des financements pour ses projets en EIE.

En termes de formation, l'institution reconnaît la spécificité de l'établissement et propose la mise en œuvre du dispositif FAR. Une représentante du SRFD assiste aux deux journées de formation et pose par sa présence une marque de reconnaissance de l'engagement des enseignants dans les dispositifs : *« vous êtes dans un établissement particulier, ici. Ils ont toujours eu le souci de leurs élèves. On leur finance cette formation, j'espère que ça les aidera »* (I-1). Pour autant, il n'est pas sûr que les participants lui sachent gré de sa présence.

3.2. La reconnaissance par la direction

La reconnaissance par la direction de l'établissement prend des configurations différentes. La première est très formelle, mais en même temps très symbolique. : l'AP est mentionné dans le projet d'établissement et se voit affecté d'une somme substantielle pour son fonctionnement (L-14). Ce n'est pas le cas de l'EIE. Ainsi, l'un des deux dispositifs et à travers lui, les enseignants qui le font vivre, est-il reconnu officiellement. De même, le document préparatoire au CA mentionne-t-il le dispositif FAR (L-13). Enfin, sur cet aspect officiel, notons que le dispositif d'AP fera l'objet d'une mention dans les conseils de classe.

Les enseignants attendent également de la direction qu'elle prenne en compte le travail des coordinations, reconnu comme une tâche lourde et chronophage. De ce point de vue, la reconnaissance est minimale : *« on y a passé beaucoup de temps et finalement… enfin, moi, j'ai très peu d'heures affectées. Puisque j'ai neuf heures sur une année, déjà, rien que le fait de préparer le planning, on a compté, on y a passé quinze jours complets »*, raconte Thomas (F-7).

En accordant quelques moyens demandés, la direction reconnaît le travail effectué et ceux qui le mettent en œuvre. Mais il est d'autres marques qui sont certainement plus diffuses et relèvent de la posture de la proviseure adjointe : nous citerons la confiance accordée, la présence lors des journées de formation, mais aussi lors des manifestations proposées à la fin de chaque trimestre en AP. Rappelons que c'est elle qui est à l'origine de la mise en œuvre du dispositif FAR dans l'établissement.

En ce qui concerne l'EIE, la reconnaissance de la direction est moins évidente. Pour Brigitte, par exemple, concernant les projets, *« on n'a pas l'aval de la direction »* (F-20). Cet « aval » vaudrait « reconnaissance ». Marianne confirme cette difficulté : *« la reconnaissance de la direction… c'est vrai que quand tu proposes un projet et qu'on te dit*

" il n'y a pas de fric " ou " vous n'êtes pas prioritaire", ou, ça m'est arrivé, "vous êtes trop gourmande", c'est pas agréable ; là, on se dit que là-haut, faudrait savoir ce qu'ils veulent » (F-23).

3.3. La reconnaissance par les autres enseignants

3.3.1. En EIE, un groupe peu reconnu

Les enseignants de l'établissement, qu'ils soient dans la filière professionnelle ou pas, ne savent pas trop ce qui se passe dans l'EIE. Lorsqu'on les interroge, les réponses demeurent au niveau de l'énumération succincte d'activités. Françoise, par exemple, dit qu'elle sait *« un petit peu* [de choses]. *Je sais qu'ils travaillent sur… c'est des thèmes transversaux, c'est des choses comme ça. La prise de notes, par exemple, en méthodologie »* (F-17). En tout cas, elle ne peut pas nous en expliquer davantage.

Cependant, les avis divergent sur les raisons de cette méconnaissance qui vaut absence de reconnaissance pour Brigitte. Elle pense en effet que le manque de reconnaissance pour la filière professionnelle rejaillit sur l'EIE et que ses collègues *« ne sont pas intéressés.* […] *Donc, on… Moi, je pense que c'est… les gens n'ont pas envie de s'investir sur des projets avec la filière… euh »* (F20). Les réunions convoquées ne regroupent que peu de monde ; Sandrine explique que *« si les gens ne se déplacent pas aux réunions, c'est que les EIE ne les intéressent pas »* (F-23). L'affluence à la réunion de filière, celle qui a tourné au *« déballage en vrac »* ne serait due, selon Brigitte, qu'à son caractère officiel (convocation par la PA). Elle ne traduisait en aucun cas une forme de reconnaissance. Se sont exprimées, au mieux une ignorance du dispositif, au pire une remise en cause du travail effectué en EIE.

Pour Nicole, qui dit son ignorance de ce qui se fait en EIE (elle coordonne l'AP), « *c'est qu'on a… bah, tous beaucoup de choses à gérer en plus de nos cours, beaucoup d'administratif à gérer euh… »* (F-12). Marion fait la même analyse ; les enseignants seraient engagés dans tellement de choses, qu'on peut difficilement les blâmer de ne pas connaître l'EIE. Aussi, exprime-t-elle « *un petit peu de compassion pour ceux qui… pour ceux qui donnent beaucoup et qui ont un petit peu de mal à fédérer les équipes autour du projet, quoi »* (F-10).

Marianne va également dans ce sens, mais y ajoute une autre raison : « *De toute façon, côté communication, on n'est pas bons, on le sait »,* reconnaît-elle (F-23). C'est pourquoi, pour elle, *« la reconnaissance des collègues, qu'elle y soit ou pas, ça ne m'empêche pas de faire ce que j'ai à faire ».* Marianne est très indépendante et mène, au sein de l'EIE, des projets qu'elle considère comme « ses » projets. Sa quête de reconnaissance se situe ailleurs : au niveau des élèves.

Néanmoins, l'EIE se caractérise par la transversalité de ses contenus et devrait servir à tous. *« On doit appliquer les choses transversales faites en EIE dans nos cours. Tout le monde doit adhérer, prendre 5 minutes à la fin du cours pour demander " qu'est-ce que vous avez pris en note ?"»,* disait un professeur en réunion de filière (I-5). Or les enseignants, pour la plupart, admettent que les retombées dans les cours sont insignifiantes, voire nulles. Autrement dit, le dispositif n'est pas reconnu comme étant efficace et cette appréciation négative affecte le processus d'attribution de reconnaissance du groupe qui y intervient.

Corollaire de cette dernière remarque, l'équipe fonctionne de façon atomisée, chacun menant ses activités sans vraiment tenir compte d'un éventuel dessein collectif. *« D'ailleurs,* raconte Brigitte, *j'ai posé la question, et* [une collègue] *qui intervient en EIE, qui intervient pas mal, elle me dit " mais si, si, je sais ce qui se fait en EIE ". Je dis " OK tu sais ce que tu fais en EIE. Est-ce que tu es capable de me dire l'objectif général du premier trimestre, des six premières semaines sur l'EIE ?" Non. Je veux dire, ça c'est symptomatique, il faut que toute l'équipe soit au courant, ben, voilà, sur les six premières semaines, de la rentrée à Toussaint, l'objectif de l'EIE, c'est ça. Qu'on ait une vision globale, d'ensemble, et donc ça permet à chacun d'entre nous, dans nos cours, de rappeler : ah ben oui, mais là, vous l'avez vu, je vous rappelle… Pour faire appel, justement à l'EIE. Si on fait appel à l'EIE, ils* [les élèves] *vont en voir l'importance. Si on ne fait pas appel à l'EIE, vu qu'il n'y a pas d'évaluation, à quoi ça va… bon… à quoi ça sert, quoi ? »* (F-9).

Nous pouvons décrire le phénomène observé comme un processus spiralaire et itératif : le manque de reconnaissance du dispositif affecte dans un premier temps le groupe qui le prend en charge. En position délicate, les enseignants du groupe sont alors tentés par un repli sur leur activité individuelle (ou de coopération à deux), affaiblissant par-là la cohésion du groupe et la visibilité de l'action par les autres acteurs de l'établissement. Ces derniers attribuent alors au dispositif, ainsi qu'à leurs collègues coordonnateurs et intervenants, une image négative. La boucle est bouclée et l'EIE aurait du mal à sortir de cet engrenage.

3.3.2. En AP, une reconnaissance gagnée par le groupe

Dans une certaine mesure, les enseignants mettant en œuvre l'AP ont subi le même manque de reconnaissance que ceux de l'EIE. Mais à la différence de leurs collègues de la voie professionnelle, ils ont évolué dans leur fonctionnement et dans leur communication. C'est pourquoi il faut distinguer deux périodes d'AP : 2010 - 2013 et après 2013.

Lors de la première période, les coordonnateurs ont des difficultés pour enrôler leurs collègues et les enseignants impliqués sont souvent des professeurs en sous-service. Dans l'établissement, explique Nicole, « *c'est très cloisonné, il y a ceux qui y sont, il y a*

ceux qui n'y sont pas » (F-12). Il s'agit d'un premier niveau de reconnaissance : la reconnaissance de l'existence, une forme neutre en quelque sorte, qui prend acte de la mise en œuvre d'un dispositif dit « d'accompagnement personnalisé » par un groupe d'enseignants *ad hoc*. *« Et,* poursuit Nicole, *ceux qui n'y participent pas euh… ne savent pas forcément ce qui s'y passe. Voilà. Et ne cherchent pas non plus, ce n'est pas une critique, c'est un constat… ».* Ni le dispositif, ni ce groupe d'enseignants ne suscitent un élan de curiosité… et encore moins un intérêt débouchant sur une velléité « *à euh… nous donner des idées qui pourraient nous permettre d'avancer ».*

De l'extérieur du groupe, l'appréhension semble la même. *« Les profs qui font l'AP, c'est les profs qui font l'AP. Oui, je veux dire : t'en fais partie ou pas »,* tranche Patricia (M-1 ; p. 43) qui pose les choses clairement, apparemment sans animosité, même si elle dit sa frustration de ne pas en être. *« Moi, je ferais bien de l'AP mais je peux pas faire d'heures sup et je suis déjà au maximum ».* Pour caractériser les enseignants qui ne font pas partie de l'AP, elle parle d'une forme de reconnaissance en creux *« et les gens qui n'en font pas partie et que ça n'intéresse pas sont bien contents qu'ils soient là… parce que pour eux, c'est le boulot qu'ils ne voudraient pas faire ».* En un sens, le groupe d'AP est reconnu comme prenant en charge une tâche sinon guère intéressante, du moins difficile. Quand on demande à Patricia si l'existence de ce groupe la gêne, elle s'exclame : *« surtout pas ! Ils font un travail… important, mais pas assez visible »,* manifestant par là son intérêt mais aussi un défaut patent de communication.

On notera néanmoins une appréciation positive concernant le forum des métiers. Pour le coup, cet évènement, à l'échelle de l'établissement, suscite un courant de reconnaissance du travail accompli et des effets bénéfiques en termes d'orientation. Françoise juge que *« c'est un gros projet. Il faut reconnaître le travail de ceux qui s'en occupent »* (M-1 ; p. 28). Malgré cela, le déficit de reconnaissance semble affecter profondément les coordonnateurs : deux sur trois ont jeté l'éponge au bout de deux ans et Nicole et Thomas sont sur le point d'en faire autant.

Le « deuxième âge » de l'AP correspond à une période de reconnaissance d'un niveau supérieur. Non seulement l'existence de l'AP est reconnue, mais on lui attribue également un intérêt qui s'est construit et exprimé dans l'action. C'est un des effets du renouvellement des modes de coordination (travail très serré d'organisation, de relance et de valorisation de l'activité des intervenants) et de mise en œuvre (projets aboutissant à des manifestations très visibles au niveau de l'établissement, un journal, un blog…). Dans un mail adressé aux coordonnatrices, Sophie, qui ne participe pas au dispositif cette année, évoque à propos de la journée de restitutions des travaux à l'amphithéâtre, « une expérience dont ils [les élèves] se souviendront !» (L-15) Suivent les félicitations : « bravo à vous deux ». Elle précise dans un document en pièce jointe que « les collègues ont aussi joué le jeu puisque nous étions tout de même assez nombreux (bonne communication !) ». Elle nomme sept enseignants de la filière qu'elle a croisés sur son

temps de présence (« J'imagine que d'autres sont venus ensuite, bref c'est pas mal du tout ! »). Cela fait écrire à Sonia et Nicole dans le bilan de la première période : « La présence et la participation active (par questionnement) de l'équipe pédagogique à l'amphithéâtre (proviseure, CPE, AE, enseignants, techniciennes de laboratoire) ont été gratifiantes pour les élèves ».

Enfin, nous pouvons considérer comme une forme de reconnaissance la pérennisation du dispositif dans sa nouvelle configuration, malgré le départ de Sonia de l'établissement. En effet, un récent contact avec l'enseignante d'ESC nous a appris que Nicole et une nouvelle enseignante avaient repris la coordination et reconduit le projet tel qu'il avait été conçu l'année précédente.

3.4. La reconnaissance par les autres personnels : le regard de la Vie scolaire

Dans un établissement du second degré, la Vie scolaire occupe une place particulière et dispose d'une certaine autonomie vis-à-vis des enseignants. L'accompagnement des élèves constitue une de ses missions principales et à Curie, la Vie scolaire a souvent mis ses compétences au service de collaborations ou de coopérations avec les enseignants au sein de dispositifs d'accompagnement.

La reconnaissance par la Vie scolaire se traduit essentiellement par sa participation au projet d'AP, le CPE admettant être un petit peu en retrait par rapport à l'EIE. Le recrutement sur profil « AP » de deux assistantes d'éducation marque cet engagement.

Concrètement, explique le CPE, ces deux assistantes ont accompagné des ateliers, *« ont géré… elles ont un petit peu drivé, elles ont fait un petit peu de police quand on avait des groupes qui partaient un petit peu à la dérive ou qui se laissaient… qui étaient un peu en inertie »* (F-18).

Nous profitons de ce paragraphe pour noter, qu'en dehors de la Vie scolaire (les deux CPE étaient présents à l'amphithéâtre), au moins un personnel administratif et une technicienne de laboratoire ont assisté aux exposés des élèves, exprimant par-là leur intérêt pour le travail d'AP (L-15).

Avec l'EIE, la Vie scolaire joue le rôle de complément. Sa participation se résume à accueillir en étude les élèves qui ne sont pas en EIE pour cause de travail en demi-classe. Ainsi Marianne nous expliquait qu'elle allait *« voir* [le CPE] *pour négocier. Parce que c'est le CPE et je vais lui dire " est-ce que ça t'ennuie beaucoup… ?" Bon, il va me dire " Ok, ils sont calmes… machin ", mais je dépends de son bon vouloir »* (F-20). Les relations ne sont donc pas fondées sur un travail commun auprès des élèves, mais sur une éventuelle complémentarité matérielle de la prise en charge des élèves.

3.5. La reconnaissance par les apprenants

« La reconnaissance, elle vient d'abord des élèves… qui s'investissent ou qui nous disent "ça, Madame, on trouve ça bien", parce qu'ils y trouvent du plaisir », explique Marianne (F-23). Pour autant, au moment où nous arrivons dans l'établissement, les acteurs témoignent de remontées acerbes de la part des élèves, concernant les dispositifs et notamment l'EIE. « *Les élèves disent : "cet EIE ne sert à rien, on n'apprend rien" »*, lance la PA aux coordonnateurs (I-4). Brigitte confirme qu'*« on a des remontées des élèves qui nous font ressentir que c'est pas… Personne n'y trouve son compte, on va dire »* (F-9).

Concernant les élèves de la filière professionnelle et à la suite de l'enquête que nous avons menée auprès des élèves[99], nous distinguons deux formes de réactions. D'abord, les élèves reconnaissent l'utilité et l'intérêt de certaines activités, notamment les activités à caractère professionnel et les projets. À l'opposé, d'autres sont rejetées, principalement les activités de méthodologie en EIE. En outre, leur première réaction lorsqu'on leur parle de l'EIE, c'est de déplorer une organisation chaotique qu'ils ne comprennent pas et traduirait un manque d'attention à leur égard.

Au sujet de l'AP, nous ferons la différence, là encore, entre la première période et la seconde. Lors de la première période, en dehors du forum des métiers et des activités de soutien dans les disciplines scientifiques, les élèves ne sont guère intéressés par ce qui se passe en AP. Par contre, le bilan effectué par les enseignants lors de la seconde période (AP renouvelé) – la forme du questionnaire que nous avions utilisée a été reprise – montre que les trois quarts des élèves reconnaissent avoir appris dans un climat facilitant (travail de groupe, convivialité).

4. L'indépendance du collectif

4.1. L'indépendance vis-à-vis de la direction

Comme la reconnaissance – les deux étant évidemment très liées – l'indépendance peut se voir comme un caractère acquis ou attribué. À Curie, les modes de management des deux groupes ayant la charge des dispositifs, comme nous l'avons évoqué *supra*, sont différents, mais relèvent de la même volonté de ne rien imposer et de remettre entre les mains des enseignants la mise en œuvre de l'AP et de l'EIE.

[99] Il paraît difficile d'alourdir notre travail de thèse en présentant exhaustivement cette enquête. Nous réservons les résultats de cette « recherche dans la recherche » pour un article en préparation sur le rapport des élèves aux dispositifs d'individualisation. On peut néanmoins se faire une idée des résultats en consultant le compte rendu, intégré aux annexes, de la réunion de retour des résultats aux enseignants.

On peut donc considérer que les deux groupes d'enseignants ont la même marge de manœuvre, le seul cadre étant celui de la légalité d'une part, et de la faisabilité d'autre part, cadre que la PA sait repositionner, si le besoin s'en fait ressentir. L'indépendance est donc de l'ordre du pédagogique, contenus et organisation.

Les enseignants de l'EIE investissent cette opportunité d'indépendance, mais pas collectivement. Marianne défend ses projets et revendique de les mener à sa guise : *« ça, c'est sur le papier. Après, dans la réalité, quand sur le papier tu nous as mis Laurine et moi en demi-groupes, nous, on fait ce qu'on veut, hein ? »* (F-20) Ainsi évoque-t-elle des *« ruses »* pour contourner le cadre institutionnel et organisationnel et agencer les moyens dont elle dispose à sa façon, voire pour en « braconner » quelques-uns au besoin.[100] De son côté, Sandrine mène les activités qui lui ont été affectées sans vraiment tenir compte de ce qui se passe sur les autres volets de l'EIE, ou même à l'intérieur d'un volet, elle fait ses heures : *« Alors cette année, j'interviens en seconde pro sur la recherche… euh non, la lecture de consignes, c'est quatre heures année si je me souviens bien et puis après j'interviens sur l'étude de la filière couplée avec visites d'entreprises et puis analyses, contrôles dessus, en parallèle. Donc ça c'est dix heures année »* (F-3). Et lorsqu'on lui demande comment elle prépare ses interventions et ses visites, elle répond évasivement : *« je… ben non, après, c'était chacun individuellement parce qu'on est un peu sur ses recherches, etc., et… »*. Il est difficile dans ces conditions de parler d'indépendance du groupe EIE vis-à-vis de la direction. En revanche, il apparaît qu'enseignants et projets jouissent, séparément, d'une autonomie certaine. La collusion de ces formes d'indépendance produit une inertie suffisamment puissante pour contrarier le processus d'animation du collectif par la PA.

En AP, l'indépendance du groupe vis-à-vis de la direction, quelle que soit la configuration du dispositif, semble relever d'un consensus entre les enseignants et la PA, fondé sur la reconnaissance par la PA de la difficulté de la tâche et du professionnalisme des enseignants et, du côté des enseignants, de la conscience d'un regard et d'un soutien bienveillants. À propos de Sonia, la PA, raconte qu'au moment de la solliciter pour la coordination, *« je savais bien que c'était comme ça… j'avais pas le choix et que c'était aller vers quelque chose. Et elle le savait. Enfin, elle le sentait parce que… elle prend à cœur tout ce qu'elle fait »* (F-1). Alors qu'elle sait qu'elle va être mise en difficulté sur le plan de la gestion des classes et en porte à faux vis-à-vis sa hiérarchie, la PA laisse les enseignants monter, proposer et faire entériner par l'équipe et l'administration le projet des classes de 2de articulé autour de l'AP. Elle reconnaît avoir *« des craintes. Mais on peut pas quand on voit… Ce ne sont pas des craintes que je peux émettre pour l'instant. Il faut partir… Il y a beaucoup de choses qui ont été comprises à l'inverse de l'EIE. Des*

[100] Par exemple, elle récupère, pour ses projets au sein de l'EIE, des heures d'animations socioculturelles de Laurine, alors que celles-ci doivent être utilisées hors temps scolaires.

réponses aux questions qui sont montées » (F-1). Autrement dit, cette indépendance est une indépendance à la fois attribuée par la direction et construite dans l'action.

4.2. L'indépendance vis-à-vis des équipes

L'indépendance vis-à-vis des équipes est plus problématique dans le sens ou ce sont les professeurs principaux qui sont également coordonnateurs des dispositifs. La double casquette peut être pratique mais parfois lourde à porter et engendrer des confusions entre gestion d'équipe et coordination de dispositif. C'est d'autant plus vrai pour l'EIE et l'AP « première période » que les projets ne sont en fait que des trames et que les coordinations concernent essentiellement l'élaboration des plannings et, à la marge, certains contenus.

Au sein de l'EIE, nous l'avons déjà évoqué, ce sont les activités qui sont indépendantes des équipes. Ainsi, il y a les projets chers à Marianne et l'autre partie, qui est, selon elle, *« figée là-dedans depuis qu'on l'a écrite »* (F-5) et se décline comme un catalogue : *« vous avez une heure d'EIE sur respect des consignes avec madame X., une autre heure d'EIE utilisation de la calculatrice avec madame Y, une autre heure d'EIE avec Tartempion sur… »* énumère Brigitte (F-9). Dans le fond, on retrouve le fonctionnement assez classique d'une équipe de classe avec à sa tête un professeur principal qui gère et des enseignants qui dispensent individuellement leur enseignement.

