



HAL
open science

La dynamique coordination-coopération dans le travail enseignant. Une ethnographie du travail collectif inter-degrés en éducation prioritaire

Chloé Lecomte

► **To cite this version:**

Chloé Lecomte. La dynamique coordination-coopération dans le travail enseignant. Une ethnographie du travail collectif inter-degrés en éducation prioritaire. Education. Université Lumière Lyon 2, 2021. Français. NNT : 2021LYSE2086 . tel-04956841

HAL Id: tel-04956841

<https://hal.science/tel-04956841v1>

Submitted on 19 Feb 2025

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.

Copyright

Université de Lyon
Université Lumière Lyon 2
École Doctorale Éducation, Psychologie, Information et Communication
Unité de recherche Éducation, Cultures, Politiques

**La dynamique coordination – coopération
dans le travail enseignant**

Une ethnographie du travail collectif inter-degrés en éducation prioritaire

Par Chloé LECOMTE

Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation et de la Formation

Sous la direction de Françoise LANTHEAUME

Présentée et soutenue publiquement le 15 septembre 2021

Devant un jury composé de :

BARRÈRE Anne, Professeure – Université Paris Descartes, rapporteure

CARRAUD Françoise, Maîtresse de Conférences HDR – Université Lumière Lyon 2,
examinatrice

DURRIVE Louis, Professeur – Université Louis Pasteur de Strasbourg, rapporteur

GARNIER Pascale, Professeure – Université Paris 13, examinatrice

LANTHEAUME Françoise, Professeure – Université Lumière Lyon 2, directrice

THÉMINES Jean-François, Professeur – Université de Caen Normandie, INSPÉ Normandie
Caen, examinateur

À Jonathan

*À Cielo, Manoé et Calista,
qui ont grandi en même temps que cette thèse*

*Il y a seulement le moment auquel nous ne prêtons pas attention,
le moment à l'intérieur et à l'extérieur du temps,
l'accès de distraction, perdu dans un rayon de lumière du soleil,
le thym sauvage non vu, ou l'éclair de l'hiver,
ou la chute d'eau, ou la musique entendue si profondément
qu'elle n'est pas entendue du tout, mais tu es la musique
tant que dure la musique.*

TS Eliot

Quatre quatuors, Éditions du Seuil (1950)

Remerciements

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Françoise Lantheaume, pour sa confiance dans ma capacité à accomplir cette recherche. Par sa façon d'être dans cet univers de travail, son ouverture intellectuelle et sa pugnacité humaine, elle a encouragé une évolution professionnelle qui lui doit beaucoup.

Cette thèse repose sur le travail des enseignants et de toutes les personnes enquêtées. Je leur exprime ma gratitude pour m'avoir donnée la possibilité et la chance d'étudier la richesse de ce travail qui me tient à cœur.

Je remercie les enseignants-chercheurs du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques de Lyon : leur disponibilité, les échanges que nous avons eus et les projets auxquels j'ai participé ont donné un sens à mon travail comme contribution au collectif.

Mes remerciements vont aussi aux enseignants-chercheurs du site de Saint-Étienne, dont la bienveillance et l'exigence scientifique ont été une source d'inspiration autant qu'une ressource dans cette recherche.

J'associe à ces remerciements les doctorants et doctorantes et tout particulièrement notre trio co-fondateur du Laboratoire junior UCIP (Usages et Critiques de l'Innovation Pédagogique), qui fut une expérience enthousiasmante pour apprendre ensemble le métier d'enseignant-chercheur.

Enfin, mes pensées vont à mes proches qui ont vécu à mes côtés les doutes et les élans de cette thèse. Je remercie tout particulièrement mes parents et mes beaux-parents pour leur aide si précieuse et leur affection sans lesquelles je n'aurais pu mener ce travail.