L'AP « ancienne formule » pâtit du même problème. Les coordonnateurs-professeurs principaux se retrouvent isolés, même si l'organisation qu'ils proposent mêle davantage les enseignants (barrettes, groupes…). Au moment de passer à l'action, chacun se retrouve avec sa discipline (soutien) ou un thème de méthodologie, face à une classe ou un groupe d'élèves. Individuellement ou par binôme, les enseignants n'ont guère de vision d'ensemble du dispositif. Pourtant, nous notons que Patricia reconnaît un trait d'indépendance à ces enseignants : « *c'est pas qu'ils ne sont pas ouverts (moi, je ferais bien de l'AP mais je peux pas faire d'heures sup et je suis déjà au maximum)… mais ils forment un groupe dans l'équipe »* (M-1 ; p. 43). Cette dernière réflexion nous conforte dans l'idée qu'il faut différencier, en les caractérisant, l'équipe et le groupe qui prend en charge une action particulière.

Cette distinction équipe / groupe se révèle pertinente dans la nouvelle configuration de l'AP. Sonia et Nicole communiquent au nom d'une *« équipe d'AP »* identifiée parce que (re)présentée en tant que telle. Par ailleurs, le fait que ce groupe compte dans ses rangs des non-enseignants le distingue clairement de l'équipe enseignante. Il est donc plus facile pour lui de manifester son indépendance, d'autant que ses formes d'intervention auprès des élèves diffèrent radicalement du modèle canonique du cours disciplinaire. Cette identité originale est par ailleurs matérialisée dans un espace-ressource, « la salle d'AP », où le groupe se réunit. Enfin, les enseignants de l'équipe sont régulièrement tenus informés du travail du groupe (réunions de préparation,

présentation et bilan du dispositif par période) : ce travail existe donc à côté et en complément du travail de l'équipe.

Synthèse du chapitre 10

Après avoir instruit la question des savoirs collectifs professionnels, nous nous sommes attachés à celle de l'identité professionnelle collective, autre pan du développement professionnel.

Nous proposons une synthèse de ce chapitre sous la forme d'un tableau reprenant pour chaque groupe (AP et EIE), les caractéristiques constitutives, selon le modèle que nous avons construit, de l'identité d'un collectif d'enseignants (voir *supra* p. 111).

				GROUPE EIE	GROUPE AP
LE GROUPE COMME COLLECTIF D'ENSEIGNANTS	Métier	L'enseignement agricole		Ouverture d'esprit, centration sur l'élève, engagement au-delà de l'enseignement	
		Filières et disciplines		Clivage ressenti entre les filières professionnelles et GT	
				Hiérarchisation des disciplines	
		Identité et réformes		Déstabilisation de l'identité : missions nouvelles (accompagnement, individualisation obligatoire), manque de moyens et de formation, sentiment d'un manque de considération	
	Indépendance	Vis-à-vis de la direction		Mode de management facilitant l'indépendance des groupes	
				Indépendance individuelle des enseignants	Indépendance collective du groupe d'enseignants
		Vis-à-vis des équipes		Confusion avec les équipes en raison de la prise en charge de la coordination par les professeurs principaux	
				Indépendance individuelle des enseignants et des activités	2e période : reconnaissance acquise
LE COLLECTIF RECONNU	par la société	Les professionnels du secteur		Présence de nombreux professionnels extérieurs à l'établissement lors du forum des métiers	
	par l'institution	Organisme de formation		Implantation du dispositif FAR	
		Direction régionale		Représentation de la DGER lors des journées de formation	
				Reconnaissance par la DGER des spécificités de l'établissement	
	Par l'organisation (l'établissement)	culture d'établissement	Rapport à l'élève	Des dispositifs d'accompagnement mis en œuvre depuis longtemps. Conseil de classe « estime de soi » L'établissement comme une « famille » (d'anciens élèves reviennent régulièrement)	
			Travail collectif	Établissement facilitant : taille « humaine », expérience du travail collectif, culture du dialogue)	
			Culture et autonomie	Capacité à s'affranchir de règles réglementaires jugées sclérosantes ou inapplicables. Critique à l'égard des dispositifs.	
		management	par la direction	Aucune mention au Projet d'établissement ou lors du CA	Dans le projet d'établissement et au CA. Dotation d'une enveloppe de fonctionnement
				Diagnostic de l'absence de cohérence du groupe. Incompréhension. Management serré : recadrage et gestion de conflits	HSE accordées pour la coordination Dévolution du dispositif dans des conditions de dialogue constructif et bienveillant
		autres acteurs	Par les autres enseignants	Groupe et travail peu (re) connus. Peu d'investissement des autres enseignants	1re période : groupe peu reconnu 2e période : reconnaissance gagnée, groupe identifié et apprécié
			par les autres personnels	Pas de reconnaissance d'un groupe EIE	Participation de la vie scolaire, présence de personnels non-enseignant aux manifestations
			par les apprenants	Sentiment d'une activité désorganisée ne renvoyant pas à un groupe d'enseignants identifiés « EIE »	1ère période : reconnaissance d'un groupe sur le projet « forum », reconnaissance partielle 2ème période : reconnaissance à travers le projet d'un groupe d'AP

TABLEAU 10.1 – Caractéristiques de l'identité des groupes d'AP et d'EIE, à M. Curie.

Si les enseignants participant aux deux dispositifs du lycée M. Curie développent une vision assez identique du métier et s'ils bénéficient d'un contexte culturel similaire, force est de constater qu'en termes de reconnaissance et d'indépendance, des divergences notables apparaissent. D'abord, nous noterons la difficulté pour le groupe EIE d'exister en tant que collectif tant dans les discours des membres qui le composent que dans l'esprit de la PA ou dans les représentations des autres enseignants ou des élèves. Sa configuration reflète son fonctionnement cloisonné et affecte l'image qu'il renvoie. De son côté, le groupe d'AP ne serait reconnu au sein de l'établissement que dans son activité d'organisation du forum des métiers, c'est à dire à l'occasion d'une action visible et appréciée. Sonia l'a bien compris, qui relance, l'année suivante, un AP construit dans le cadre d'une pédagogie de projet et aboutissant à des manifestations, un journal et un blog médiatisés et bien visibles. En reconnaissant leur activité et en lui attribuant une certaine importance, les acteurs du lycée participent de la construction identitaire d'un collectif d'AP.

Chapitre 11

Discussion : DPC, modélisation et empirie

Introduction

Les éléments empiriques présentés, il s'agit dès lors de les confronter à notre modèle de DPC des enseignants. Dans cette perspective, ce chapitre se déploie en quatre paragraphes.

Afin que le lecteur puisse mettre en relation nos hypothèses avec les éléments de la discussion, nous rappelons notre hypothèse générale :

- La prescription (des dispositifs d'individualisation)) peut être prise en charge par un collectif (entendu comme **un acteur** professionnel autonome, organisé au sein l'établissement).
- La prescription d'un accompagnement individualisé des élèves dans leur parcours de formation constitue **un changement** de niveau 2.
- Il existe un lien entre ce changement prescrit et le **développement professionnel de ce collectif.**

Nos hypothèses opérationnelles (chapitre 4), sont listées et codées dans le tableau suivant Ces codes sont mobilisés entre parenthèses tout au long de la discussion.

H1 - La sphère de l'acteur ↔ la sphère de l'environnement	
• Le collectif d'enseignants produit et partage des normes, des règles et des valeurs.	**H1-1**
• Ces normes, règles et valeurs participent à sa construction identitaire.	**H1-2**
• Ces normes, règles et valeurs lui permettent de fonctionner.	**H1-3**
• Ces normes, règles et valeurs sont mobilisées dans l'action.	**H1-4**
• Ces normes, règles et valeurs sont négociées avec l'établissement.	**H1-5**
• Ces normes, règles et valeurs donnent lieu à une (re)connaissance de son identité au sein de l'établissement.	**H1-6**
• Pour communiquer et négocier au sein de l'établissement, le collectif d'enseignants mobilise des savoirs existants et produit des savoirs nouveaux.	**H1-7**
H2 - La sphère de l'environnement ↔ la sphère des savoirs	
• La reconnaissance de savoirs collectifs nouveaux (capitalisation, diffusion) par l'établissement et l'institution participe de la construction de son identité.	**H2-1**
• Le collectif construit des savoirs d'expérience qui alimentent la culture de l'établissement (expérience).	**H2-2**
H3 - La sphère des savoirs ↔ la sphère de l'action	
• La reconnaissance (mobilisation et actualisation) de savoirs existants sur, pour et dans l'action participe de la construction identitaire du collectif.	**H3-1**
• Dans, sur et pour l'action, le collectif construit des savoirs collectifs nouveaux.	**H3-2**
• Ces savoirs de natures différentes permettent d'être à son métier et de faire son métier.	**H3-3**
H4 - La sphère de l'acteur ↔ la sphère de l'action	
• Pour réaliser le changement prescrit, le collectif d'enseignants agit de manière autonome.	**H4-1**
• Pour réaliser le changement prescrit, le collectif d'enseignants met en œuvre son pouvoir d'agir	**H4-2**
• Pour réaliser le changement prescrit, le collectif d'enseignants met en œuvre des savoirs construits dans, sur et pour l'action.	**H4-3**
H5 - La sphère de l'acteur ↔ la sphère des savoirs	
• Pour réaliser le changement prescrit, le collectif d'enseignants agit sur la base de savoirs individuels et collectifs réactualisés.	**H5-1**
• Pour réaliser le changement prescrit, il construit de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences.	**H5-2**
• Ces savoirs sont de natures sociale, pédagogique, didactique et méthodologique.	**H5-3**
H6 - La sphère de l'environnement ↔ la sphère de l'action	
• L'environnement est porteur d'une histoire et d'une culture qui justifie les prises de position du collectif concernant l'action.	**H6-1**
• L'environnement contribue à la reconnaissance institutionnelle de l'action.	**H6-2**
• L'environnement contribue à la reconnaissance de l'action pédagogique (pairs, équipes, etc.).	**H6-3**
• L'environnement constitue un ensemble de ressources et de contraintes pour l'action du collectif	**H6-4**

TABLEAU 11.1 – Rappel et codage des hypothèses opérationnelles.

Dans le premier paragraphe, nous montrons comment les groupes[101] étudiés se sont constitués et comportés en présence d'une prescription que, pour certains, ils ne mettent en œuvre que partiellement. Les modes de management et de coordination, mais aussi des facteurs propres aux enseignants, influencent fortement les modalités de mises en œuvre des dispositifs d'individualisation.

Les deux paragraphes suivants reprennent nos hypothèses d'apprentissage collectif et de construction d'une identité professionnelle collective. Il apparaît que certains savoirs sur, pour et dans l'action se construisent, circulent et enrichissent une expérience collective. Les savoirs discursifs et les savoirs d'action entretiennent alors des liens étroits dans la construction d'une expérience commune. Nous montrons que l'identité professionnelle d'un collectif d'enseignants se construit dans l'action, mais aussi sur la base d'une convergence des représentations de la tâche à effectuer, d'éléments culturels communs et de la reconnaissance par les membres de la communauté éducative de l'établissement : une reconnaissance d'une part de l'indépendance et de l'autonomie du collectif et d'autre part des résultats du travail effectué.

Enfin, et avant de conclure, nous reprenons une à une les quatre mises en œuvre de la prescription et la confrontons au modèle de DPC des enseignants. Il s'agit de comprendre comment les groupes font ou ne font pas « collectif » et de tester la pertinence du modèle construit empiriquement.

1. Une construction située, entre facteurs internes et contexte

La recherche entreprise montre que la construction d'un collectif dépend, *in fine*, de nombreux facteurs, internes au groupe ou de contexte, mais aussi de son niveau dans l'organisation. Nous traitons ces deux éléments en suivant.

Il existe, en dehors des équipes institutionnelles, différents types de groupes à des niveaux divers de l'établissement ; ces groupes ont en charge la coordination et/ou l'action. Deux niveaux nous intéressent ici : le niveau du groupe-coordonnateur (quand il existe) et le niveau du groupe de mise en œuvre de la tâche prescrite.

1.1. Le collectif situé dans l'organisation

1.1.1. Pluralité des formes de coordination

Du point de vue de la construction, le premier niveau peut relever de dynamiques d'engagement d'enseignants volontaires ou épouser l'organigramme organisationnel de

[101] L'acception « groupe » est, pour nous, générique. Le collectif en est une forme.

l'établissement. Dans le premier cas, le rapport au dispositif et à la tâche prescrite se décline dans une appropriation active consistant à redéfinir cette tâche en réduisant l'écart entre les contraintes, les objectifs et des choix pédagogiques assumés. Dans le second, ce sont soit les directions d'établissement qui endossent la mise en place du dispositif, soit les professeurs principaux qui se voient chargés de cette coordination. Il est évident que dans le cas où les directions assument la coordination, ce niveau de construction du collectif n'existe pas. On notera en outre que la nature de la prescription ne laisse guère le choix aux professeurs principaux d'une filière ou d'un niveau de classe lorsque la coordination des dispositifs leur échoit : ils doivent s'entendre *a minima*.

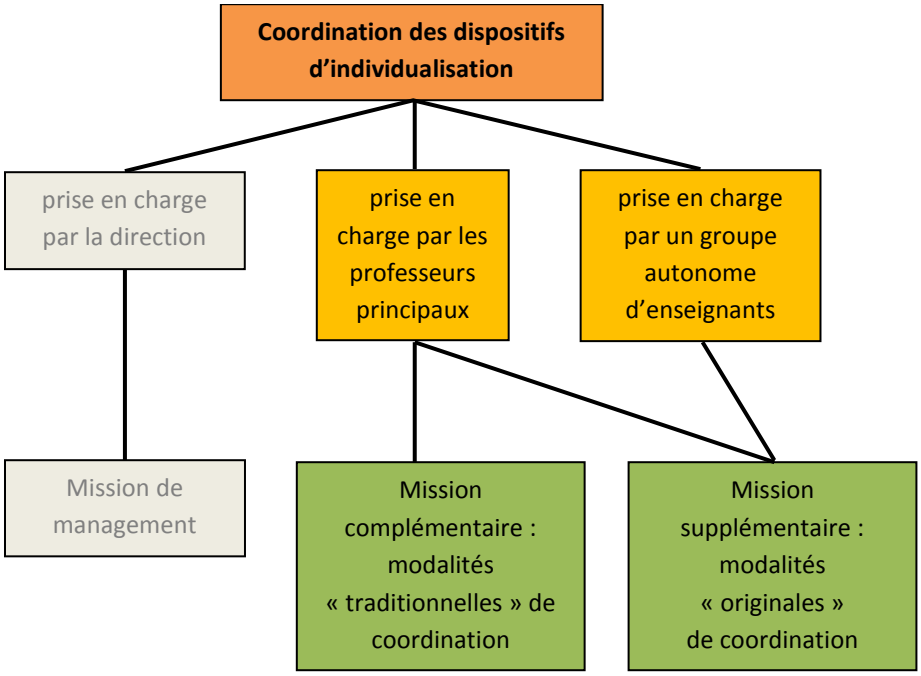


FIGURE 11.1 – Coordination des dispositifs d'individualisation dans les établissements.

Il faut s'arrêter ici pour noter que le suivi individuel des élèves (résultats, orientation…) et la coordination de l'équipe font déjà partie des missions des professeurs principaux. Remarquons que la prise en charge de cette tâche ne fait pas explicitement partie de leur fonction, mais que le flou, voire l'absence de textes réglementaires (Marcel, 2010b) autorise cette possibilité. La mise en place des dispositifs d'individualisation peut donc être assumée comme une tâche complémentaire relevant de ces missions, et à ce titre faire l'objet de modalités « traditionnelles » de coordination de l'équipe, ou comme une tâche supplémentaire détachée, dans l'esprit, de ce qui se fait habituellement en termes de coordination, et être éventuellement l'occasion d'un mode de coordination « original ». Le fait que la prescription soit adressée à l'équipe, acception connotée, et à

l'établissement ne facilite pas l'émergence d'un collectif ou de formes « originales » de coordination.

Ce mode « original » pourrait être également celui de groupes d'enseignants autonomes qui prennent en charge la coordination. Il dépasse l'équipe et peut structurer l'action en y intégrant d'autres personnels, voire des intervenants extérieurs à l'établissement. Il autorise par ailleurs, sous certaines contraintes de responsabilité, l'appel aux élèves comme acteurs à part entière de l'organisation de l'action. Il prend la forme d'un projet reliant entre elles les activités par l'intermédiaire d'objectifs partagés, un investissement organisé du temps, des espaces et des ressources. Ce sont ces activités qui composent le travail collectif du groupe. Elles se construisent dans le cadre de normes et de règles propres (H1-1 à H1-6).

Des choix de management, mais aussi des formes culturelles de travail (H6-1), sont donc à l'œuvre au niveau de l'établissement et constituent autant de facteurs modelant les contours et les contenus de la coordination. Il s'agit bien d'organiser le travail pour qu'il se fasse (Gather-Thurler & Maulini, 2007). Par ailleurs, il faut noter l'importance de la perception des dispositifs, du principe de l'individualisation et de la prescription. Cette perception, liée à l'identité professionnelle de chaque enseignant, à sa conception du métier, mais aussi à l'expérience collective, façonne les modalités qui vont être mises en œuvre (H5-1).

1.1.2. Mise en œuvre : de l'individuel au collectif

Nous avons repéré dans les trois établissements et au contact des quatre groupes d'enseignants réalisant la tâche prescrite, deux critères structurants. Le premier est physique : il se place sur un continuum qui va de l'individuel à la coopération, en passant par la collaboration (au sens de Marcel & *al.,* 2007) (H5-1). Le second prend corps dans la nature donnée au dispositif par la coordination (planning, trame, projet) : coordination structurante *versus* coordination ouverte (Germier, 2014b). Nous les croisons et obtenons quatre configurations typiques de mise en œuvre :

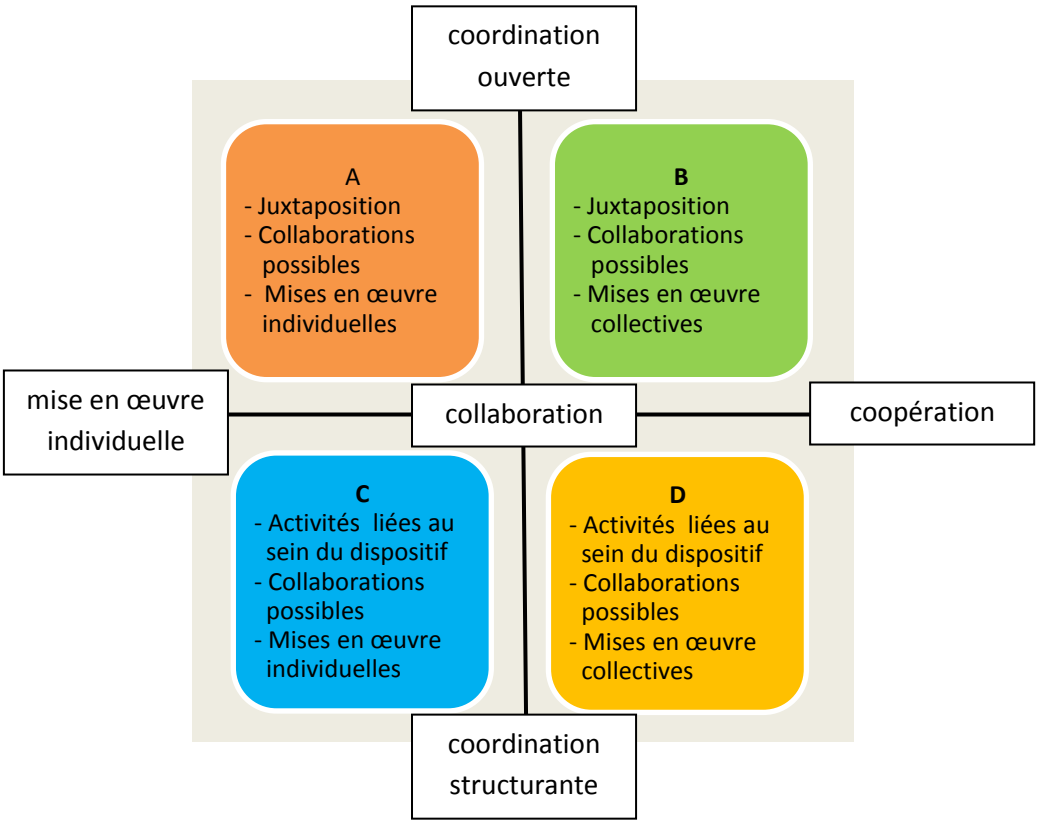


FIGURE 11.2 – Configuration de mise en œuvre des dispositifs en lien avec les modes de coordination.

A) La coordination ouverte organise la juxtaposition d'activités préparées en collaboration ou individuellement et mises en œuvre individuellement. Cette organisation peut orienter ou pas les contenus.

B) La coordination ouverte organise la juxtaposition d'activités préparées en collaboration mises en œuvre collectivement. Cette organisation peut orienter ou pas les contenus.

C) La coordination structurante vise la mise en œuvre d'activités, liées entre elles au sein du dispositif, préparées en collaboration ou individuellement et mises en œuvre individuellement.

D) La coordination structurante vise la mise en œuvre d'activités, liées entre elles au sein du dispositif, préparées en collaboration et mises en œuvre collectivement.

Il s'agit ici d'identifier quatre types de mise en œuvre des dispositifs, sachant que des positions intermédiaires sont possibles sur les continuums en question. Les configurations A et B autonomisent la mise en œuvre vis-à-vis de la mise en place. Dans ce contexte, les enseignants peuvent organiser leurs activités d'AP ou d'EIE sans référence à un projet. Ils fixent leurs objectifs (seul (e) ou à plusieurs) et interviennent individuellement ou collectivement. En ce sens, cette mise en place garantit aux enseignants leur liberté pédagogique individuelle. Les configurations C et D de la coordination du dispositif s'apparentent à la coordination d'un projet. Les acteurs interviennent dans des activités intégrées, liées les unes aux autres et organisées pour atteindre des objectifs communs : ils travaillent dans un cadre négocié (H1-1 à H1-6).

1.2. Complémentarité des facteurs internes et du contexte

Nous avons évoqué l'influence de facteurs divers sur la construction d'un collectif d'enseignants. Certains sont propres au collectif (engagement, capacité d'agir et de s'organiser, redéfinition de la tâche prescrite (H1, H4 et h5), d'autres relèvent du contexte institutionnel (la prescription et son contexte) et organisationnel (structure de l'établissement, mode de management et de coordination, H6-4). Mais d'un établissement à l'autre, d'un groupe d'enseignants à l'autre, ces facteurs ne s'agencent pas de la même façon, et c'est cet agencement, entre autres, qui participe de la construction du collectif. Pour qu'il y ait collectif, certains critères paraissent nécessaires ; ainsi cet agencement doit-il être :

- cohérent : l'effet produit par chaque facteur participe à la construction du sens de l'action (H6-3) ;
- équilibré : le poids de chaque facteur doit participer à l'équilibre du tout, tout comme la force des liens entre les facteurs (H6-1 à H6-3) ;
- admis par les acteurs : l'influence de chaque facteur permet à chacun de trouver sa place au sein du collectif et dans l'action collective (H1 et H5-1) ;
- négociable : des régulations et des ajustements doivent être possibles (H1-7).

Toutefois, l'agencement des facteurs et l'émergence d'un collectif ne préjugent pas des résultats de l'action. Nous devons redire ici que le travail collectif n'est pas assujetti à la présence d'un collectif d'enseignants (Clot, 2008) et que dans d'autres configurations, des groupes, des établissements fournissent un travail collectif sur lequel nous ne portons aucun jugement de valeur. En revanche, et nous l'avons observé, le travail collectif fourni

par un collectif d'enseignants dans un établissement scolaire peut être stimulé par la mise en mouvement ordonnée de tous les facteurs décrits *supra*.

2. L'hypothèse des savoirs collectifs

2.1. Savoirs collectifs discursifs : parler pour faire

Dans le processus de développement professionnel collectif, la communication revêt une importance particulière. Elle permet, en effet, d'organiser, de réguler et d'évaluer l'action au sein du collectif, mais elle contribue également à s'ajuster avec l'environnement. Autrement dit, dans la situation de devoir mettre en œuvre les dispositifs d'individualisation, communiquer c'est mettre en mots collectivement la tâche à effectuer et construire une image opérationnalisable, voire opérative (Piot, 2009) de cette tâche ou du travail en cours (H1-7), tout en tenant compte de données contextuelles (H4-2).

Sur le plan interne, les coordonnateurs et les intervenants (enseignants ou pas) doivent donc manifester, simultanément, une appétence à l'écoute et à la prise de parole devant déboucher sur la prise en compte de la parole de l'autre et la construction, le cas échéant, de compromis (H1). La maîtrise de ces allers-retours peut être soutenue ou altérée pour différentes raisons pouvant se conjuguer entre elles. Nous en avons identifié deux caractéristiques relevant du collectif lui-même : les rationalités des acteurs (H5-1) et l'organisation de la parole (H1-7 etH5-3)

D'abord concernant les rationalités des acteurs, nous pointons que l'engagement de ces derniers dans une communication constructive peut s'expliquer en termes de gain ou de dépense. Ainsi, le discours engage ou dégage celui qui le tient. Dans tout compromis, il y a à perdre et à gagner et la balance entre les deux constitue un argument décisif. Les rationalités peuvent alors se rapporter :

- à la conception du métier (adéquation plus ou moins marquée entre les représentations de la tâche à effectuer et les représentations du métier d'enseignant) ;
- aux engagements déjà pris dans d'autres formes de travail (doit-on abandonner ceux-ci au profit de celui-là ? Celui-là est-il compatible avec ceux-ci ?) ;
- à des représentations de soi, personnelles et professionnelles,
- à des représentations d'autrui et de ses intentions (connivence, méconnaissance, situations conflictuelles non résolues).

En second lieu, nous avons observé l'importance de l'organisation de la parole dans le processus de construction du sens. Qu'elle participe ou non à la construction cohérente du dispositif, l'organisation de la parole n'aboutit pas toujours à la

compréhension de la situation et son corollaire la compréhension du travail effectué ou à de la tâche à effectuer. En ce sens, organiser la parole, c'est la préparer et l'animer, en respectant les points de vue, dans l'intention d'aboutir à la construction du sens de la situation discutée et sans présager du résultat de la discussion. Mais il arrive que ces conditions ne soient pas réunies (Strauss, 1992). On mesure donc l'importance des formes de coordination (H4-2 et H5-1).

Après avoir évoqué les raisons internes aux collectifs et relatives au développement de savoirs discursifs, nous examinons ces derniers sous l'angle des relations avec l'environnement, c'est-à-dire l'établissement (H1-7). L'inclination au dialogue dans les établissements scolaires, à propos du travail peut intéresser les relations entre le collectif et la direction d'une part, et entre le collectif et les autres acteurs d'autre part.

Concernant la direction, le collectif sait devoir dépendre d'elle pour la répartition des moyens (H6-4). De son côté, la direction a tout intérêt à ce que la prescription soit mise en œuvre : nous avons vu, dans les trois établissements, qu'elle met un soin particulier à justifier ses choix et ses stratégies pour une mise en œuvre localement adaptée mais intégrale du texte (le fil fut parfois tendu). Deux postures managériales sont alors observées : la prise en charge de la coordination (L. Prévert et L. Michel) ou la dévolution aux enseignants (M. Curie). Le premier cas relève d'une mise en œuvre verticale alors que le second oblige à une modification de « l'assiette » de la relation pour entrer dans une phase de négociation (H1-7) avec le risque qu'un compromis acceptable ne soit pas trouvé (cas de l'EIE), mais aussi la possibilité que le compromis débouche sur une mise en œuvre la plus équilibrée et la plus sincère possible (cas de l'AP à Curie).

Dans une autre perspective, le niveau de dialogue avec les autres acteurs de l'établissement traduit les compétences à communiquer du collectif. Nous entendons par compétences à communiquer, dans ce cas-là, la construction, la mobilisation et la capitalisation :

- d'un « savoir mettre en valeur son action » (cela suppose la maîtrise des codes et un « savoir se projeter ») ;
- d'un « savoir construire et utiliser les outils, les espaces/temps pour communiquer » (y compris les espaces improbables et les temps informels).

L'expression du collectif vis-à-vis des autres acteurs (H6-3) peut être facilitée par une culture locale du dialogue (H6-1) qui dépasse la simple convivialité pour investir le champ du travail. Certes, travail et convivialité ne sont pas incompatibles, mais, nous l'avons observé, pas nécessairement liés.

Ces pratiques de négociation et de communication peuvent, *in fine*, abonder des répertoires individuels et collectifs de situations et de savoirs d'expérience mobilisables et

transférables (Champy-Remoussenard, 2014) pour d'autres tâches (H2-2). Nous inférons de nos observations que le rapport entre collectif d'enseignants et contexte organisationnel (management et culture) peut relever de savoirs et de compétences discursives comme il peut contribuer à les construire et à les développer (H1-7).

2.2. Les savoirs collectifs d'action : apprendre pour et en faisant

Le travail enseignant se développe, comme l'ont exposé Champy-Remoussenard (2014), Marcel (2004) et Marcel et Piot (2005), hors et dans la classe. Le travail collectif permettant la prise en charge des dispositifs d'individualisation prescrits dans les réformes des lycées illustre cette assertion. Dès lors le collectif doit construire et mobiliser des savoirs qui permettront à l'action de se développer selon des règles *ad hoc* (H1).

Ces savoirs partagés sur, pour et dans l'action sont intrinsèquement liés au fonctionnement du collectif. Leur mobilisation (H2-1), voire leur existence, est assujettie, là encore, au contexte organisationnel, aux modalités de coordination mais aussi à la composition du collectif[102]. Il existe donc une variabilité dans la mobilisation des savoirs.

2.2.1. Des savoirs pour l'action

Les savoirs pour l'action sont sans doute les plus faciles à identifier. Certains sont contenus dans la prescription, d'autres sont relatifs aux élèves et enfin les derniers émanent des disciplines (H2, H3 et H5).

C'est donc la prescription qui constitue de fait une première ressource (H6-4), en tant qu'organisateur de l'activité (Amigues, 2009). Cependant les enseignants, en dehors de certains coordonnateurs, entretiennent un rapport distant avec les textes prescriptifs dès lors qu'ils ne correspondent pas à des référentiels de formation liés aux disciplines. Or, les dispositifs d'individualisation ne s'appuient sur aucun référentiel, mais plutôt sur un ensemble d'orientations laissant une large place à l'initiative des équipes. Ces savoirs, diffus et parcellaires ont donc une fonction de cadrage, plus ou moins stable, de l'action.

Le deuxième ensemble de savoirs pour l'action prend la forme d'une somme de connaissances sur les élèves. Ce sont, aux dires des enseignants, des objets d'échanges fréquents et des ressources essentielles. Ils émergent sous la forme de besoins déclarés ou repérés et débouchent sur la programmation d'actions ciblées à destination de groupes d'élèves à effectifs réduits (c'est vrai pour M. Curie, mais, à notre connaissance, pas pour les deux autres établissements). Remarquons que ces savoirs, mobilisés pour agir, entrent en conflit avec une contrainte issue de la prescription : l'obligation d'inclure tous les élèves dans le dispositif.

[102] Nous pensons notamment aux collectifs qui accueillent des personnels aux statuts différents ou des intervenants extérieurs.

Enfin, les savoirs relatifs aux disciplines, sont sans doute les plus rassurants car les mieux maîtrisés. Ils ont comme toile de fond les référentiels de formation et ont fait l'objet d'une formation académique. Ils participent d'une certaine manière à une représentation de l'individualisation centrée sur les besoins de soutien disciplinaire des élèves.

2.2.2. Des savoirs collectifs sur l'action

C'est lors des phases de construction, de régulation et de bilan, quand ces dernières ont lieu, que se développent les savoirs sur l'action (H3, H4-3, H5, H6). En prise directe avec la réalité, ces savoirs prennent en compte le processus de travail et le contexte dans lequel ce dernier se déroule. Ils mobilisent des compétences d'analyse de l'activité du collectif (réflexivité), d'analyse de l'activité des élèves et de leurs résultats (évaluation) et d'analyse du contexte (contraintes et ressources mobilisables et mobilisées). Ils font appel aux compétences collectives discursives (H5-2 et H-3).

Les compétences collectives réflexives apparaissent à travers :

- les outils d'analyse engagés. La construction et la mobilisation d'outils au service de l'objectivation de l'action constituent à n'en pas douter la première compétence du collectif. Ces outils (grilles, questionnaires, témoignages extérieurs, etc.) sont autant d'indicateurs de la volonté d'une analyse sincère de l'action. Ils permettent la construction de bilans argumentés ;
- les bilans (détails et densité). Ils dépendent de la finesse des outils et du travail exhaustif qu'ils permettent, mais aussi de la profondeur de l'analyse des résultats obtenus ;
- la fréquence et la qualité des échanges informels au sein du collectif.

La capacité à évaluer collectivement les élèves passe par :

- l'accord sur des objectifs communs ;
- la mobilisation d'outils d'évaluation *a minima* adoptés par les membres du collectif ou construits collectivement.

La capacité à prendre en compte le contexte se traduit par :

- Une connaissance partagée des contraintes et des ressources ;
- l'augmentation du pouvoir d'agir par la réduction de l'écart entre le prescrit et le réel.

2.2.3. Des savoirs collectifs dans l'action

L'action en situation (préparation, mise en œuvre et bilan) est porteuse d'apprentissage*s*. Au fur et à mesure qu'il construit son action, le collectif apprend : il capitalise (H3-1). Ces savoirs peuvent être utilisés immédiatement ou faire l'objet d'une utilisation différée. Dans ce second cas, ils nourriront l'expérience (H2-2) et leur mobilisation procèdera de processus implicites ou explicites.

L'action des collectifs consiste, pour une part, à mettre en place le dispositif en l'organisant. Au fur et à mesure qu'ils agencent les différents éléments, qu'ils leur donnent corps, les enseignants intègrent des façons d'agir, des connaissances inhérentes à la situation et au travail en train de se faire. Par ailleurs, chacun apprend de, sur et par l'autre. Les collaborations s'en trouvent renforcées. L'on pourrait parler de la construction d'un habitus collectif (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), d'une forme de « travailler ensemble » fondée sur ces savoirs d'action et qui lui est propre, le distingue de l'équipe et des autres collectifs (H4 et H3).

Au moment de passer à la mise en œuvre, auprès des élèves, les acteurs mettent à l'épreuve de l'action éducative les savoirs construits en collaboration lors des phases de mise en place et/ou de préparation. Il y a là matière à des interventions individuelles ou en coopération. Cette confrontation avec la réalité des élèves est l'occasion de nouveaux apprentissages sur les savoirs construits, lesquels constitueront un point d'appui pour la régulation de son action par le collectif (H5-3)

2.3. Des savoirs collectifs d'expérience pour agir en situation

Ce troisième type de savoirs se caractérise par son rapport avec l'action (H3). Alors que l'action constitue l'objet des trois premiers types de savoirs, elle est ici fondamentalement associée à la situation. En effet, les savoirs mobilisés dans l'action subissent l'influence de la situation entendue comme incertaine (Lantheaume, 2008) et singulière (Saujat, 2004).

Dans les phases de préparation, ces savoirs d'expérience, implicites ou pas, permettent de réguler l'action à deux niveaux : le niveau de la coordination de l'action et le niveau de la tâche à réaliser elle-même.

Ces savoirs présentent la caractéristique d'être mobilisables à tout moment (H3-3), car c'est la situation qui les fait « remonter à la surface » ou pour être plus précis, c'est la perception que l'acteur a de la situation qui agit sur l'éventuelle mobilisation d'un savoir d'expérience (H2-2). On entrevoit ici une des limites du fait d'envisager le collectif comme un acteur à part entière. En effet les membres d'un même collectif peuvent avoir une perception différente de la situation et faire appel à des savoirs d'expériences différents. Mais, ces différences d'interprétation peuvent être surmontées, sous condition

de mobilisation d'autres savoirs et notamment de savoirs discursifs, de savoirs d'explicitation (H5-3).

3. L'hypothèse d'une identité professionnelle propre au collectif

3.1. Conception du métier et appréhension de la prescription

Nous avons proposé dans notre problématique que l'identité professionnelle de chacun des acteurs qui composent le collectif participe au processus d'émergence du collectif d'enseignants. Nous en retenons deux aspects qui nous sont apparus prégnants dans la volonté de s'engager dans le collectif ou de s'en défier, les deux étant liés entre eux, puisque la conception du métier d'enseignant affecte l'appréhension de la tâche prescrite (accompagnement et individualisation).

3.1.1. Conception du métier et statut

On peut considérer le métier d'enseignant à l'aune de la dialectique « formation académique / expérience » (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay (2008), de la problématique du statut de l'enseignant dans le système et la société ou de la problématique de son rôle (Tardif & Lessard, 1999). Les enseignants enquêtés nous ont renvoyé tout à la fois, ce tout attestant de la complexité croissante de la construction de leur identité professionnelle (H1-6, H2-2, H3-1, H4-1, H4-2, H6).

La construction d'un collectif est rarement autogénérée. Il y faut des conditions et notamment des conditions humaines et sociales. Nous pouvons rapprocher le collectif d'enseignants de la définition que donnent Anzieu et Martin (1968) du groupe restreint : structuration élevée, conscience des buts, action importante, voire novatrice, relations humaines (nous rajouterons « et professionnelles ») riches. Les interrelations entre les membres du collectif se fondent donc sur un consensus minimal sur ce qu'est « être enseignant » et ce qu'est « faire l'enseignant » (H1-1).

En premier lieu, les enseignants s'identifient par rapport à leur discipline et à leur filière (Périer, 2004). On est d'abord professeur « de », enseignant « en ». Rajoutons ici que le fait d'exercer dans l'enseignement agricole est souvent mis en avant soit comme une simple spécificité, soit comme une marque professionnelle revendiquée. Cette dernière se réfère d'une part au caractère professionnel de l'enseignement agricole et à son attache au monde rural et d'autre part à sa vocation éducative héritée de son histoire (H6-1).

Ces caractères identitaires, en fonction de leur poids, participent à la conception du métier en conformant cette dernière autour de trois points d'ancrage :

- un ancrage disciplinaire en lien avec l'acte d'enseigner. L'identité professionnelle se nourrit alors des notions de classe, de discipline (pour l'enseignant) ou matière (pour l'élève), d'élève, de diplôme ;
- un ancrage professionnel en lien avec les actes de former un professionnel et d'orienter un jeune. Cet axe prend en compte les notions de référentiel professionnel, d'apprentissage, d'accompagnement, de terrain ;
- un ancrage éducatif en lien avec l'acte de former un citoyen responsable, cultivé, autonome et sociable.

Notons par ailleurs que le statut de l'enseignant peut être un facteur discriminant (Tardif & Lessard, 1999). Nous retrouvons alors les professeurs de lycée professionnel agricole (PLPA) dans la filière professionnelle, les professeurs certifiés de l'enseignement agricole (PCEA) dans la filière générale et technologique, comme leurs collègues agrégés. Il apparaît alors que les PLPA ont vocation à intervenir sur l'EIE et les PCEA sur l'accompagnement personnalisé. Reste le sort fait aux vacataires, variables d'ajustement des dispositifs en fonction de la discipline enseignée.

Statut, et conception du métier ne sont pas forcément liés : une convergence des conceptions du métier peut gommer les clivages statutaires. Dans ce cas, le consensus est fortuit, en ce sens qu'il n'est ni programmé ni provoqué. Il est soit un état de fait, soit une construction sociale et professionnelle *sui generis* trouvant matière à s'enrichir et à se développer dans les interrelations et l'action (H2-1et H3-1) Autrement dit, s'il peut être mis en évidence et éventuellement modifié par la situation, il nous semble qu'en aucun cas la situation ne peut en être à l'origine.

Il semble donc que la conception du métier précède la prise en charge de la tâche prescrite et que cette dernière prend forme et s'ajuste en fonction du rapport que les enseignants entretiennent avec elle. Pour autant, au sein du collectif et dans l'action, un processus d'apprentissage (construction et / ou appropriation de savoirs nouveaux) n'est pas exclu et peut, à terme, influer sur l'identité professionnelle individuelle et collective (H2-1 et H3-1).

3.1.2. Identité et tâche prescrite : du malentendu au malaise

Dès lors que l'on parle d'accompagnement et d'individualisation, les enseignants infèrent qu'il s'agit du traitement de la difficulté scolaire. Or, les dispositifs prescrits, s'ils visent à prendre en compte l'hétérogénéité des publics et des parcours, s'ils intègrent des activités de soutien disciplinaires ne se réduisent pas à ces dernières. De nombreux discours de professeurs attestent de ce malentendu.

A-t-on vraiment affaire à un malentendu ? Sans remettre en cause la sincérité des discours recueillis, nous posons le parallèle suivant : les dispositifs d'individualisation sont

prescrits en même temps que disparaissent des heures de soutien, des heures de dédoublement et des heures d'accompagnement individualisé[103] permettant une prise en charge sélective des élèves. Comme le rappelle l'Inspection de l'enseignement agricole, ils viennent concurrencer les dispositifs d'aide mis en place spontanément dans les établissements. Nous pouvons penser que cette substitution s'est également opérée dans l'esprit des enseignants – seul un petit nombre d'entre eux connaît vraiment bien le texte officiel. Il leur est apparu inconcevable que le traitement des difficultés scolaires disparaisse au profit « d'autre chose ».

En effet, de nombreux enseignants (sinon tous) déclarent une sensibilité professionnelle vis-à-vis des difficultés d'apprentissage de leurs élèves et signalent des prises en charge dans la classe et hors la classe, si nécessaire.

Beaucoup utilisent alors l'expression, aujourd'hui quelque peu galvaudée, de « cœur de métier » pour évoquer ce travail de soutien, d'aide, de différenciation, d'individualisation. Pour autant, il s'agit d'une individualisation ciblée. Rajoutons que, dans le sens où elle se centre sur l'individu (en difficultés), elle relève d'une démarche d'accompagnement. Mais il convient de dire que nous avons affaire davantage à une volonté de réduire l'écart entre les élèves, de donner sa chance à chacun (y compris ce « chacun » en difficultés), que d'accompagner individuellement l'ensemble des élèves. L'on reste alors dans le cadre de l'enseignement, du soutien disciplinaire, voire méthodologique, mais aussi dans les limites du « pacte républicain » qui veut que l'école donne sa chance à tous et à chacun. On ne change pas de « monde » (Derouet, 2000 ; Germier et Marcel, à paraître). Il s'agit donc pour le collectif de produire des normes, des règles de fonctionnement nouvelles sans remettre en cause le fond axiologique déjà-là ou en le faisant évoluer dans une direction acceptable (H1-1 à H1-6). Pour certains, ce travail semble très difficile tant la contradiction les déstabilise.

C'est pourquoi la tâche prescrite, au-delà du malentendu, est à l'origine d'un malaise identitaire latent. En général, une prescription nouvelle subit des adaptations locales liées au contexte et aux interprétations des différents acteurs collectifs et individuels chargés de la mettre en œuvre (Lantheaume, 2008 ; Leplat, 1980, 1997 ; Saujat, 2002). Or, nos résultats font état de stratégies de fuite, de contournement, de détournement[104], certes en rapport avec le contexte local, mais aussi, nous semble-t-il en

[103] Reconnaissons que la nuance est subtile au moins dans la dénomination du dispositif.

[104] Non application de la prescription à J. Prévert, application partielle dérogeant au texte officiel à M. Curie, immersion du dispositif (perte de sens) dans un ensemble de dispositifs d'accompagnement au sein duquel il sert de variable d'ajustement à L. Michel.