Table des matières

INTRODUCTION.....	16
-------------------	----

PARTIE I LE TRAVAIL COLLECTIF INTER-DEGRÉS ENJEUX ET ÉVOLUTIONS D'UNE PRESCRIPTION HISTORIQUE

Introduction.....	24
--------------------------	-----------

Chapitre 1 - Réussite scolaire et coordination du travail : des enjeux liés.....	26
---	-----------

I - 1945-1975 : un système éducatif unifié et nivelé	26
--	----

1. L'enjeu de démocratisation scolaire.....	27
---	----

2. Des réseaux aux niveaux : l'école primaire et le collège unique.....	27
---	----

II - L'intégration du curriculum école-collège	29
--	----

1. 1989 : les cycles	29
----------------------------	----

2. 2005 : le socle commun	30
---------------------------------	----

III - Du « problème » de l'échec scolaire à celui de la continuité pédagogique.....	32
---	----

1. L'échec scolaire	32
---------------------------	----

2. La liaison école-collège	33
-----------------------------------	----

IV - Synthèse.....	34
--------------------	----

Chapitre 2 - 1989 : professionnalisation et dimension collective du travail.....	36
---	-----------

I - Le paradigme réformateur de la professionnalisation.....	36
--	----

II - Une formation commune aux enseignants des deux degrés	38
--	----

III - Professeur, un statut plus homogène.....	38
--	----

IV - La reconnaissance du travail en équipe.....	39
--	----

V - Une obligation différenciée de travail collectif.....	40
---	----

VI - Synthèse.....	42
--------------------	----

Chapitre 3 - L'institutionnalisation de l'action collective : les politiques d'éducation prioritaire (1981-2010).....	43
--	-----------

I - 1981-1989 : les jalons d'une action collective régulée	44
--	----

1. La « découverte du local »	44
-------------------------------------	----

2. La création des ZEP : un projet et un collectif « de bonnes volontés ».....	45
--	----

3. La généralisation du projet et des instances collégiales	47
---	----

II - 1990-2010 : la pérennité de la « coordination des coordinations »	48
--	----

1. 1990, la mise en place	48
---------------------------------	----

2. De la zone au réseau, une pérennité structurelle	50
---	----

III - Les modalités de travail collectif	51
--	----

1. Une liaison école-collège ordinaire.....	51
---	----

2. Les enseignants référents	52
------------------------------------	----

3. Le travail collectif en réunion	53
--	----

IV - Synthèse.....	54
--------------------	----

Chapitre 4 - La Refondation de l'éducation prioritaire, le collectif de travail institué (2014).....	55
---	-----------

I - Le travail collectif, instrument des transformations pédagogiques.....	55
--	----

II - Un collectif inter-degrés prescrit : le cycle 3.....	58
III - L'organisation du travail collectif prescrit.....	59
1. Une décharge horaire d'enseignement.....	60
2. Le travail en réunion et les échanges de pratiques.....	62
IV - La création d'une double instance dans le réseau.....	63
Conclusion.....	66

PARTIE II CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE

Point de départ de la question de recherche.....	69
Chapitre 1 – Le travail collectif.....	71
I - Caractériser l'action en commun dans le travail collectif.....	71
II - Problématiser l'action en commun.....	73
1. Des facteurs d'engagement et de résistance.....	74
2. Des difficultés liées à la prescription de travail collectif.....	76
III - Synthèse.....	77
Chapitre 2 – La coordination.....	79
I - L'action collective coordonnée.....	79
II - Les régimes d'engagement.....	82
III - Synthèse.....	86
Chapitre 3 - La coopération.....	88
I - L'activité, une approche du travail.....	88
1. Travail prescrit, travail réalisé, travail réel.....	88
2. L'objet de l'activité, une interface sociale.....	89
II - Les façons de travailler partagées.....	90
1. Normes et renormalisations collectives.....	91
2. Le genre professionnel.....	92
3. La coopération.....	94
III - Enjeux des accords sur les façons de travailler.....	95
IV - Conditions favorisant des façons de travailler partagées.....	97
1. La mise en visibilité du travail.....	97
2. La reconnaissance et la confiance.....	98
3. Les controverses professionnelles.....	100
4. Le collectif de travail.....	101
V - Synthèse.....	102
Chapitre 4 – Des segments professionnels.....	105
I - L'approche des professions par la segmentation.....	105
II - Des enjeux de territoire au sein d'un système d'interactions.....	106
III - Les segments professionnels enseignants.....	107
IV - Synthèse.....	108
Chapitre 5 – Formulation de la problématique.....	110
I - Définition des concepts pour notre objet.....	110
II - Problématique et questionnements de recherche.....	112