À ce sujet, le rapport de la Cour des comptes de février 2015 sur « le suivi individualisé des élèves » note que sans une réorganisation profonde du cadre de gestion à tous les niveaux de l'institution et une remise en cause de la tradition disciplinaire dans le second degré, le principe de l'individualisation risque de rester lettre morte et les dispositifs *ad hoc*, inopérants.

rapport avec le désordre identitaire provoqué par la prescription à propos de laquelle les enseignants déclarent :

- que le caractère obligatoire du dispositif entame leur liberté pédagogique et peut traduire un manque de reconnaissance de leur capacité à identifier les besoins de leurs élèves. S'exprimeraient ainsi des réserves de la part de l'institution et cela nourrirait un sentiment de déclassement ;
- qu'en désignant l'ensemble des élèves destinataires du dispositif, la prescription place le principe de l'accompagnement au même niveau que celui de l'enseignement. La crainte diffuse d'un changement de paradigme déstabilise le socle identitaire de la profession fondé sur un modèle de transmission-acquisition de savoirs réglant les statuts et définissant les contenus au sein de la relation enseignant-élèves. La notion d'accompagnement remet en cause la relation pédagogique traditionnelle ;
- que la prescription instaure l'individualisation des parcours dans une société qui promeut l'individu au risque d'un individualisme, pour le dire vite « antisocial »[105], à l'encontre des valeurs portées par l'école, inscrites dans la devise républicaine et constitutives pour une part de l'identité professionnelle des enseignants.

Cependant, des formes collectives de mise en œuvre semblent dépasser ce malaise (sans l'oblitérer) en réduisant les incertitudes (H1) et en cadrant l'activité (H3-3). Les acteurs construisent alors socialement une réalité, un ordre social (Berger & Luckmann, 2005) objectivement conforme à la prescription (vis-à-vis de l'institution et de l'organisation) et subjectivement sinon indolore, du moins supportable du point de vue identitaire. Le collectif devient alors une ressource pour l'acteur individuel (Clot, 2008) et, du point de vue de son identité professionnelle, peut constituer, pour un temps, un « refuge ». Rien n'est cependant figé. On peut noter, en effet, que le travail collectif est autant le produit du collectif que le processus qui l'affecte en permanence ainsi que les acteurs qui le composent. À ce titre, quand il est reconnu (H6-1 à H6-3), il contribue à la construction du sens de l'action et peut déplacer les lignes identitaires vers un point (provisoire) d'équilibre.

[105] Cette question de l'individualisme et de l'individu, qui inquiétait déjà Durkheim à la fin du XIXème siècle, est en réalité beaucoup plus complexe que ce qu'en donnent à voir ces quelques lignes. (voir ce qu'en disent De Singly (2003), Dubet (2005) ou Gauchet (2005), par exemple). Il n'en reste pas moins que des inquiétudes sérieuses ont été formulées par les enseignants que nous avons rencontrés.

3.2. Un socle culturel revendiqué mais fragile

Comme nous l'avons évoqué dans notre description du contexte de ce travail, l'enseignement agricole est porteur de valeurs issues du monde rural et des mouvements d'Éducation populaire. Cet arrière-plan axiologique se traduit dans des modes de fonctionnement originaux et développés localement (H1, H6-4). Nous nous attachons dans un premier temps au poids actuel de la culture de l'enseignement agricole dans l'identité professionnelle des enseignants avant de nous focaliser sur les cultures d'établissement.

3.2.1. La culture de l'enseignement agricole : une toile de fond diaphane

Par le passé, les valeurs du monde rural étaient portées, dans un système composé de la famille, la propriété et la tradition, par des modes de vie spécifiques : autoconsommation, travail (en tant que valeur) et solidarités locales (Bontron, 1996). L'enseignement agricole s'est longtemps attaché à ce tableau, aujourd'hui suranné, et fut pendant une longue période un système en adéquation quasi parfaite avec son environnement. Les évolutions rapides et irrémédiables des modes de production, des espaces géographiques et sociaux, le développement des zones périurbaines et la multiplication des activités de service dans l'espace rural ont renouvelé profondément d'une part la population des établissements agricoles (aujourd'hui, plus de 85 % des élèves ne sont pas issus du monde agricole) et d'autre part l'organisation et la nature des formations.

Second pilier identitaire culturel, quasiment dès son origine, l'enseignement agricole a partagé avec l'Éducation populaire le projet de former des professionnels compétents, cultivés, libres et tolérants. L'ESC est encore aujourd'hui la trace la plus tangible de cette filiation. Cependant, comme le fait remarquer Besançon (2009), l'enseignement agricole peine aujourd'hui à se renouveler, à inventer, sans se renier, un nouveau modèle adapté aux missions qui lui sont confiées.

Pour autant, dans les établissements, les plus anciens se réfèrent explicitement à cet héritage et le souvenir de modes de fonctionnement spécifiques, de projets innovants est encore vif (H1-1 à H1-6). Toutefois, cette mémoire est activée davantage sur un mode nostalgique que constructif. Les enseignants de lycée les plus jeunes font plus rarement référence à cette culture, mais sont capables d'en attester l'existence sans en avoir une connaissance historique précise. Par contre, ceux qui sont passés ou assurent encore une partie de leur service dans les CFA et CFPPA, où cette hérédité intellectuelle perdure dans les projets et les pratiques, estiment qu'elle est centrale dans leur travail.

Nous ne pouvons pas dire que cette culture n'influence pas du tout les pratiques des enseignants des lycées. Si elle ne les configure pas totalement, des traces en sont

nettement visibles dans les discours. Un fait participe à la stabilisation de ce fond culturel : les établissements agricoles comptent encore énormément d'internes (plus de la moitié des élèves en moyenne en France), et cela leur confère une ambiance particulière ; pour beaucoup d'élèves, on ne fait pas qu'apprendre au lycée, on y vit aussi, les enseignants ne peuvent l'ignorer (H6-1).

3.2.2. Histoire d'établissement et expérience professionnelle collective

Nous avons, en référence à Malinowski (1968), défini la culture comme un ensemble d'éléments humains, matériels, axiologiques et symboliques en interactions les uns avec les autres. La culture participe à la construction par les acteurs de la réalité, à deux niveaux : historique (H6-1) et expérientiel (H2-2). Au niveau historique, elle contribue à donner du sens, au niveau expérientiel, elle concourt à la lecture des situations et aux réponses apportées aux problèmes posés en proposant un ensemble de références standard (Gather-Thurler, 1994).

Nous voulons nous arrêter ici sur ces deux aspects de la culture d'un établissement : son histoire, comme un ensemble d'évènements marquants inscrits dans la mémoire collective et les expériences professionnelles collectives inscrites dans la mémoire du collectif. Nous cherchons à mettre au jour, au sein d'un même fond culturel, les liens entre la mémoire factuelle de l'organisation et la mémoire expérientielle du collectif ; nous souhaitons comprendre comment ces liens participent à l'action collective et à la construction d'un collectif de travail.

Comme nous l'avons proposé au début de ce travail de thèse, à propos de la nature du changement, l'histoire d'un établissement se construit entre continuités et ruptures. Structure et management sont régulièrement affectés par des changements institutionnels et organisationnels. Par ailleurs, l'établissement scolaire constitue pour les acteurs à la fois une ressource et une contrainte pour l'action (H6-4), dans la façon même dont il est structuré, à travers les modalités de sa gouvernance, mais aussi à travers sa capacité à construire une histoire qui donne du sens au travail et à valoriser l'expérience par la circulation des savoirs, comme l'indiquent Nonaka et Takeuchi (1997).

Les notions d'histoire et d'expérience renvoient au processus de production d'une mémoire collective. À notre sens, ce processus porte sur un objet à deux faces autonomes et en interactions : l'évènement et l'action relative à cet évènement. À court terme, c'est-à-dire lorsque l'acteur qui évoque ou invoque l'évènement, publiquement ou non, est celui qui a interagi avec lui, l'évènement appartient à l'histoire de l'établissement, et l'action et ses conséquences à l'expérience en ce sens qu'elle constitue une ressource mobilisable pour l'action (H2-2). Les deux forment une situation historique et expérientielle qui participe à « une lecture compréhensive et opérative des situations nouvelles » (Saujat, 2004, p. 97). Sur une échelle de temps plus longue, pour celui qui les évoque sans y avoir

participé, l'évènement, et l'action qu'il a suscitée, constituent une référence historique (et non plus une ressource). Pourquoi cette distinction entre ressource et référence ?

D'abord parce que nous avons relevé empiriquement des discours qui nous semblent l'illustrer. Tel enseignant évoque tel évènement qu'il n'a pas vécu mais qui l'aide, par analogie ou par contraste, à justifier sa position actuelle et à entrer dans une histoire qui donne sens à son action (H6-1), à entrer dans un monde (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Derouet ; 2000), celui de l'établissement dans lequel il exerce. Tel autre se souvient avoir agi de telle façon dans une situation similaire ou proche et réinvestit ce savoir dans la situation actuelle. Il fait ainsi l'économie de devoir à chaque fois réinventer les outils pour agir (Maurice, 2006).

Ensuite, parce que cette distinction inscrit l'action dans le temps, soit en la référant au passé (histoire /référence), soit en l'alimentant dans le présent (expérience/ressource), soit en permettant d'anticiper ses résultats (référence et/ou ressource). En ce sens, elle fait de la culture d'établissement un objet complexe participant de son identité organisationnelle (Draelants & Dumay, 2011).

Ces remarques sur l'histoire et l'expérience dans les établissements scolaires nous amènent à nous demander en quoi les collectifs d'enseignants (et les enseignants en général) sont affectés par ces objets. Les changements structurels portés par l'institution, les renouvellements de personnels de direction et les « styles » de management, les mutations pour raison de service constituent autant d'évènements et de contextes marquants. Au titre de cette recherche, nous pouvons mentionner : les fusions d'établissements dans l'enseignement agricole qui reconfigurent les missions de la direction et l'éloignent de certains centres (donc des équipes enseignantes), le contexte budgétaire, le départ d'un directeur charismatique, la disparition ou la création de classes, de filières, la mise en œuvre d'une réforme ou d'une innovation pédagogique… etc. Il semble que le temps s'accélère. Le rythme des changements sociétaux, institutionnels et structurels ne va-t-il pas à l'encontre de la construction d'une l'expérience collective et d'une culture d'établissement ? Dès lors, et peut-être paradoxalement, le collectif peut apparaître comme une réponse à cette accélération du temps ou, au contraire, comme une forme illusoire de travail coûteuse et inutile.

3.3. L'action collective comme facteur de reconnaissance du collectif

Lorsqu'il advient, le collectif d'enseignants ne peut fonctionner bien longtemps sans la reconnaissance des pairs, de la direction et des apprenants (H6). Mais cette reconnaissance ne constitue pas un but en elle-même et ne fait pas l'objet d'une quête ostensible.

Dans les faits, c'est l'action qui bénéficie de reconnaissance (Bélair, 2009) et, par ricochet, les acteurs à son origine. Il faut alors que l'action soit visible et cette visibilité

passe par sa propension à réorganiser temporairement les activités routinières au sein de l'organisation, ou à investir les instances de l'établissement, en sorte que les autres acteurs ne peuvent manquer de la remarquer (H1-7). Bien souvent, les acteurs extérieurs au collectif ne voient que les résultats de l'action. Nous dirons qu'il s'agit d'une visibilité fortuite. Peut s'en suivre un certain nombre d'échanges entre le collectif et les autres acteurs. Dans le cas d'une réorganisation plus durable, soit le collectif a négocié en amont l'opportunité de ces réorganisations, soit il prend le risque de devoir s'expliquer *a posteriori*, ce qui en termes de reconnaissance, peut lui valoir des retours désagréables.

C'est pourquoi, dans certains cas, le collectif communique en amont sur son action et sur d'éventuelles désorganisations limitées dans le temps. Tant que ces dernières ne touchent que l'aspect matériel des activités (emplois du temps, occupation de salles…), nous les qualifierons de légères, car la gêne engendrée reste circonscrite et ne s'oppose pas à une reconnaissance du travail accompli ; elles peuvent, au contraire, fonctionner comme des révélateurs de ce travail. Il apparaît donc essentiel que le collectif maîtrise les outils de la communication interne (Crozier et Friedberg, 1977).

Dans le cas de modifications plus profondes et plus durables (réitération de l'action, réinvestissement des résultats de l'action par d'autres acteurs…), la reconnaissance devient une condition du fonctionnement (H6-3). Nous entendons comme acteurs tous les acteurs individuels (enseignants, apprenants, directions, autres personnels) et collectifs (équipes, autres collectifs, service de la Vie scolaire… etc.). Cette configuration oblige à des échanges soutenus qui, en même temps qu'ils sont des marques de reconnaissance, doivent aboutir à des compromis entre le collectif et l'établissement et /ou des compromis entre le collectif et d'autres acteurs. Toutefois, et c'est là un point (H1-7)délicat, cet impératif de négociations doit s'équilibrer avec le besoin d'indépendance du collectif.

3.4. Une indépendance négociée

L'émergence d'un collectif d'enseignants requiert de ce dernier qu'il conserve vis-à-vis des instances, de la direction, des autres acteurs de l'établissement, une certaine indépendance (H4-1 et H4-2). Cette dernière garantit l'originalité du travail effectué par la maîtrise des ressources et la capacité à les mobiliser, et délimite le rayon d'action du collectif, son pouvoir d'agir (Clot, 2008). La reconnaissance évoquée plus haut participe de cette indépendance.

Toutefois, l'indépendance n'est pas l'isolement. Un groupe isolé d'acteurs produisant un travail collectif peut voir son action incomprise et dévalorisée. Nous avons observé que, dans ce cas, les solidarités se diluent dans le repli sur soi et une incapacité à communiquer au sein du groupe. De plus, il nous est apparu que l'atomisation du groupe conduisait à l'atomisation de l'action, celle-ci étant coordonnée à minima et de façon parfois obscure.

C'est pourquoi la géographie du collectif doit s'intégrer clairement à celle de l'établissement et ses frontières être à la fois clairement tracées et néanmoins poreuses. Or les établissements sont des organisations très structurées humainement, spatialement, temporellement et du point de vue du travail (Tardif et Lessard, 1999). Ils laissent peu d'espaces, parfois pas du tout, à l'initiative collective originale. Nous l'avons vu, la stratégie consistant à remettre entre les mains d'un groupe une tâche prescrite ne fait pas de ce dernier un collectif. Elle peut même conduire à un résultat inverse de celui souhaité.

Autrement dit, la dévolution d'une tâche à un collectif doit s'accompagner d'une négociation (au sens de Reynaud, 1999) sur le périmètre dans lequel ce groupe peut travailler et sur le degré d'autonomie de ce dernier (d'autres conditions ont été évoquées par ailleurs). Ces conditions d'indépendance ne garantissent pas à elles seules l'aboutissement du travail, mais elles constituent une des modalités nécessaires à l'émergence d'un collectif de travail. Par ailleurs, cette capacité pour le collectif à négocier avec les autres acteurs de l'organisation signe un processus de développement identitaire (H1-6).

4. Modèle et empirie : plasticité et ouverture

Au bout de ce travail, il nous faut dire ce qu'est devenu notre modèle de développement professionnel collectif au contact de la réalité. La prise en charge de la prescription des dispositifs d'individualisation constitue un contexte particulier et fortement déstabilisant. La résistance du modèle proposé a donc été éprouvée et le modèle amendé. Ainsi, la réalité participe-t-elle à l'élaboration et à l'intelligibilité du modèle sensé la représenter (Le Moigne, 1990). Dans les paragraphes qui suivent, nous proposons de vérifier pour chacune des mises en œuvre, comment les enseignants ont été sollicités ou se sont mobilisés collectivement et comment cette prise en charge collective des dispositifs a participé, ou pas, à un processus de développement professionnel collectif.

4.1. J. Prévert : priorité à la mise en place

Au lycée J. Prévert, il n'y a pas de collectif tel que nous l'avons défini *supra* (cf. chap. 5, § 1. Pour autant, il existe des formes groupales produisant un travail collectif : des binômes d'enseignants prenant en charge, essentiellement sur le mode de la juxtaposition (parfois de la collaboration), une petite partie de la prescription. Ces binômes se caractérisent par leur autonomie pédagogique et une relative indépendance, mais leur périmètre d'action est restreint et se subdivise en fonction de la discipline de chacun des intervenants. Les enseignants, individuellement et collectivement, n'ont alors qu'une vision très parcellaire de la prescription et du dispositif dans son ensemble, ce qui interfère dans la construction du sens de l'action.

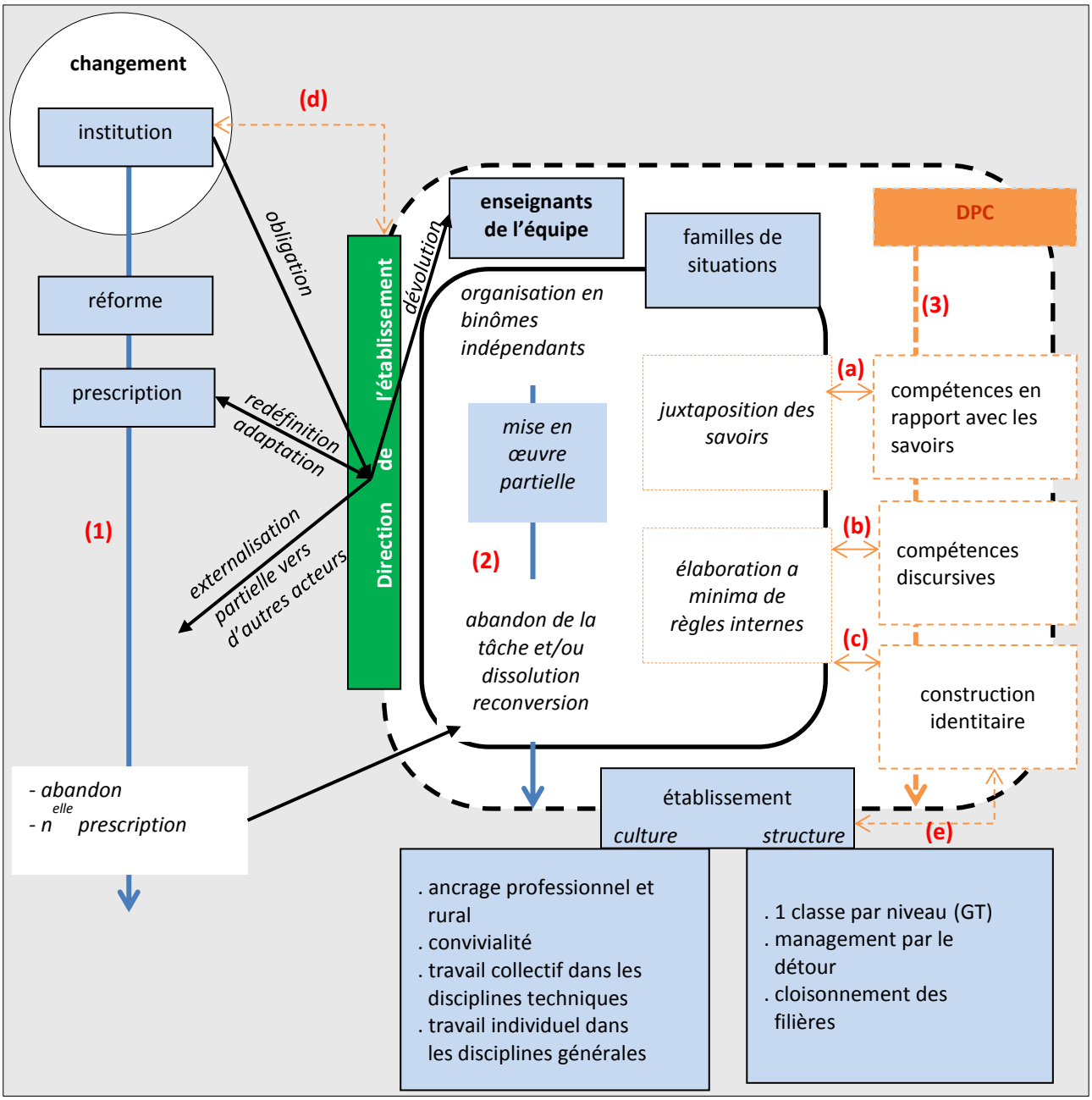


FIGURE 11.3 – Modèle de DPC et dispositif d'AP au lycée J. Prévert

On notera le rôle prépondérant de la direction qui s'interpose entre la prescription et les enseignants, organise et distribue la tâche au niveau de l'établissement, y compris vers d'autres acteurs (Pelage, 2003). De fait, le phénomène de DPC (3) ne concerne que les binômes, à condition que la prise en charge de la tâche se fasse dans des conditions réelles de travail collectif (excluant la juxtaposition et privilégiant collaboration et

coopération ; Marcel et *al.*, 2007), que des savoirs collectifs soient mis en œuvre (a) et que des règles soient négociées et appliquées (b et c). Nous avons observé que la courte expérience construite au cours des premiers mois interrogeait certains enseignants quant à leurs pratiques collectives, confirmant ainsi qu'on apprend en travaillant (Bourgeois & Durand, 2012 ; Marcel, 2005).

Il apparaît par ailleurs que les modalités de management nourrissent peu les processus de reconnaissance (d et e) des binômes d'enseignants. Deux explications à cela : c'est d'abord l'établissement, par l'intermédiaire de ses cadres, qui recherche la reconnaissance de l'institution ; là encore, il s'interpose entre les enseignants et l'institution. C'est ensuite le manque patent de confiance de la direction dans la capacité des enseignants à mettre en œuvre la prescription.

Il convient de mentionner le caractère intégratif du modèle au sein duquel, à l'origine, nous n'avions pas incorporé la direction de l'établissement, en vertu de l'auto émergence du collectif, de son autonomie et de son indépendance. Il s'agit d'un élément important, puisqu'il influence d'une part la production d'un travail collectif et d'autre part le processus de DPC. Nous retrouvons cet élément dans la modélisation du DPC au lycée L. Michel.

4.2. L. Michel : priorité à l'organisation

On ne peut pas parler de collectif prenant en charge le dispositif d'AP à L. Michel. Comme à Prévert, seule une partie de la tâche prescrite revient aux enseignants, et cette fraction de dispositif concerne le soutien disciplinaire, porté par des binômes ou des trinômes d'enseignants regroupés en pôle scientifique et pôle littéraire. Les autres missions du dispositif sont attribuées soit à d'autres dispositifs internes à l'établissement soit à d'autres acteurs, soit à un dispositif mis en place par la collectivité locale avec lequel l'établissement travaille. Concernant ce dernier point, Rayou (2010) évoque une tendance croissante à un accompagnement scolaire à l'extérieur de l'établissement.[106]

[106] L'on peut d'ailleurs se demander si ces nouvelles formes d'accompagnement participent « de » ou « au » déclin de l'institution (Dubet, 2002), et *in fine* au malaise enseignant.

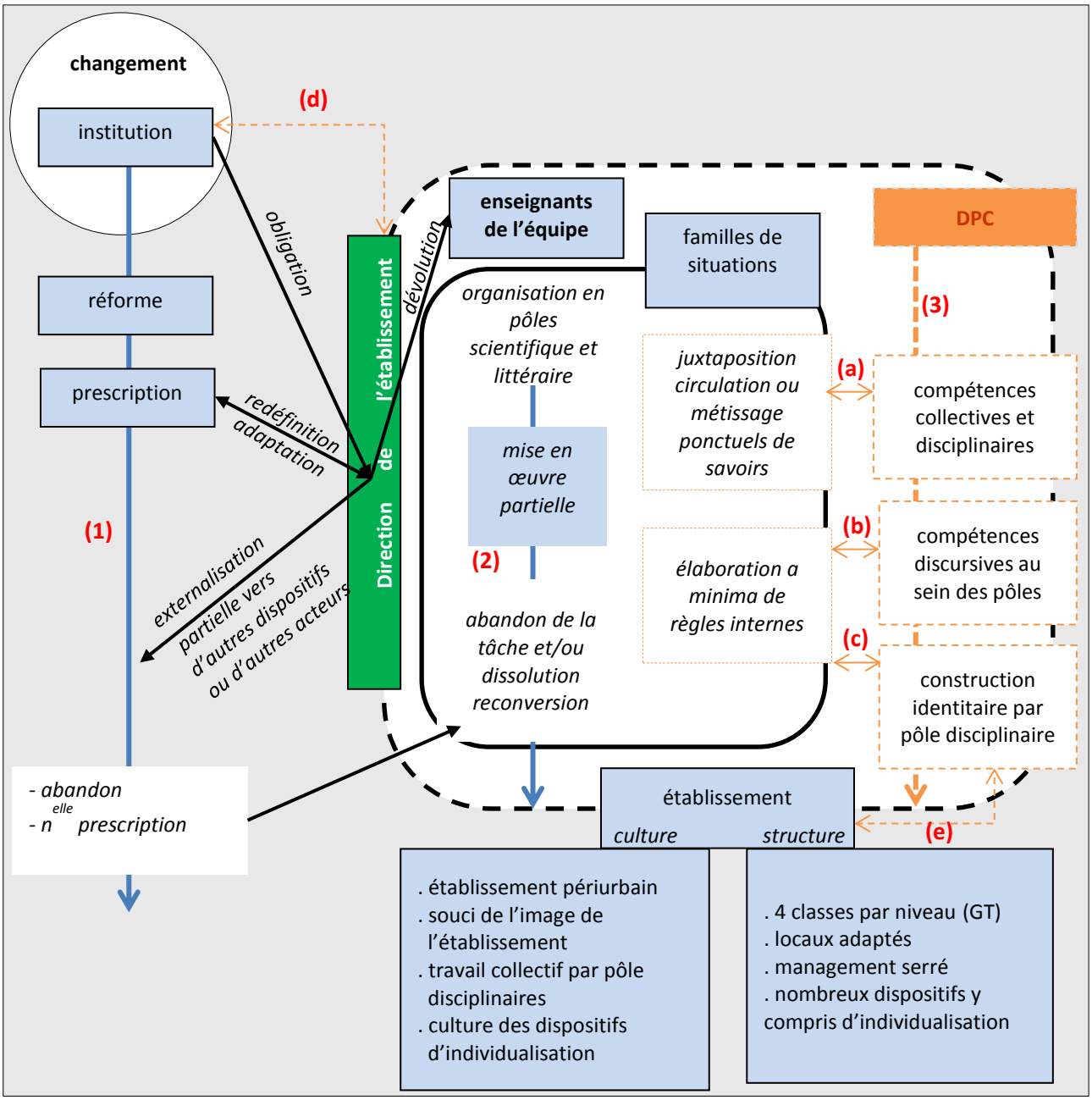


FIGURE 11.4 – Modèle de DPC et dispositif d'AP au lycée L. Michel

Comme à Prévert, le mode de management revêt une importance particulière dans le fonctionnement de l'établissement. Ici aussi, la direction est à l'interface de la prescription et des équipes d'enseignants. Ainsi la redéfinition et l'adaptation de la tâche prescrite consistent essentiellement à l'enchâsser dans la trame des dispositifs existants sans pour autant déstabiliser les autres dispositifs et principalement celui qui est

considéré comme la vitrine de l'établissement, celui qui fait sa réputation et sa notoriété (Draelants & Dumay, 2011)

Le processus de DPC ne concerne donc que les groupes de professeurs qui prennent en charge le soutien disciplinaire. Les éléments en notre possession inclinent à penser que l'action au sein des pôles est concertée et fait l'objet d'échanges professionnels interdisciplinaires à l'intérieur de chaque pôle. Le processus de production de compétences collectives dans une démarche de résolution de problèmes (Wittorski, 1997). serait alors présent et nécessiterait un minimum de règles négociées entre les acteurs (a, b, c). Nous attribuons néanmoins un potentiel relativement faible au processus de DPC (3) au sein de ces groupes, notamment au regard du peu de reconnaissance (e) dont ils jouissent au sein de l'établissement (autres enseignants, apprenants, et direction). Cependant, sur le plan individuel, nous faisons l'hypothèse que la production de ce travail collectif participe au développement professionnel individuel de chacun.

4.3. L'EIE à M. Curie : un autre modèle de développement

Le groupe d'enseignants qui prend en charge l'EIE à Curie, non seulement s'éloigne de la configuration du collectif tel que nous l'avons caractérisée, mais présente de l'organisation collective une autre configuration qui pose les limites du modèle proposé. Autrement dit, le modèle de DPC que nous avons construit et exposé ne tient pas devant la réalité construite par les acteurs : il s'ouvre à d'autres possibles.

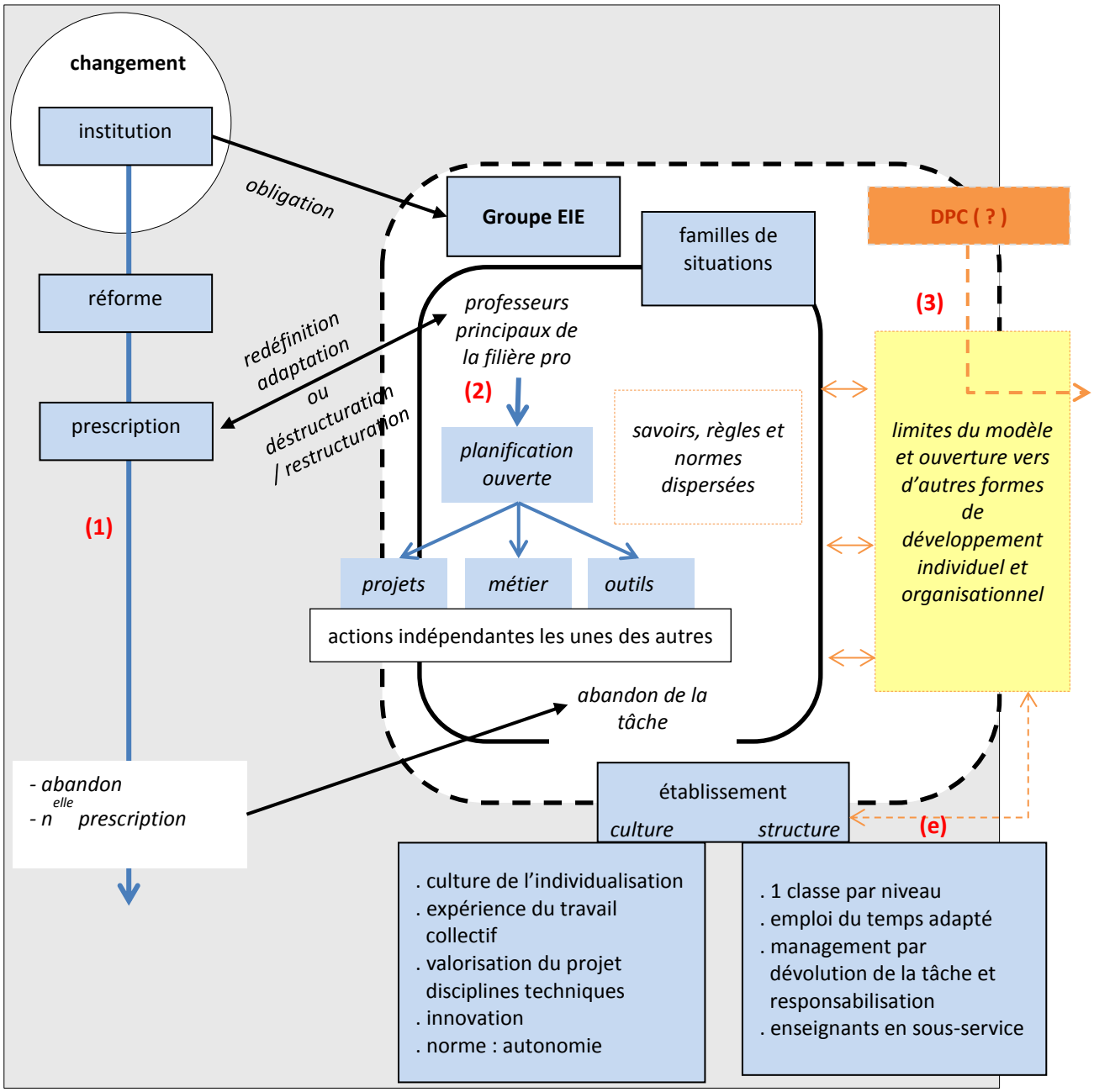


FIGURE 11.5 – Modèle de DPC et dispositif d'EIE au lycée M. Curie

Le fonctionnement du groupe EIE mériterait la construction d'un modèle peut-être alternatif mais surtout intégrant d'autres formes de développement. Nous pouvons faire l'hypothèse que le rapport avec la prescription ne se résumerait pas à un processus de prise en charge par adaptation et/ou redéfinition, mais par un mouvement de déstructuration / restructuration commandé par le refus d'abandonner certains

fonctionnements au profit d'autres, inférés par le texte officiel et portés par la direction de l'établissement.

C'est pourquoi, nous semble-t-il, les professeurs principaux de la filière, qui sont aussi les principaux intervenants, ont considéré le dispositif comme un simple « appareil » (Figari, 1994), qu'ils pouvaient agencer sommairement (une trame) et utiliser, qui pour poursuivre ses projets, qui pour proposer des activités disciplinaires ou à vocation professionnelle en rapport avec ses enseignements. Ainsi les uns et les autres évitaient l'inconfort d'une déstabilisation. Chacun donne alors à son action un sens qui lui est propre, mais l'ensemble des actions conduites ne fait pas forcément sens. Or, la convergence des représentations et des appréciations de l'action vers une représentation collective de la tâche participe nécessairement au processus de DPC.

4.4. L'AP à Curie (seconde période)

Nous choisissons, pour tester notre modèle, de présenter la mise en œuvre du dispositif d'AP par le collectif que nous nommons « de la deuxième période ». Nous pensons en effet que c'est celui qui se rapproche le plus du modèle proposé par sa configuration et ses modalités de prise en charge de la tâche prescrite. Des quatre groupes étudiés, il est le seul à présenter les caractéristiques d'un collectif.

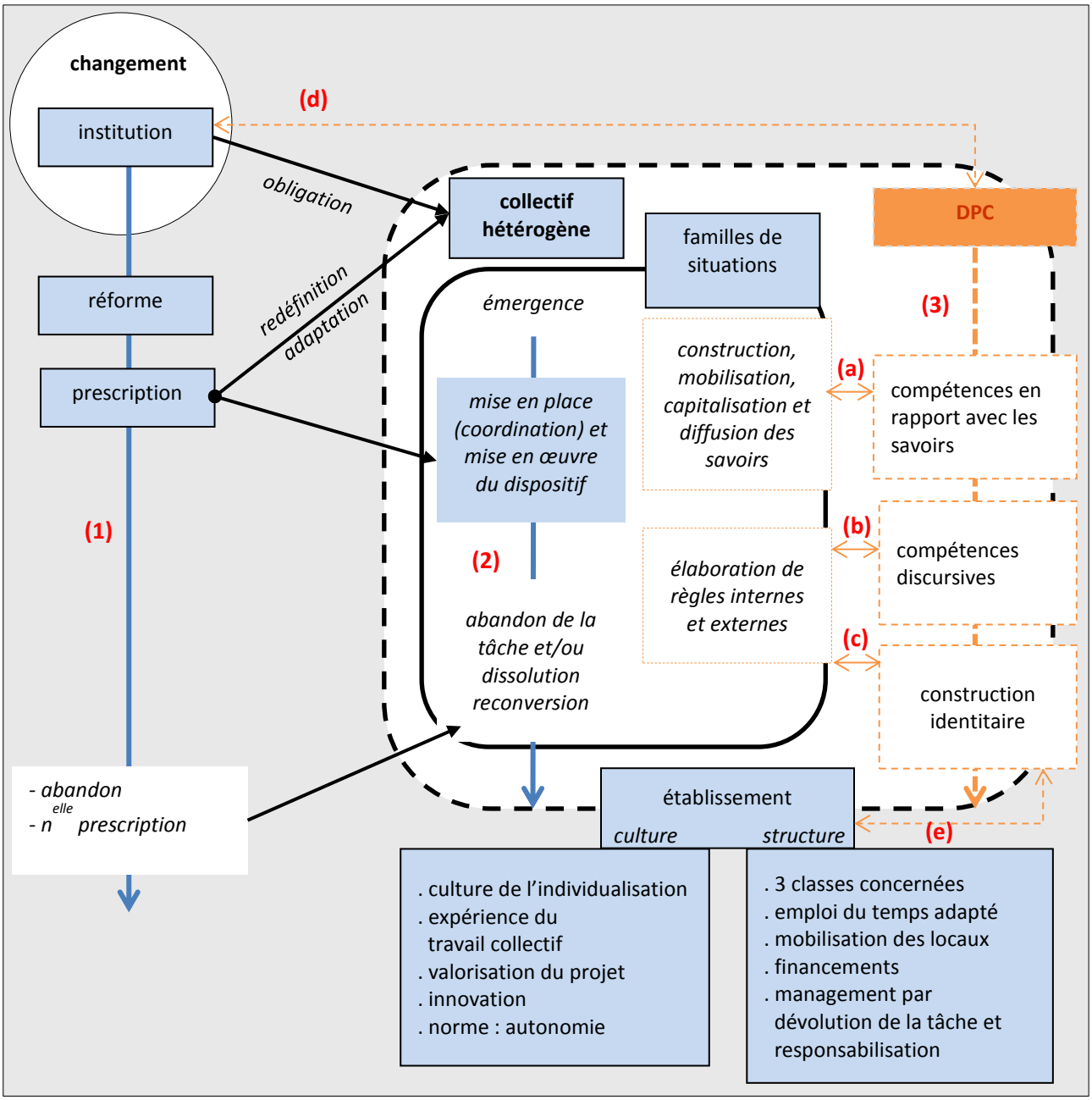


FIGURE 11.6 – Modèle de DPC et dispositif d'AP au lycée M. Curie

Ni l'émergence du collectif ni sa reconnaissance (e, d) n'ont été des processus fluides. Nous dirons que quatre éléments ont été déterminants : l'engagement des coordonnatrices, la cohérence du projet, l'engagement de la Vie scolaire, la mise à disposition de moyens par la direction (certes insuffisants mais tangibles aux dires des coordonnatrices).

Le modèle, appliqué à ce collectif, intègre de nouvelles données : l'hétérogénéité du collectif et l'appropriation totale de la tâche prescrite. Ces deux éléments ont leur importance dans le processus de DPC (3). Le premier facilite l'identification du collectif en le distinguant ostensiblement des équipes. De la sorte, il est plus facilement reconnu et augmente son rayon d'action en intégrant de nouvelles capacités.

La prise en charge totale de la prescription par le collectif, c'est-à-dire l'agencement du dispositif et sa mise en œuvre (contenus, prise en compte des contraintes et des ressources) participe à la cohérence du tout. Nous rajouterons que la maîtrise de la forme « projet » par les coordonnatrices (fixer des buts, préparer, agir, réguler, valoriser, évaluer) tant au niveau de la mise en place que celle de la mise en œuvre donne un sens partagé au dispositif. Par ailleurs, cette cohérence facilite le dialogue (b), la circulation de savoirs (a) et leur capitalisation.[107]

Enfin, et ça n'est pas la moindre des conditions, la prescription a rencontré des conceptions sociales de l'individualisation et des expériences de l'accompagnement au lycée et hors lycée. C'est donc une lecture « outillée » qui a été faite du texte prescriptif.

[107] Bien qu'une des deux coordonnatrices, celle qui maîtrisait la stratégie du « projet », ait quitté l'établissement à la rentrée suivante, le dispositif a été reconduit dans les mêmes formes ce qui laisse penser à une migration des savoirs de cette enseignante vers les autres membres du collectif.

Synthèse du chapitre 11

En confrontant le modèle au terrain, nous souhaitions apporter à la thèse du DPC une validité empirique. Il s'avère que la complexité et la singularité des situations organisationnelles « travaillent » le modèle jusqu'à le rendre, et c'est là une des limites de la modélisation, inopérant. Pour autant, notre modèle n'est pas totalement invalidé, il demande à être amélioré. Nous nous situons là dans une épistémologie constructiviste affirmant que « la connaissance est construite par le modélisateur [...] dans ses interactions avec les phénomènes qu'il perçoit et qu'il conçoit » (Le Moigne, 1990).

Nous pouvons décrire quatre configurations du modèle :

- dans trois cas (Prévert, Michel et AP-Curie), il s'est montré suffisamment intégratif pour prendre en compte des éléments de la situation organisationnelle qui n'avaient pas été anticipés ; ces éléments sont pris en compte dans l'analyse ;
- dans deux cas (Prévert et Michel), il ne valide que partiellement l'hypothèse du DPC, mais ouvre des perspectives de recherches vers d'autres groupes que les collectifs tels que nous les avons définis ;
- dans un cas (AP-Curie), le modèle rend compte de l'existence d'un collectif et du processus de son développement professionnel collectif;
- dans un cas (EIE-Curie), le modèle ne rend pas compte de la réalité construite par les acteurs. Là encore, ce résultat ouvre des pistes quant à l'étude du rapport que les groupes entretiennent avec le changement et des interactions entre changement et développement.

Conclusion

Nous cherchions à travers cette recherche à explorer les liens entre développement et changement. Nous avons alors envisagé le travail collectif des enseignants sous l'angle des interactions entre développement professionnel et changement institutionnel. Reprenant à notre compte l'hypothèse de l'émergence du collectif d'enseignants comme un nouvel acteur des systèmes éducatifs (Marcel, 2006), nous lui attribuions la capacité de se développer professionnellement au contact de changements institutionnels. En appui sur les travaux existants d'une part sur le développement professionnel et d'autre part sur le travail collectif des enseignants, nous avons élaboré un modèle que nous avons soumis au terrain.

Les changements institutionnels s'inscrivant dans des réformes et, plus précisément dans des prescriptions nouvelles, nous avons étudié ce lien dans le cadre de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation par des groupes d'enseignants, sans préjuger de la nature de ces groupes.

1. Nature du changement

À l'issue de ce travail, nous ne retenons que la nature du changement, ainsi que le contexte dans lequel il advient, influent certes sur sa prise en charge, mais que cette dernière participe également à sa configuration. On peut apparenter la mise en œuvre du changement prescrit à une situation-problème appelant elle-même à des changements. Plusieurs issues sont possibles, toutes ne mènent pas à l'émergence d'un collectif se développant professionnellement. Ainsi les acteurs, décident-ils, dans des proportions variables d'un contexte à l'autre, de l'ampleur du changement. Ils s'en emparent et ajuste leur action entre prise de risque et compromis, rupture et continuité.

Particulièrement déstabilisante par son contenu et laissant une grande part d'initiative aux établissements et aux équipes, la prescription des dispositifs d'individualisation place les directions et les enseignants dans l'embarras. En effet, le changement prescrit suggère (mais ne fait que suggérer) une remise en cause radicale : 1) de la relation pédagogique 2) des modes de prise en charge des élèves.

1.1. Individualiser et enseigner

Le principe de l'individualisation divise les enseignants entre eux, mais aussi chacun d'eux dans sa manière de « faire » et « d'être à » son métier. Certains ont une conception tranchée du métier : être enseignant dans un lycée public, c'est enseigner une discipline. Pour les mêmes et / ou pour d'autres, c'est proposer le même enseignement à tous. Pour d'autres encore, c'est adapter son enseignement à la diversité des élèves et surtout l'occasion d'aider ceux qui sont en difficultés. Enfin certains affirment que c'est le « cœur du métier ». Nous pouvons imaginer un continuum de positionnements, les plus centraux n'étant pas forcément les plus faciles à tenir.

C'est donc à double titre que le principe d'individualisation interroge et devient dérangeant. D'abord, la prescription remet partiellement en cause l'ancrage disciplinaire du métier et ensuite, elle prévoit que tous les élèves soient accompagnés individuellement dans leur parcours de formation. Tous les enseignants ne sont pas convaincus que leur métier consiste à faire autre chose qu'enseigner la discipline pour laquelle l'institution les a formés et à accompagner, « dans » chaque élève, chaque personne au détriment de l'individu social. Il y a peut-être, au-delà de la réticence, une forme de résistance à l'avènement de ce que Gauchet (2005 ; p. 314) définit comme une société de « l'individu total » et l'expression d'un attachement à se consacrer aux plus faibles, les élèves en difficulté.

1.2. Accompagner et enseigner

Ainsi, pour beaucoup, accompagner c'est soutenir. Dans le cadre de l'école et particulièrement de l'enseignement secondaire, c'est mettre en œuvre le soutien disciplinaire dont certains élèves ont besoin.

Or, nous avons vu que le terme est utilisé par le prescripteur au-delà du champ de l'enseignement d'une discipline. Accompagner, dans le cadre de l'orientation, voire même la méthodologie, déplace l'action en dehors du rapport professeur / élève « traditionnel » pour le faire entrer dans une relation au contour plus diffus. Certes, une certaine asymétrie caractérise la relation accompagnateur / accompagné mais elle est d'une autre nature que celle enseignant / élève (Blanc et Germier, 2014) et engage à des pratiques originales. Faisant appel à des savoirs et à des compétences sinon nouveaux, au moins différents, elle questionne, de fait, l'identité professionnelle des enseignants et invite à réfléchir à leur développement professionnel.

Nous avançons alors que le changement prescrit incite à ce que Watzlawick, Weakland et Fish (1975/1991) nomment un changement de niveau 2. Il appelle, sans y obliger formellement, à traiter la question de l'individualisation dans un cadre différent de celui de l'enseignement : celui de l'accompagnement ; il engage à traiter la question de la réussite de tous hors du cadre collectif de la classe pour entrer dans celui, individuel,

de l'élève, voire de la personne et enfin, il enjoint une forme de travail collective écartant de la sorte le modèle cellulaire de travail d'enseignement.

1.3. Accompagner collectivement

Les travaux sur les pratiques collectives des enseignants ont souligné la variabilité de leurs configurations. Mettre en œuvre collectivement les dispositifs d'individualisation ne signifie pas nécessairement accompagner collectivement.

Les pratiques collectives que nous avons observées aboutissaient ainsi, pour certaines, à des mises en œuvre individuelles de l'accompagnement, sous des formes diverses, plutôt traditionnelles, dépendantes du cadre fixé collectivement ou par la direction de l'établissement, mais autonomes quant à leurs buts, leur contenu et leur modalités. De ce point de vue, le changement de cadre n'intervient pas. En effet, le changement institutionnel prescrit est abordé dans un cadre organisationnel déjà là et les tâches ne diffèrent que peu des tâches ordinaires et habituelles.

De ce que nous avons observé, nous constatons qu'accompagner collectivement s'apparente à l'élaboration et la mise en place d'un projet d'accompagnement. Ces activités participent à la construction d'un collectif identifiable par ses choix, ses buts, son action et sa place dans l'établissement. On notera comme un élément central l'importance des modes de management dans l'avènement d'un tel acteur. En effet, entre équipes constituées officiellement et direction, le collectif doit se voir attribuer l'espace qui lui permet d'agir et contribue ainsi à sa reconnaissance dans l'organisation.

2. Stratégies face au changement

Face aux flottements sémantiques des prescripteurs, les formes de management sont donc déterminantes. En effet, les organisations n'ont pas d'autre alternative que de mettre la prescription en œuvre, c'est la loi ; mais elles ont toute latitude quant à la manière. Pour elles aussi, l'enjeu peut consister en un changement plus ou moins radical. Soit la direction pédagogique, c'est-à-dire les proviseurs adjoints, s'interpose entre la prescription et les enseignants et limite leur champ d'action soit elle les accompagne dans une réinterprétation de la tâche à effectuer.

La première option présente l'avantage de limiter les risques de changements structurels : les dispositifs sont alors organisés sur la base de l'existant et/ou réduits pour les enseignants à ce qu'ils maîtrisent, c'est-à-dire à une activité d'enseignement dans une configuration professeur (s)/classe. Dans cette conformation, la mise en œuvre fait peu appel au processus de négociation : normes et règles déjà en vigueur sont mobilisées. Nous restons à un changement de niveau 1. Sur le plan axiologique, nous constatons peu de déplacements. Ce schéma est celui des lycées L. Michel et J. Prévert.

La seconde ouvre sur d'éventuels changements plus conséquents. Les directions engagent alors les enseignants à répondre à « l'esprit » du texte prescriptif. Cette option n'est pas sans risque, structurellement, pédagogiquement et professionnellement. Il s'agit en effet d'inventer une nouvelle organisation du travail, une nouvelle forme de mise en œuvre et un nouveau rapport aux savoirs et aux apprenants. La proposition nous semble relever alors d'un changement de niveau 2. Les établissements en ont-ils réellement la faculté compte tenu de la structuration de l'institution scolaire ? Enseignants et direction du lycée M. Curie ont rencontré des difficultés à faire bouger les lignes, certains d'ailleurs n'y parvenant pas (EIE), d'autres enjeux venant perturber l'appréhension de la tâche à effectuer. Cette dernière a pourtant vu son adaptation permettre d'implanter et de faire vivre un dispositif original dans la filière générale et technologique (AP), dans un contexte difficile et au prix de négociations internes riches mais parfois compliquées.

3. Apports et limites du modèle de DPC

Sur le plan du développement professionnel collectif, seul le collectif d'AP du lycée M. Curie « habite », sans le bousculer, le modèle que nous proposons. En ce sens, il corrobore les hypothèses de l'existence de tels collectifs en tant qu'acteurs à part entière des organisations et de leur développement professionnel. Cependant, leur existence n'est pas due qu'à la volonté des acteurs qui le composent. La structure de l'organisation, sa culture et les modes de management facilitent ces formes de travail collectif. Nous pouvons situer l'espace de développement professionnel du collectif entre l'autonomie laissée au collectif et l'indépendance que ce dernier revendique. C'est là que se réalise la tâche, que se construisent les savoirs et l'identité collectifs.

Mais le modèle élaboré ne rend que partiellement compte de la professionnalité des acteurs participant aux autres mises en œuvre. Il semble que ces dernières n'ont pas permis l'émergence d'un collectif de travail tel que nous le définissons. Pour autant, un travail collectif existe, mais il prend d'autres formes, occupe d'autres espaces, notamment les espaces connus de la classe (en tant que groupe d'élèves structuré par l'établissement, mais aussi en tant que lieu de travail des élèves et des enseignants), et des rencontres quasi institutionnelles avec les professeurs principaux, les CPE ou les proviseurs adjoints. Notre recherche dit peu de choses du développement professionnel des enseignants ayant participé à ces autres mises en forme. C'est là une de ses limites, en même temps qu'une invitation à poursuivre le travail dans d'autres directions.

4. Développer la recherche, accompagner les acteurs

Dans cette idée, il nous semble que différents chantiers pourraient s'ouvrir testant l'hypothèse de niveaux de développement corrélés aux niveaux de changement décrits par les chercheurs de l'École de Palo Alto, d'une part mais aussi aux différents niveaux

institutionnels de l'établissement d'autre part. En effet, si dans trois cas sur quatre, l'absence de collectif autonome, indépendant et reconnu est patente, nous pouvons envisager, pour au moins deux de ces cas-là (AP à J. Prévert et à L. Michel), des formes de développement professionnel individuel et organisationnel. Autrement dit, à travers la production d'un travail collectif, les acteurs se développeraient individuellement et à travers ses formes d'encadrement, l'organisation construirait des savoirs et une identité, une culture.

Reste un cas, dont la lecture, rendue possible grâce au modèle, n'en reste pas moins parcellaire, qui nous interroge. Alors que les conditions organisationnelles sont réunies pour l'émergence d'un collectif, celui-ci n'advient pas. Le poids des enjeux individuels semble rédhibitoire. Le collectif est ressenti comme une entrave à la liberté pédagogique de chacun. Le travail fourni collectivement se limite à une organisation très souple.

Aux conditions du changement, aux modalités de sa prise en charge, répondent des formes de pratiques et des constructions du processus de développement hétérogènes Il serait sans doute souhaitable de caractériser plus précisément que nous ne l'avons fait ces liens entre changement et développement sur la base d'un corpus empirique divers et conséquent et d'un projet scientifique, politique et éthique dont l'orientation générale pourrait s'alimenter au principe d'une éducation émancipatrice.

Car certes, ces recherches pourraient se développer, en toute cohérence, dans une visée heuristique mais aussi, et c'est un enjeu majeur pour les Sciences de l'éducation, avec l'objectif d'accompagner les acteurs, individuels et collectifs, en situation de changement. Ce travail commence lorsque l'ethnographe, ne se contentant plus d'observer, interroge et, corollaire, fait s'interroger.

Mais pour aller plus loin, la proposition de conduire et d'accompagner le changement dans le cadre d'un projet à vocation éducative, et non prescriptive, place la question du développement des acteurs et des organisations (identité et apprentissage) au centre de préoccupations sociales et scientifiques qui intéressent tout un pan de la recherche en sciences de l'éducation. Le foisonnement des réflexions et des débats méthodologiques et épistémologiques qu'elle suscite démontre la pertinence de cette proposition et la nécessité de poursuivre les travaux.

Bibliographie

Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques, 111-112,* 7-38.

Aballéa, F. (2009). Introduction. Identité et relations au travail. Dans J.-Y Causer, J.-P. Durand, et W. Gasparini. (coord.). *Les identités au travail. Analyses et controverses* (p. 16-19). Toulouse : Octarès

Adell, N. (2011). La circulation des savoirs. Dans N. Adell. *Anthropologie des savoirs,* (chap.6). Paris : Armand Colin.

Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du « savoir enseigner ». Dans L. Talbot et M. Bru. *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherché* (p. 49-65). Rennes : PUR.

Amigues, R., (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Dans R. Amigues, D. Faïta, et M. Kherroubi, M. (dir.) *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité* (p 5-16). *Skholê hors-série 1.*

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle, 4(1), 11-25.

Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, Hors-Série 5,* 26-37.

Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints.* Paris : PUF.

Ardoino, J. (1980). *Éducation et relation.* Paris : Bordas.

Ardoino, J. (1990). Les postures (et les impostures) du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans J. Ardoino et G. Berger (dir.). *Actes du colloque Les nouvelles formes de la Recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir.* Alençon, 24-26 mai 1990. Paris : Matrice-Andsha. Récupéré de : www.arianesud.com

Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratique de Formation / Analyses, 40,* 5-19.

Aussel, L. et Marcel, J.-F. (2013). Le changement dans le changement. Changement planifié et changement induit. Dans V. Bedin (coord.). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 195-213). Paris : L'Harmattan.

Autissier, D. et Moutot, J.-M. (2007). *Méthode de conduite du changement. Diagnostic, Accompagnement, Pilotage.* Paris, France : Dunod

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social.* Bruxelles : Éditions Mardaga.

Bandura, A. (2007). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J.M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillet-Houdot (dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 67-82). Laval, Québec : Presses de l'université de Laval.

Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et Formation, 17*, 5-8.

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

Barroso, J. (2008). Changement scolaire. Dans A. Van Zanten (dir.) *Dictionnaire de l'éducation* (p. 571-574). Paris : PUF.

Bazet, I. (2002). *Le travail de planification* (thèse de doctorat non publiée, Université de Toulouse Jean Jaurès).

Beaud, S. (2002). 80% au bac. Et après ? Les enfants de la démocratisation. Paris : La Découverte

Beaud, S. et Beaud-Deschamps, S. (2003). Regards croisés sur la démocratisation scolaire. *Mouvements, 30* (5), 124-131.

Beaud, S. et Weber, F. (2010). Le raisonnement ethnographique. Dans S. Paugam (dir.). *L'enquête sociologique* (p. 225-266). Paris : PUF.

Becker, S.S. (2002). Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales. Paris : La Découverte et Syros.

Bedin, V. (2005). L'évaluation d'un projet de recherche européen : vers quel développement professionnel ? Dans A. Jorro (dir.). *Évaluation et développement professionnel* (p. 105-122). Paris : L'Harmattan.

Bedin, V. (2007). L'évaluation d'un projet de recherche européen : ers quel développement professionnel ? Dans A. Jorro (dir.). *Évaluation et développement professionnel* (p. 105-122). Paris : L'Harmattan.

Bedin, V. (2009). Comment des professionnels reconnaissent une formation universitaire. Dans A. Jorro (dir.). *La reconnaissance professionnelle en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer.* (p. 77-99). Ottawa, Canada : Presses Universitaires d'Ottawa.

Bedin, V. (coord.). (2013). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation.* Paris : L'Harmatthan.

Beijaard, D., Verloop, N. et Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*, 749-764.

Bélair, L.M. (2009). Formes plurielles de la reconnaissance professionnelle. Dans A. Jorro (dir.). *La reconnaissance professionnelle en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer.* (p. 41-59). Ottawa, Canada : Presses Universitaires d'Ottawa.

Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essai d'anthropologie critique.* Toulouse : Anacharsis

Berger, P. et Luckmann, T. (1966/2005). *La construction sociale de la réalité.* Paris : Armand Colin.

Bergson H. (1969). La perception du changement. Dans H. Bergson. *La pensée et le mouvant.* Récupéré de : http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences sociales/

Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école. Éloge critique.* Paris : Economica.

Besançon, J. (2009). Pour un enseignement agricole en mouvement. Contribution aux assises de l'enseignement agricole public. Récupéré de : http://www.uodc.fr/cms/fileadmin/user_upload/Documentations/Pour_un_EA_en_mouvement.pdf

Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J.-F. (dir.) (2005). *La profession enseignante au temps des réformes.* Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

Blanc, J. (2007). Construction et mobilisation des savoirs professionnels : le cas des pratiques d'évaluation à l'école primaire (thèse de doctorat non publiée). Université de Toulouse Jean Jaurès.

Blanc, J. et Germier, C. (2014). Réforme et changement : la mise en place de l'individualisation. Dans J.-F. Marcel (coord.). *Lycées agricoles en changement. Regards pluriels.* (p. 95-110). Dijon : Educagri éditions.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1987). *Les économies de la grandeur.* Paris : PUF

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur.* Paris : Gallimard.

Boulet, M. et Mabit, R. (1991). *De l'enseignement agricole au vert savoir.* Paris : L'Harmattan.

Boumard, P. (1992). *Le conseil de classe.* Paris : Armand Colin.

Boumard, P. (2010). *Des ethnologues à l'école.* Paris : Téraèdre.

Boumard, P. et Bouvet, R.-M. (2007). La société européenne d'ethnographie de l'éducation. Histoire et enjeux. *Ethnologie française, 37*, 689-697.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970) *La reproduction.* Paris : Les Éditions de Minuit

BoutinetJ.-P. (2009). Projet. Dans J.-P. Boutinet (Ed.), *L'ABC de la VAE.* (p. 181-182). ERES : Toulouse.

Brodeur, M. ; Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 5-14.

Bronckart, J.P. et Machado A.R. (2005). En quoi les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents brésiliens et genevois. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications.* (p. 221-241). Peeters : Louvain-la-Neuve, Belgique.

Broussal, D. (2013). Le changement en éducation-formation : omniprésence, finalités et accompagnement. Dans V. Bedin (coord.). *Conduite et accompagnement du changement : contribution des Sciences de l'éducation* (p. 37-51). Paris : L'Harmattan.

Broussal, D. et Talbot, L. (2010). Professeur des écoles : une identité professionnelle? R*evue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation,* 89-96.

Bru, M. (2009). Apports et limites de la notion de compétences dans les référentiels de formation à l'enseignement. Dans Y. Lenoir et M. Bru (dir.). *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement ?* (p. 75-91). Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

Brubaker, R. (2001). Au-delà de l' « identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales, 139,* 66-85.

Bruner, J. (1966/1981). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans J. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire* (p. 261-280). Paris : PUF.

Capitanescu, A. (2005). L'autonomie professionnelle des enseignants : une condition de la prise en charge des élèves en difficulté ? Dans L. Talbot (dir.). *Pratiques d'enseignements et difficultés d'apprentissages.* Érès : Ramonville Saint-Agne.

Caroly, S. (2010). *L'activité collective et la réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail.* (Habilitation à Diriger des Recherches. Non publiée. Université de Victor Segalen de Bordeaux2).

Caroly, S. et Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail. Des conditions de développement des stratégies d'expérience. Comparaison de deux bureaux. *Formation et Emploi, 88,* 43-55.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le 21ème siècle. *Revue Savoirs, Hors-série 2004*, 9-50.

Castel, R. et Martin, C. (dir.). (2012). Changements et pensées du changement, échanges avec Robert Castel. Paris : La Découverte.

Castra, M. (2010). Identité. Dans S. Paugam Serge (dir.). *Les 100 mots de la sociologie* (72-73). Paris : PUF.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier du GIRSEF, 10,* Récupéré de : https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/603566/filename/010cahier.pdf

Cazamian, P. (1981). Image et action. Actes du séminaire autour des travaux d'Ochanine. Université Paris I. 1-5 juin 1981.

Céfaï, D. (1998). Phénoménologie et sciences sociales. Alfred Schütz. Naissance d'une anthropologie philosophique. Genève : Droz.

Céfaï, D. (2003). *L'enquête de terrain.* Paris : La Découverte.

Champy-Remoussenard, P. (2014). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain. *Questions Vives, 21,* 11-25.

Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel. *Éducation et formation, 293,*137-149.

Charlot, B. (2008). La recherche en Éducation entre savoirs, politique et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoirs. *Recherches et Education,1,* 155-174.

Charmasson, T., Duvigneau, M., Lelorrain, A.M. et Le Naou, H. (1999). *L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire.* Dijon : Educagri.

Clement, M. et Vandenberghe, R. (2000). Teacher's professional development: a solitary or a collegial (ad) venture? *Teaching and Teacher Education, 16,* 81-101.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir.* Paris : PUF.

Clot, Y. (2010). Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris : La Découverte.

Copans, J. (1998). *L'enquête ethnologique de terrain.* Paris Nathan

Corriveau L., Letor, C., Périsset-Bagnoud, D. et Savoie-Zjac, L. (dir.) (2010). Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, Stratégies, paradoxes. Bruxelles : De Boeck.

Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago.* Paris : PUF.

Couppié T., Gasquet C. et Lopez A. (2004). Évolutions de l'emploi tertiaire de base et positionnements des CAP-BEP tertiaires sur le marché du travail. *Relief, 6.* Marseille : CEREQ.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective.* Paris : Éditions du Seuil.

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Actes du 37ème congrès de la SELF. Aix en Provence, 2002. Récupéré de : http://www.ergonomie-self.org/

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning.* Londres : Falmer Press.

De Gaulejac, V. (2002). Identité. dans J. Barus, E. Enriquez et A. Lévy (Eds.) *Vocabulaire de psychologie, références et positions* (p. 174-180). Paris : Érès.

De Lara, P. (1997). Un mirage sociologique. La « construction de la réalité sociale ». *Débat (5)*97, 114-130.

De Queiroz, J.-M. et Ziólkovski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique.* Rennes, France : PUR.

Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux.* Paris : Métailié.

Derouet, J.-L. (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes.* Bruxelles : De Boeck.

Derouet, J.-L. (2004). Déconcentration, décentralisation et autonomie des établissements en France (1981-2003). D'un renouvellement des moyens de l'égalité au management en réseau. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 26*(1), 53-67.

Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). L'établissement scolaire. Autonomie locale et service publique. Paris : ESF.

Derouet, J.-L. et Henriot, A. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *revue française de pédagogie, 78,* 73-108.

Derouet, J.-L. et Lantheaume, F. (2004). L'évaluation du fonctionnement des établissements scolaires. La coordination de l'action dans les lycées professionnels : une enquête ethnographique dans quatre établissements. Rapport de recherche rendu à l'INRP. En ligne http://ep.ens-lyon.fr/EP/ressources/lycees_professionnels

De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. Dans L. Filliettaz, I. De Saint-Georges et B. Duc, *« Vos mains sont intelligentes ! » : interactions en formation professionnelle initiale* (p. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.

Deschamps, J.-C. et Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales.* Paris : Armand Colin.

De Terssac, G. (2002).*Le travail, une aventure collective.* Toulouse : Octarès.

Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche. (2008). 5ème Schéma Prévisionnel national des formations 2009-2014. En ligne http://www.chlorofil.fr/

Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement.* Bruxelles : De Boeck.

Draelants, H. et Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires.* Paris : PUF.

Dubar, C (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie, 33,* 505-529.

Dubar, C. (1998). Identités individuelles et collectives dans le champ professionnel. Dans M. De Coster & F. Pichault. *Traité de sociologie du travail.* (p. 385-401). Paris : De Boeck.

Dubar, C. (2000a). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* Paris : PUF.

Dubar, C. (2000b). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (1999). *Pourquoi changer l'école ?* Paris : Textuel.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution.* Paris : Seuil.

Dubet, F., Cousin, O. et Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performance scolaire. *Revue française de sociologie, 30*(2), 235-256.

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives, 25*(2), 69-95.

Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahiers de Recherche du GIRSEF, 23,*1-21. Récupéré de : http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/023cahier.pdf

Dupriez, V. (2005). Le travail collectif comme forme de coordination locale : signification et limites. Dans J.-F. Marcel & T. Piot (dir.) (2005). Dans la classe, hors la classe. *L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (p. 31-43). Lyon : INRP

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *travail et formation en éducation, 7.* Récupéré de : http://tfe.revues.org/index1492.html

Dupuy, C. ; Germier, C. et Nunez-Moscoso, J. (2014). Les rationalités du changement dans les politiques éducatives. Dans J.-F. Marcel (dir). *Lycées agricoles en changement.* (183-204). Dijon : Educagri éditions.

Durat, L. et Mohib, N. (2008). Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir. *Questions Vives, 5*(10), 25-41.

Durkheim, E. (1894). *Les règles de la méthode sociologique.* Récupéré de : http://classiques.uqac:classiques:Durkheim_emile/regles_methode/

Elias, N. (1987/1991). *La société des individus.* Paris : Fayard.

Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation.* Paris : PUF.

Esparbès-Pistre, S. et Tap, P. (2001). Identité, projet et adaptation à l'âge adulte. *Carrierologie, 8,* 133-145.

Etienne, R. (2010). *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire.* Berlin : UE.

Figari, G. (1994). *Évaluer. Quel référentiel.* Bruxelles : De Boeck

Fraisse, P. (1955). L'enseignement en milieu rural. *Esprit, 6*, 952-961.

Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation, 31,* 151-168.

Gather-Thuler, M. (1994). relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme. *Revue française de pédagogie, 109,* 19-39.

Gather-Thurler, M. (2000). Innover au cœur de l'établissement scolaire. Paris : ESF.

Gather-Thuler, M. et Maulini, O. (dir.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeux cachés des réformes.* Québec : Presses Universitaires du Québec.

Gauchet, M. (2005). *La condition historique.* Paris : Gallimard.

Geertz, C. (2003). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. Dans D. Céfaï. *L'enquête de terrain.* (p. 208-233). Paris : La découverte.

Genevois, S. et Poyet, F. (2010). Espace numérique de travail et « école étendue » : vers un nouvel espace-temps scolaire ? *Distance et savoir, 8*(4), 565-583.

Germier, C. (2014a). Étudier le changement en Sciences de l'éducation. *Penser l'éducation, 35,* 21-56.

Germier, C. (2014b). Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture. *Question Vives, 21,* 45-64.

Germier, C. et Marcel J.-F. (accepté, à paraître). La négociation des accords. Approche ethnographique des pratiques de deux collectifs d'enseignants. *Les Dossiers des sciences de l'éducation.*

Glasman, D. (2012). *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi.* Rennes : PUR.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 3-32.

Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., et Gray, P. (2009). Analyser le travail collectif des enseignants : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 31* (1), 151-168

Guérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et Sociétés, 17*(1), 73-87.

Guth, S. (2004). Chicago, 1920. Aux origines de la sociologie qualitative. Paris : Téraèdre

Hamel, J. (2006). Décrire, comprendre et expliquer. Réflexions et illustrations en sociologie. *SociologieS.* Récupéré de : http://sociologies.revues.org/132

Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: teachers' Work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, D. (1967). *Social Relations in a Secondary School.* London: Routledge & Kegan Paul.

Henriot-Van Zanten, A., Derouet, J.-L. & Sirota, R. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie, 80,* 69-97.

Hess, R. (1989). Le Lycée au jour le jour : ethnographie d'un établissement d'éducation. Paris : Méridiens Klincksieck

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique.* Bern : Peter Lang.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie, 86,* 5-16.

Inspection générale des finances et inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (2006). Audit sur la carte de l'enseignement professionnel. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Inspection de l'enseignement agricole (2011). Évaluation de la mise en œuvre des dispositifs d'individualisation dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle et de la réforme du lycée.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation.* Toulouse : PUM.

Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer les compétences? *Éducation et formation, 296,* 31-43.

Jorro, A. (2009). Introduction générale. La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. Dans A. Jorro (dir.). *La reconnaissance professionnelle en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer* (p. 11- 37). Ottawa, Canada : Presses Universitaires d'Ottawa.

Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans M. Sorel et R. Wittorski. *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 107-115). Paris : L'Harmattan.

Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M. et Vasconcellos, M. (2008). *la question identitaire dans le travail et la formation.* Paris : L'Harmattan.

Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif.* Paris : Armand Colin

Kaufmann, L. et Trom, D. (2010). *Qu'est-ce qu'un collectif ? Du commun à la politique.* Paris : Éditions de l'EHESS.

Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis, 1*(3), 19-32.

Laforgues, D. (2004). Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation Nationale. *Revue française de pédagogie, 148,* 135-143.

Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation: un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Revue des HEP*, *5*, 187-202.

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

Lantheaume, F. et Hélou, C. (2008). La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris : PUF.

Le Boterf, G. (1997). Construire la compétence collective de l'entreprise, *Gestion*, automne, 82-85.

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins Cadres, 41,* 1-3. Récupéré de : http://www.guyleboterf-conseil.com

Le Boterf, G. (2005). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.

Lefeuvre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs du développement professionnel. *Questions Vives, 11*, 277-314.

Lelorrain, A.-M., Sylvestre, J.-P. et André, T. (2007). *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole.* Educagri : Dijon.

Lemaître, D. et Hatano, M. (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation.* Paris : L'Harmattan.

Le Moigne, J.-L. (1977). La théorie du système général. Théorie de la modélisation. Paris : PUF.

Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.

Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique.* Paris : PUF.

Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente, 123*, 101-115.

Leplat, J (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris PUF.

Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du Travail et des Organisation, 6*(3-4), 47-73.

Leplat, J et Hoc, (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive, 3*(1), 49-63.

Lessard, C et Carpentier (A). (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre.* Paris : PUF.

Lessard, C et Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Education & francophonie, 29*(1), 200-227. Récupéré de : www.acelf.ca

Lévi-Strauss, C. (1958). Place de l'anthropologie dans les sciences sociales et problèmes posés par son enseignement. Dans C. Lévi-Strauss. *Anthropologie structurale.* (p. 377-418). Paris : Plon.

Lieberman, A. (2005). The Roots of Educational Change. *Handbook of Educational Change.* (p. 58-72). Dordrecht, the Netherlands : Springer.

Lipiansky, E.M. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.). *Stratégies identitaires* (p. 173-211). Paris : PUF.

Maillard, F. (2012). Ambitions et limites de la « refondation » du CAP (1998-2010). *Revue française de pédagogie, 180*, 19-30.

Malet, R. et Brisar, E. (2005). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche et Formation, 49,* 17-33.

Malinowski, B. (1922/1963). *Les argonautes du Pacifique occidental.* Paris : Gallimard

Malinowski, B. (1968). Une théorie scientifique de la culture. Dans B. Malinowski. *Une théorie scientifique de la culture et autres essais* (P. Clinquart, trad.). (p. 7-121). Paris : Maspero.

Marc, E. et Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto.* Paris: Retz.

Marcel, J.-F. (2002). Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Spirale. Revue de recherche en éducation, 30,* 103-121.

Marcel, J.-F. (dir.). (2004). *Les pratiques enseignantes hors la classe.* Paris : L'Harmattan.

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 non publiée).Université de Toulouse Jean Jaurès. Récupéré de : http://jf.marcel.free.fr/

Marcel, J.-F. (2006). Le collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *La revue des HEP, 5*, 85-99.

Marcel, J.-F. (2007). Compétences et développement professionnel de l'enseignant. Dans D. Lemaître et M. Hatano. *Usage de la notion de compétence en éducation et en formation* (p. 145-168). Paris : L'harmatthan.

Marcel, J.-F. (2009). Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs ». *Questions Vives, 5*(11), 157-159.

Marcel, J.-F. (2010a). « Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s) ». *Cahiers du CERFEE, 27-28,* 41-64.

Marcel, J.F. (2010b). Le travail de coordination dans les lycées agricoles publics français. *Travail et Formation en Éducation, 7.* Récupéré de : http://tfe.revue.org/1381

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes.* Bruxelles : De Boeck.

Marcel, J.-F. et Murillo, A. (2014). Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique. *Questions Vives, 21,* 27-44.

Marcel, J.-F. et Piot, T. (dir.). (2005). Dans la classe, hors la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants. Paris : INRP.

Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, 38*(1), 75-92.

Marchive, A. (2011). *Un collège Ambition Réussite. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième.* Paris : L'Harmattan

Marchive, A. (coord.). (2012). L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique. [numéro thématique]. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle, 45*(4).

Maroy, C. (2006). les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie, 155,* 111-142.

Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. *Cahier du Girsef, 18.* Récupéré de : http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/girsef/cahier18.pdf

Marshall, E. (2006). D'un enseignement agricole pour les agriculteurs à un enseignement agricole pour notre société. Intervention aux rencontres régionales de l'enseignement agricole le 24 novembre 2006 au Conseil régional de Rhône Alpes. Récupéré de : http://www.agropolis.fr/formation/pdf/2006_marshall.pdf

Marshall, E. (2012). *L'EPL de l'enseignement agricole : diagnostic et projet d'établissement. Repères historiques et méthodologiques.* Dijon : Educagri.

Martuccelli, D. (2008). Qu'est-ce que l'identité. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & Maria Vasconcellos (Eds.). *La question identitaire dans le travail et la formation.* (p. 25-34). Paris : L'Harmattan.

Maurice, J.-J. (2006). L'expérience de l'enseignant, une réflexivité limitée. *Revue des HEP, 3,* 53-67.

McLaughlin, M.-W. (2005). Listening and Learning from the Field: Tales of Policy implementation and situated practice. Dans A. Lieberman (Ed.). *The Roots of Educational change. International handbook of educational change* (p. 58-72). Dordrecht, The Netherlands : Springer

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse de la réalité. dans Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 35-47). Bruxelles : De Boeck.

Mérini C. et Ponté P. La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs, 1*(16), 77-95.

Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire. (2011). Note de service DGER/SDPF/SDEC/N2010-2068 du 26 mai 2010.

Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire. (2011). Note de service DGER/SDPF/SDEC/N2010-2144 du 29 septembre 2010.

Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire. (2011). Note de service DGER/SDPF/SDEC/N2011-2088 du 13 juillet 2011.

Mintzberg, H. (1979/1982). *Structure et dynamique des organisations* (P. Romelaer, trad.) Montréal, Québec : Éditions d'Organisation.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF

Morin, E. (1994). *Sociologie.* Paris : Fayard.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Editions du Seuil.

Mucchielli, A. (1986). *L'identité.* Paris : PUF.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors-Série 3,* 1-27.

Muller, A. et Plazaola Giger, I. (2012). Compétences, travail et formation. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.). *Apprendre au travail* (p. 215-226(. Paris : PUF.

Murillo, A., Becerril, R. et Fraysse, B. (2001). Les prises d'information dans les activités professionnelles : des éléments à prendre en compte en formation. *Travail et apprentissages, 8,* 30-47.

Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Hétu, M. Lavoie, S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants en insertion professionnelle* (p. 139-159). Bruxelles : de Boeck.

Neves-Xavier de Brito, A. (1985). Présentation [Enseignement et monde rural]. *Revue Française de pédagogie, 73,* 5-6.

Nonaka, I., et Takeuchi, H. (1986). The new new product development game. *Harvard Business Review.* Récupéré de : http://hbr.org/1986/01/the-new-new-product-development-game/ar/1

Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1997). La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante. Bruxelles : De Boeck.

Nonaka, I. et Peltokorpi, V. (2006). Objectivity and subjectivity in knowledge management: A review of 20 articles. *Knowledge and Process management, 13*(2), 73-82.

Nonaka, I. et Von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation. *Organization Science, 20*(3), 635-652.

Obin, J.-P. ; Savoie, P. et Verneuil, Y. (2013). Réflexions sur les évolutions de la condition enseignante dans le second degré public. *Carrefours de l'éducation, 1*(35), 133-143.

OCDE (2004). *Education at a Glance.* Récupéré de : http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2004-home.htm

Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités. *Psychologie et éducation, 3,* 63-65.

ONEA (2013). L'enseignement agricole face aux défis de de l'agriculture à l'horizon 2025. Récupéré de : http://www.chlorofil.fr/

Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail.* Rennes : PUR.

Osty, F. (2008). L'identité au travail à l'épreuve de la crise. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis, M. Vasconcellos (dir), *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 69-81). Paris : L'Harmattan.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public.* Paris : PUF

Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, E. et Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels.* Bruxelles : De Boeck.

Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris : L'Harmattan.

Paveau, M.-A. (1999). Le discours des instructions officielles au lycée en 1995 : jeux et enjeux énonciatifs. *Pratiques, 101-102*, 10-20.

Payet, J.-P. (1995). Collège de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire. Paris : Armand Colin.

Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie, 145,* 21-36.

Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs, 2*(11), 107-123.

Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie, 147,* 79-90.

Périsset-Bagnoud, D. (2007). Innover et transformer sa pratique enseignante : un rapport aux normes. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud, M. Tardif (dir.).

Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes (p.77-90). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & formation, 36,* 131-162.

Perrenoud, P. ; Altet, M. ; Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflit de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience.* Bruxelles : De Boeck.

Perret, V. (2003). Les paradoxes du changement organisationnel. In E. Josserand, & V. Perret, *Le paradoxe : penser et gérer autrement les organisations* (pp. 253-297). Paris, France : Ellipses.

Perrier, P. (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? Entre héritage et incertitudes professionnelles. *Recherche & formation, 74,* p. 17-28.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant.* Paris : Presses Universitaires de France.

Piaser, A. (1999). Représentations professionnelles à l'école. Particularité selon le statut : enseignant, inspecteur. Thèse de doctorat (non publiée). Université de Toulouse le Mirail.

Piaser, A et Bataille, M. (2011). Of Contextualized Use of « Social » and « Professional ». Dans M. Chaïb, B Danermark et S. Selander (Eds.). *Social Representations and Transformation of knowledge.* p. 44-54. London: Routledge

Piot, T. (2009). Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe. L'exemple des itinéraires de découverte au collège. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle, 42*(2), 67-79.

Piot, T. (2010). le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive. Dans L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset-Bagnoud & L. Savoie-Zajc (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégie, paradoxes* (p. 31-45). Bruxelles : De Boeck.

Piot, T. (2014). De l'équipe vers un collectif de travail en institut de formation : le rôle d'une image opérative partagée », *Questions Vives, 21*, 113-126.

Piette, A. (1996). Ethnographie de l'action. L'observation des détails. Paris : Métailié

Pinçon, M. et Pinçon-Charlot, M. (1977). *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête.* Paris : PUF

Plaisance, E. (1993). a propos du changement en éducation : retour critique sur le débat Histoire-Sociologie. Dans A. Henriot Van Zanten, E. Plaisance et R. Sirota (coord.). *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques* (5-17). Paris : L'Harmattan.

Platt, J. (2003). La première vague de l'école de sociologie de Chicago. Le mythe des données de première main. Dans D. Céfaï. *L'enquête de terrain,* (p. 139-161). Paris : La Découverte.

Postic, M. ; De ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives.* Paris : PUF

Poujol, G. (2005). Éducation populaire : une histoire française. *Hermès, 42*, 126-130.

Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours.* Paris : Seuil.

Rabinow, P. (1988). *Un ethnologue au Maroc.* Paris : Hachette.

Rayou, P. (2010). Le travail hors la classe et l'accompagnement éducatif. Entre visible et invisible. Actes du congrès de l'AREF 2010. Université de Genève. Récupéré de : https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordinateurs-en-r/laccompagnement-entre-prescription-et-engagement/Le%20travail%20hors%20la%20classe.pdf

Reynaud, J.-D. (1999), *Le conflit, la négociation et la règle.* Toulouse : Octarès

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris : Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance.* Paris : Stock.

Rist, R.C. (1973). *The Urban School: a Factory for Failure*, Cambridge, MA: Mit Press.

Rocher, G. (1973). *L'idéologie du changement comme facteur de mutation sociale. Le québec en mutation.* Montréal : Éditions Hurtubise. Récupéré de : http://sociologies.revues.org

Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain, 57*(4), 367-386

Sainsaulieu, R. (2014). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation.* Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Saujat, F. (2002). Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur. Thèse de doctorat (non publiée). Université d'Aix-Marseille I.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1*, 97-106.

Saujat, F., Amigues, R. et Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. Dans L. Talbot & M. Bru (dir.). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (p. 183-196). Rennes : PUR.

Savoie-Zajc, L. (2009). Validation des méthodes qualitatives. Dans A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 288-289). Paris : Armand Colin.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Éditions Logiques.

Schütz, A. (1971/2008). *le chercheur et le quotidien.* (A. Noschis- Gilliéron, trad.) Paris : Klincksieck

Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. Dans N. Anderson. *Le hobo, sociologie de sans-abri.* Paris : Nathan.

Sfez, L. (1976). *Critique de la décision.* Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Six, F. (1999). L'activité de travail : le problème c'est la tâche ou la rencontre des prescriptions. Dans F. Six, *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 ?*(Ch.5). (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches non publiée). Université Charles de Gaulle Lille III.

Star, S.L. et Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, Translation and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Bekerley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science (19),*3, 387-420.

Stocking, G.W. (2003). La magie de l'ethnographie. L'invention du travail de terrain de Tylor à Malinowski. Dans D. Céfaï. *L'enquête de terrain* (p. 89-138). Paris : La Découverte.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation.* Paris : L'Harmattan.

Stroobants, M. (2010). les compétences professionnelles comme puissance de négociation. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 24,*71-82.

Taboada-Léonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez. *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris: PUF.

Tajfel, H. et Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel and W. Austin (Eds), *The social psychology of intergroup relations* (p. 33-48). Pacific Grove, CA : Brooks Cole. Récupéré de http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/___C12579E500316406.nsf/0/916B517AB58093DDC12579E6002805C4/$FILE/Tajfel%20&%20Turner%201979.pdf

Talbot, L. (2007). Quelles compétences professionnelles pour les professeurs des écoles. Dans L. Talbot et M. Bru. *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (p. 35-48). Rennes : PUR.

Tanguy, L. (2005). De l'éducation à la formation, quelles réformes ? *Éducation et Sociétés, 16*(2), 99-122.

Tardif, M. (2006). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud & M. Tardif (dir). *Coordonner,*

collaborer, coopérer. de nouvelles pratiques enseignantes. p. 171-179. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Laval, Canada : Presses Universitaires de Laval.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres primaires et secondaires face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés, 23*(1). 55-69.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2004). Transformation de l'enseignement à la lumière de l'essor du travail des techniciens scolaires. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle 1,* 29-46.

Terrail, J.P. (1995). *La dynamique des générations*. Paris : L'Harmattan

Tochon F.-V. (1993). *L'enseignant expert.* Paris : Nathan.

Troger, V. (2009). Du Latin à la terminale S, l'héritage élitiste des lycées. *Regards sur l'actualité, 353,* 8- 21.

Trognon, A. *et al.* (2004). Groupes, collectifs et communication au travail. Dans E. Brangier, A Lancry et C. Louche (Ed.), *Les dimensions humaines du travail : théorie et pratiques de la psychologie du travail et des organisations.* Nancy : PUN.

Troussier, J.-F. (1990). Évolution des collectifs de travail et qualification collective. Dans M. Dadoy *et al.* (Eds.). *Les analyses du travail, enjeux et formes.* (p.115-121). Paris : CEREQ.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 133-155.

Van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants Le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie, 29*(1), 13-35.

Vinck, D., (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *3*(1), 51–72.

Vygotski, L. (1934/ 1997). *Pensée et langage.* Paris, France : La Dispute.

Villeret, O et Munoz, G. (2012). La prescription comme instrument au-delà de la simple transmission : l'exemple de la mise en place d'une option MPS au lycée. Communication à la Biennale internationale Éducation Formation Pratiques professionnelles. Récupéré de :

http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/76/98/11/PDF/

Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière Vers la prise en compte du travail d'équipement. *Revue d'anthropologie des connaissances,(3),* 1, 51-72.

Vonk, J. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et saes répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation 3*(3), 47-60.

Wallon, H. (1952). *L'Évolution psychologique de l'Enfant.* Paris, France : Armand Colin.

Watzlawick, P. Weakland, J. et Fish, R. (1975/1991). *Changements, paradoxes et psychothérapie.* Paris: Éditions du Seuil.

Wax, M.L. (1972). Tenting with Malinowski. *American Social Review, (37)*1, 1-13. Récupéré de http://www.jstor.org/stable/2093489

Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : pourquoi censurer son journal de terrain ? *Espaces Temps, 47-48*, 71-81.

Weber, F. (2009). *Le manuel de l'ethnographe.* Paris : PUF.

Weber, M. (1913/1965). *Essais sur la théorie de la science. Troisième essai* (J. Freund, trad.). Paris : Plon.

Weill-Fassina, A. (1993). Formes des représentations fonctionnelles et contrôle des actions dans le diagnostic de panne. Dans A. Weill-Fassina, P. Rabardel et D. Dubois (dir.). *Représentations pour l'action* (247-270). Toulouse : Octarès.

Wittorski, R. (1997). Analyse du travail et production de compétences collectives. Paris : L'Harmattan,

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente, 135,* 57-69.

Wittorski R. (2000). La production de compétences collectives par et dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Psychologie du Travail et des Organisations*, *6*(3-4), 75-102.

Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. 1998. De la fabrication des compétences. *Éducation Permanente*, 135, 57-70.

Wittorski, R. (2008). La notion d'identité collective. Dans M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos, M. (Eds). *la question identitaire dans le travail et la formation* (p. 195-213). Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. et Bailleul, M. (2012). Entre professionnalisation et développement professionnel : croisement d'analyses statistiques. Dans M. Bailleul, JF. Themines et R. Wittorski (Eds.). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel* (p. 47-61). Toulouse : Octares.

Woods, P. (1990). *Ethnographie de l'école.* Paris : Armand Colin.

Xavier de Brito, A. (2002). les divers univers de socialisation des jeunes : famille, école, quartier. Analyse ethnographique de deux collèges. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation. 30,* 143-155.

Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p.329-348). New York: Macmillan.

Figures et tableaux

1.Figures

1.1 - La réforme à l'interface des changements macro et micro 9
2.1 - Imbrication des formes de projets et des éléments de « tradition culturelle » du texte prescriptif dans le cadre institutionnel 28
3.1 - Dendrogramme de la classification hiérarchique descendante 41
4.1 - Caractérisation des six interrelations 60
4.2 – Les quatre sphères du DPC et les six interrelations 62
5.1 - Modèle de la trajectoire de la carrière des enseignants 75
5.2 - Le champ de la construction identitaire de l'enseignant 90
5.3 - Les quatre modes de conversion, la spirale de la connaissance et les contenus de la connaissance créés par les quatre modes 96
5.4 - Modélisation du DPC 111
6.1 - Démarche de construction du modèle 141
6.2 - Cadre d'analyse des éléments empiriques 143
7.1 - Dispositifs mis en œuvre au lycée L. Michel 150
7.2 -Structure de l'EPLEFPA et place du lycée M. Curie 163
8.1 - Nuage de noms et de fonctions (ou de disciplines) d'intervenants dans le dispositif d'AP, relatifs à leur engagement respectif 183
8.2 - Structure du projet EIE 190
11.1 - Coordination des dispositifs d'individualisation dans les établissements 262
11.2 - Configuration de mise en œuvre des dispositifs en lien avec les modes de coordination 264
11.3 - Modèle de DPC et dispositif d'AP au lycée J. Prévert 280
11.4 - Modèle de DPC et dispositif d'AP au lycée L. Michel 282
11.5 - Modèle de DPC et dispositif d'EIE au lycée M. Curie 284
11.6 - Modèle de DPC et dispositif d'AP au lycée M. Curie 286

2. Tableaux

2.1 - Grille permettant le traitement du texte prescrivant les dispositifs d'individualisation 20
2.2 - Les destinataires de la prescription 30
2.3 - Exemple de marques évaluatives de la prescription concernant l'enseignant 32
2.4 - Dispositifs d'individualisation instaurés par la réforme du lycée et la RVP 35
3.1 - Vocabulaire utilisé dans les réponses à la question ouverte du questionnaire 50
5.1 -Les deux formes sociales typiques participant à la construction identitaire 83
5.2 - Espaces composantes et facettes de l'identité professionnelle 87
5.3 - Savoirs professionnels de l'enseignant et formes du processus de mobilisation 100
5.4 - Espaces / temps, configurations et compétences mobilisées dans le travail collectif 106
5.5 - Les trois processus du DPC des enseignants 110
6.1 - Les trois établissements et leur rapport à la recherche 135
6.2 - Grille de traitement des éléments empiriques 139
8.1 - Synthèse du processus d'émergence du collectif à M. Curie 212
9.1 - Types de savoirs et processus y afférant, pour chaque dispositif, à M. Curie 234
10.1 - Caractéristiques de l'identité des groupes d'AP et d'EIE à M. Curie 256
11.1 - Rappel et codage des hypothèses opérationnelles 260

Table des sigles

AP	Accompagnement Personnalisé
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BO	Bulletin Officiel
BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnel
CDI	Centre de Documentation et d'Informations
CFA	Centre de Formation des Apprentis
CFPPA	Centre de Formation Professionnel et de Promotion Agricole
CGAAER	Conseil Général de l'Alimentation, de l'Agriculture et des Espaces Ruraux
COM	Communauté d'Outre-Mer
CR	Centre de Ressources
DAF	Direction de l'Agriculture et de la Forêt
DGER	Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche
DGH	Dotation Globale Horaire
DPC	Développement Professionnel Collectif
DRAAF	Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
EDUTER	institut *EDUTER* éducation et développement professionnel
EIE	Enseignements à l'Initiative de l'Établissement
ENFA	École Nationale de Formation Agronomique
EPL	Établissement Public Local
ESC	Éducation SocioCulturelle
FAR	Formation-Action-Recherche
HSE	Heures Supplémentaires Effectives
IEA	Inspection de l'Enseignement Agricole
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
INSEE	Institut Nationale de la Statistique et des Études Économiques
LEGTPA	Lycée d'Enseignement Général, Technologique et Professionnel Agricole
LP	Lycée Professionnel
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PA	Proviseur(e) adjoint(e)
RVP	Rénovation de la Voie Professionnelle
SFD	Service de la Formation et du Développement
SNA	Service Nationale d'Appui
SRFD	Service Régional de Formation et du Développement
TPE	Travaux Personnels Encadrés
UMR-EFTS	Unité Mixte de Recherche- Education Formation Travail Savoirs
ZUP	Zone à Urbaniser en Priorité

Index des auteurs

A

Aballéa, 80
Adam, 18, 20
Adell, 97
Altet, 76, 77, 78, 92, 97, 271
Amigues, 19, 22, 24, 25, 31, 37, 64, 101, 268
Anadón, 89, 120
André, vi, vii
Anzieu, 271
Ardoino, 7, 124
Aussel, 76
Autissier, 6

B

Bandura, 92, 126, 127
Barbier, 64, 91, 92
Bareil, 58
Barrère, 68, 69, 71, 107, 108
Barroso,, 8, 9
Bataille, 40
Beaud, 14, 118
Beaud-Deschamps, 14
Becerill, 103
Becker, 117
Bedin, 6, 7, 67, 93, 102, 128
Beijaard, 88
Bélair, 277
Bensa, 118
Berger, iv, 84, 115, 126, 144, 274
Bergson, 121
Berthier, 123
Besançon, 275
Biron, 8, 9
Blanc, 2, 38, 64, 290
Boltanski, 78, 277
Bontron, 275
Bouchard, 89
Boudrias, 58
Boulet, v, vi
Boumard, 69, 116, 117, 122, 123
Bourdieu, 8, 84, 138
Boutinet, 32, 231
Bouvet, 122, 123
Brisard, 73
Brodeur, 64, 77
Bronckart, 18, 37
Broussal, 7, 88
Bru, 64, 77, 97
Brubaker, 80
Bruner, 4

C

Capitanescu, 107
Carnoy, 8
Caroly, 64, 71
Carpentier, 24
Carré, 92
Castra, 84
Cattonar, 77, 88
Cazamian, 104
Céfaï, 121
Cefaï,, 118, 121
Chaix, 64
Champy-Remoussenard, 268
Charbonneau, 89
Charlier, 76, 77
Charlot, 125
Charmasson, v

Chevrier, 89
Cividini, 8, 9
Clement, 77, 107
Clot, 64, 69, 70, 71, 101, 265, 274, 278
Copans, 118
Corriveau, 73
Coulon, 119, 120
Couppié, 12
Cousin, 94
Crozier, 71, 79, 113, 278

D

Daniellou, 18
Day, 74, 75, 77
De Gaulejac, 80, 84, 85
De Ketele, 20
de Lara, 126
De Queiroz, 120
De Saint-Georges, 97
De Singly, 274
de Terssac, 101
Deaudelin, 64, 77
Debiens, 8
Demailly, 64
Derouet, 11, 68, 69, 79, 108, 123, 131, 273, 277
Desbiens, 8, 9
Deschamps, 84
Draelants, 8, 9, 72, 94, 277, 283
Dubar, 80, 81, 82, 83, 85
Dubet, 8, 94, 274
Duchesne, 108
Dumay, 72, 94, 277, 283
Dupriez, v, 64, 69, 73, 94, 104, 107, 109
Dupuy, 19, 24, 206
Durand, 80, 281
Durat, 102
Durkheim, 121, 274
Dutercq, 68, 109
Duvigneau, v

E

Elias, 239
Erny, 116
Esparbès-Pistre, 85
Étienne, 8, 10

F

Faïta, 101
Figari, 200, 201, 217, 285
Fish, 5, 6, 56, 57, 290
Fraysse, 103
Friedberg, 71, 79, 113, 278

G

Garcia, 59, 67, 76
Gasquet, 12
Gather-Thurler, 8, 72, 109, 263, 276
Gauchet, 274, 290
Geertz, 122
Genevois, 68
Germier, 2, 3, 9, 19, 24, 38, 79, 105, 109, 194, 206, 263, 273, 290
Glasman, vii
Gohier, 89
Gore, 74
Grangeat, 73, 77, 108
Gray, 73, 77, 108
Griesemer, 55
Guérin-Lajoie, 120
Guillemet, 94
Guillemette, 120
Guth, 120

H

Hamel,, 122
Hargreaves, 68, 123
Hatano, 97
Hélou, 13, 88
Henriot, 123
Hess, 123

Hoc, 70
Houssaye, 89
Huberman, 74, 75, 77

I

Inhelder, 4

J

Jellab, 11
Jonnaert, 99, 100
Jorro, 102

K

Kaddouri, 80, 83
Kaufmann, 70, 138, 140

L

Lacourse, 102
Laforgues, 123
Lafortune, 7
Lahaye, 78, 91, 270
Lantheaume, 8, 10, 11, 13, 18, 19, 23, 26, 29, 31, 88, 123, 136, 238, 270, 273
Lapassade, 137
Le Boterf, 101, 103
Le Moigne, iii, 65, 279, 288
Le Naou, v
Lefeuvre, 59, 67, 76
Legrand, 123
Lelorrain, v, vi, vii
Lemaître, 97
Leplat, 18, 55, 69, 70, 101, 103, 104, 273
Lespessailles, 80
Lessard, v, 24, 58, 64, 68, 72, 77, 78, 88, 89, 91, 92, 107, 179, 270, 271, 272, 279
Letor, 205
Levasseur, 64
Levin,, 8
Lieberman, 8
Lima, 73, 77, 108
Lipiansky, 81
Lopez, 12
Luckmann, iv, 84, 115, 126, 144, 274

M

Mabit, v, vi
Machado, 18, 37
Maillard, 11, 12, 13
Maillebouis, 80
Malet, 73
Malinowski, x, 78, 115, 117, 118, 119, 276
Marc, 5, 56
Marcel, i, 20, 55, 58, 64, 67, 68, 69, 70, 73, 76, 79, 92, 97, 98, 104, 105, 108, 109, 113, 123, 125, 126, 129, 192, 194, 206, 211, 262, 263, 268, 273, 281, 289
Marchive, i, 117, 118, 123, 136, 144
Maroy, 64, 88, 107
Marshall, vi
Martin, 271
Martuccelli, 83
Maubant, 91, 92, 93
Maulini, 263
Maulini,, 8
Maurice, 78, 277
McLaughlin, 10
Mead, 119
Mehan, 123
Mérini, v, 64, 71, 73, 76, 128
Mintzberg, 71
Mohib,, 102
Moliner, 84
Mons, 8, 9, 68
Morin, iii
Moutot, 6
Mucchielli, 80, 130, 140
Mukamurera, 67, 74
Muller, 101
Munoz, 19, 20

Murillo, 103, 194

N

Namolovan, 59, 67, 76
Nault, 74
Neves-Xavier de Brito, vi
Nonaka, 93, 94, 95, 96, 101, 276
Nunez-Moscoso, 19, 24

O

Obin, 13, 14
Ochanine, 103, 223
Osty, 85, 88, 93, 101

P

Palheta, 11
Paquay, 76, 77, 78, 92, 271
Passeron, 8
Paul, i, 7, 57, 173, 210
Paveau, 18, 20, 22
Payet, 123
Pelage, 280
Peltokorpi, 93
Perez, 88
Périer, 271
Périsset-Bagnoud, 64, 73, 108
Perrenoud, 76, 77, 78, 92, 271
Perret, 6
Perrier, 88
Piaget, 4, 16, 64
Piaser, 40
Picard, 5, 56
Piette, 118, 120, 122
Pinçon, 117
Pinçon-Charlot, 117
Piot, 64, 68, 73, 74, 98, 103, 104, 105, 206, 223, 266, 268
Plaisance, 8
Platt, 119, 120
Plazaola Giger, 101
Ponté, v, 64, 76, 128
Postic, 20
Poujol, vii
Poyet, 68
Prost, 9, 11

R

Rabinow, 117
Rayou, 281
Reynaud, 70, 221, 279
Ricœur, 80, 102
Rogalski, 73, 77, 108
Rogalsky, 73
Rondeau, 58

S

Sainsaulieu, 85
Saujat, 18, 19, 78, 101, 270, 273, 276
Savoie, 13, 58
Savoie-Zajc, 108, 129
Schön, 76
Schütz, 65, 115, 121, 122, 144
Schwartz, 116, 117, 121
Sfez, 19
Six, 18, 19, 23, 70
Star, 55
Stocking, 118
Strauss, 78, 79, 116, 219
Stroobants, 97
Sylvestre, vi, vii

T

Taboada-Léonetti, 85
Tajfel, 81
Takeuchi, 93, 94, 95, 96, 101, 276
Talbot, 88, 97, 99, 100
Tanguy, 12, 13
Tap, 85

Tardif, v, 58, 64, 68, 72, 73, 77, 78, 88, 89, 91, 97, 104, 107, 179, 270, 271, 272, 279
Terrail, 14
Thévenot, 78, 277
Tochon, 77
Troger, 13
Trognon, 55, 64, 70
Trom, 70
Troussier, 103
Turner, 81

U

Uwamariya, 67, 74

V

Van Zanten, 68
Vandenberghe, 77, 107
Vasconcellos, 80
Verloop, 88
Vermunt, 88
Verneuil, 13
Villeret, 19, 20
Vinck, 55
Von Krogh, 93
Vonk, 74
Vygotski, 4, 5, 93

W

Wallon, 4, 16
Watzlawick, 5, 6, 56, 57, 290
Wax, 118, 130
Weakland, 5, 6, 56, 57, 290
Weber, 117, 118, 122, 136
Weill-Fassina, 103
Wittorski, i, iii, i, 64, 76, 83, 84, 86, 87, 88, 94, 98, 103, 108, 283
Woods, x, 116, 123, 124, 127, 129

X

Xavier de Brito, 123

Z

Zeichner, 74
Ziolkowski, 120

Table des matières

Remerciements… et excuses i

INTRODUCTION GÉNÉRALE III

1. Un projet personnel : comprendre iii
2. D'un objet professionnel à un objet scientifique iv
3. Un contexte, des acteurs v
   - 3.1. Rapide histoire de l'enseignement agricole public v
   - 3.2. La double filiation au monde rural et à l'Éducation populaire vi
   - 3.3. Mener sa recherche à l'ENFA vii
4. Une thèse en trois parties ix
   - 4.1. Les arguments de la problématique ix
   - 4.2. Cadre de la recherche x
   - 4.3. Résultats et discussion x

I PROBLÉMATISATION 1

Introduction de la partie I 2

Chapitre 1 Développement, changement et réforme 3

Introduction 3

1. Développement, changement et accompagnement 4
   - 1.1. Les apports de la psychologie du développement 4
   - 1.2. Le changement pour l'École de Palo Alto 5
   - 1.3. Accompagner le changement et le développement 6
2. La réforme comme changement 7
   - 2.1. Le changement en éducation, le cas du système éducatif français 8
   - 2.2. Les réformes dans les lycées 10

Synthèse du chapitre 1 16

Chapitre 2 La prescription des dispositifs d'individualisation 17

Introduction 17

1. La prescription, objet de recherche 18
   - 1.1. Approche de la notion de prescription 18
   - 1.2. Construction de la grille d'analyse 20
2. Traitement et analyse du texte prescrivant les dispositifs d'individualisation 21

2.1. Genèse du texte 21
2.2. Description du texte 21
2.3. Traitement et analyse du texte prescriptif 22
3. Les dispositifs prescrits 35
Synthèse du chapitre 2 37
Chapitre 3 L'enquête exploratoire : pratiques et prescription 39
Introduction 39
1. L'analyse descriptive 40
2. L'analyse des classes de discours 40
2.1. Trois discours d'engagement 41
2.2. Deux profils en résistance 43
3. Les mots des enseignants 44
3.1. L'organisation 45
3.2. Le(s) contexte(s) 46
3.3. Les pratiques 48
3.4. La perception du dispositif et de sa prescription 50
Synthèse du chapitre 3 54
Chapitre 4 Problématique 55
Introduction 55
1. La prescription des dispositifs d'individualisation dans le(s) processus de changement(s) 56
1.1. Le changement comme évolution 56
1.2. Le changement comme rupture 57
2. Les hypothèses 58
2.1. Une hypothèse générale : changement et DPC 58
2.2. Les hypothèses opérationnelles : les interrelations entre les quatre sphères 59
Synthèse du chapitre 4 62

II CADRE DE LA RECHERCHE 63
Introduction de la partie II 64
Chapitre 5 Travail collectif et développement professionnel 67
1. La construction des collectifs dans les établissements 68
1.1. Le collectif prescrit 68
1.2. Le collectif construit 69
2. La place des collectifs dans les établissements 71
2.1. Collectifs de travail et structure 71

2.2. Collectif de travail et culture d'établissement 72
3. Modalités de travail des collectifs....73
3.1. Formes du travail collectif....73
3.2. Nature du travail collectif 73
4. Le développement professionnel des enseignants 74
4.1. La visée développementale....74
4.2. La visée professionnalisante....76
4.3. Articuler les deux visées : expérience et culture 76
5. De l'identité professionnelle....79
5.1. La notion d'identité....80
5.2. Des identités collectives aux identités professionnelles 83
6. Savoirs des enseignants et compétences professionnelles 91
6.1. Les savoirs des enseignants....91
6.2. Les compétences professionnelles des enseignants....97
6.3. Savoirs et compétences professionnels collectifs des enseignants 102
7. Vers un modèle de DPC 110
Synthèse du chapitre 5 113
Chapitre 6 Orientations épistémologiques et méthodologiques....115
Introduction 115
1. Épistémologie 116
1.1. Le choix de l'ethnographie....117
1.2. Construction d'une posture 124
2. Méthodologie 130
2.1. Le recueil des éléments empiriques 130
2.2. Le journal de terrain : observations, entretiens et participation....136
3. Le traitement des éléments empiriques....139
4. L'analyse qualitative 140
4.1. Souplesse du modèle et démarche....140
4.2. Une analyse en deux temps 141
4.3. La progression spiralaire de l'analyse 142
Synthèse du chapitre 6 144

III LES APPORTS DE L'ENQUÊTE.... 145
Introduction de la partie III....146
Chapitre 7 Présentation des éléments empiriques 147
Introduction 147
1. Le lycée Louise Michel....148

1.1. Image et cadrage 148
1.2. Des dispositifs d'individualisation très balisés 149
1.3. Le travail collectif : équipes et disciplines 152
2. Le lycée Jacques Prévert 154
2.1. La culture de l'enseignement professionnel 154
2.2. Les dispositifs d'individualisation à l'épreuve 155
2.3. Le travail collectif à J. Prévert 157
3. Le lycée Marie Curie 162
3.1. Au cœur de l'EPL départemental 162
3.2. Accompagnement et innovation : histoire et culture 164
3.3. Les dispositifs dans l'établissement 168
Synthèse du chapitre 7 176
Chapitre 8 Le processus d'émergence du collectif 179
Introduction 179
1. L'engagement des enseignants 180
1.1. S'engager ou être engagé 180
1.2. S'engager dans un projet 181
1.3. S'engager dans le travail collectif : bénéfice et coût 184
2. La capacité d'agir 189
2.1. Le groupe EIE 189
2.2. Le groupe d'AP 191
3. La construction de règles propres 192
3.1. Les règles au sein du groupe EIE 192
3.2. Les règles au sein du groupe AP 193
4. Nature de la tâche 195
4.1. L'individualisation 196
4.2. Les dispositifs 197
5. Redéfinition collective de la tâche 200
5.1. Redéfinition collective de l'EIE 201
5.2. Redéfinition collective de l'AP 203
6. Mode de management et de coordination 205
6.1. Manager le changement 205
6.2. Coordonner les dispositifs 207
Synthèse du chapitre 8 212
Chapitre 9 Processus et résultats de l'apprentissage collectif 213
Introduction 213
1. Les savoirs collectifs discursifs 213
1.1. L'EIE, objet de discours épars et de négociations sommaires 214

1.2. L'AP : construire un discours pour reconstruire l'action 218
1.3. Espaces et temporalité des discours 221
2. Les savoirs collectifs d'action 222
2.1. Les savoirs sur les élèves 223
2.2. Les savoirs sur, pour et dans les pratiques 225
3. Les savoirs d'expérience 228
3.1. Des vécus expérientiels convergents 228
3.2. Une expérience, deux stratégies 229
Synthèse du chapitre 9 233

Chapitre 10 La construction d'une identité professionnelle collective 235
Introduction 235
1. Une identité à l'échelle du métier 236
1.1. Une conception du métier marquée par l'enseignement agricole 236
1.2. Une identité modelée par les filières et les disciplines 237
1.3. Identité et réforme 238
2. Une culture d'établissement : histoire et expérience 240
2.1. Un certain rapport à l'élève 241
2.2. La culture du travail collectif 243
2.3. Culture singulière et autonomie des pratiques 244
3. Reconnaissance du collectif 245
3.1. La reconnaissance institutionnelle 245
3.2. La reconnaissance par la direction 246
3.3. La reconnaissance par les autres enseignants 247
3.4. La reconnaissance par les autres personnels : de la Vie scolaire 250
3.5. La reconnaissance par les apprenants 251
4. L'indépendance du collectif 251
4.1. L'indépendance vis-à-vis de la direction 251
4.2. L'indépendance vis-à-vis des équipes 253
Synthèse du chapitre 10 255
Chapitre 11 Discussion : DPC, modélisation et empirie 259
Introduction 259
1. Une construction située, entre facteurs internes et contexte 261
1.1. Le collectif situé dans l'organisation 261
1.2. Complémentarité des facteurs internes et du contexte 265
2. L'hypothèse des savoirs collectifs 266
2.1. Savoirs collectifs discursifs : parler pour faire 266

2.2. Les savoirs collectifs d'action : apprendre pour et en faisant....268
2.3. Des savoirs collectifs d'expérience pour agir en situation....270
3. L'hypothèse d'une identité professionnelle propre au collectif....271
3.1. Conception du métier et appréhension de la prescription....271
3.2. Un socle culturel revendiqué mais fragile....275
3.3. L'action collective comme facteur de reconnaissance du collectif....277
3.4. Une indépendance négociée....278
4. Modèle et empirie : plasticité et ouverture....279
4.1. J. Prévert : priorité à la mise en place....279
4.2. L. Michel : priorité à l'organisation....281
4.3. L'EIE à M. Curie : un autre modèle de développement....283
4.4. L'AP à M. Curie (seconde période)....285
Synthèse du chapitre 11....288

CONCLUSION....289
1. Nature du changement....289
1.1. Individualiser et enseigner....290
1.2. Accompagner et enseigner....290
1.3. Accompagner collectivement....291
2. Stratégies face au changement....291
3. Apports et limites du modèle de DPC....292
4. Développer la recherche, accompagner les acteurs....292

BIBLIOGRAPHIE....295

FIGURES ET TABLEAUX....315

TABLE DES SIGLES....317

INDEX DES AUTEURS....319

TABLE DES MATIÈRES....325