PARTIE III
MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE ETHNOGRAPHIQUE

Introduction.....	116
Chapitre 1 - Présentation des terrains d'enquête.....	117
I - Les réseaux d'éducation prioritaire enquêtés.....	117
II - Les dispositifs locaux de travail collectif inter-degrés	119
Chapitre 2 - Description de la population enquêtée.....	124
I - Cartographie	124
II - Critères de sélection et caractéristiques des enquêtés.....	127
Chapitre 3 – Choix et posture dans l'enquête ethnographique.....	132
I - L'ethnographie et la construction de l'objet	132
II - La posture dans l'enquête.....	134
1. Le « facteur personnel ».....	134
2. Trois stratégies dans la relation d'enquête	136
Chapitre 4 - Les modes de recueil de données	142
I - Présentation générale.....	142
II - Observer le travail en réunion	144
1. Nature du matériau collecté	146
2. La stratégie du placement	148
3. L'accès aux réunions : obstacles et effets dans l'enquête	149
III - Observer le travail en classe.....	150
1. Matériau et stratégies de recueil dans l'observation du travail en classe	152
2. Obstacles et biais dans l'observation en classe	153
III - Les entretiens	156
1. Présentation générale	156
2. Le rôle de l'observation dans l'entretien individuel.....	159
3. Les débats dans l'entretien en binôme	160
4. L'entretien collectif.....	165
IV - Vivre avec les acteurs	165
Chapitre 5 – L'analyse des données.....	168
I - Effets de la méthodologie d'enquête sur l'objet	168
II - Comparaison des terrains d'enquête.....	169
III - Méthode d'analyse et de triangulation des données.....	170

PARTIE IV
LE TRAVAIL COLLECTIF EN CLASSE :
COMMENT SE COORDONNER DANS LE BINÔME ?

Introduction.....	175
Chapitre 1 - Les prescriptions locales du travail collectif en classe.....	177
I - Échanger pour changer les façons de travailler	178
II - Faire réussir les élèves.....	181

III - Enseigner aux élèves.....	184
IV - Préparer la classe	186
V - Conclusion : Des prescriptions de coordination multiples et implicites.....	189
Chapitre 2 – La coordination des binômes dans la familiarité.....	191
I - Des tensions dans la mutualité des ajustements en classe.....	191
1. L'inquiétude pour la coordination.....	192
2. Aux origines de la tension : « le visiteur et le visité » ou « l'invité et son hôte »	194
II - S'ajuster : des repères familiers à la construction de la confiance	200
1. Les affinités personnelles et professionnelles	201
2. L'état d'esprit professionnel	203
3. Le régime de familiarité confiante	208
4. Des situations peu fréquentes pour mettre à l'épreuve les repères familiers.....	212
III - Les coordonnateurs, une ressource pour l'engagement familial	215
1. Les « architectes » des dispositifs de travail collectif	215
2. Les appuis à l'engagement dans un régime de familiarité	219
3. Effets ambivalents de la médiation sur les repères communs	227
IV - Conclusion : Familiarité et confiance, les ressorts de l'ajustement mutuel	231
Chapitre 3 – Coordonner le travail d'enseignement dans le régime du projet.....	235
I - Le travail collectif en classe : des situations d'enseignement.....	235
II - Les ajustements complexes du travail d'enseignement	238
1. S'organiser conjointement dans le temps et dans l'espace.....	241
2. La constance de l'engagement dans les ajustements ponctuels.....	249
3. Le régime du projet.....	254
III - Les effets des logiques d'engagement des pilotes.....	256
1. Une activité de concepteur et des styles de pilotage	257
2. La stratégie de l'autonomie incitative	263
3. L'autonomie organisationnelle, levier de l'engagement	270
IV - Conclusion : Les appuis organisationnels dans le régime du projet.....	278
Conclusion de la partie IV.....	281

PARTIE V

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COOPÉRATION AU SEIN DU BINÔME : QUELLE DYNAMIQUE ?

Introduction.....	284
Chapitre 1 - L'exercice de la coopération en classe : « l'échange »	285
I - Montrer.....	285
1. Montrer pour proposer	285
2. Montrer pour transformer.....	290
II - Regarder, être regardé	296
1. Regarder pour s'approprier	297
2. Regarder pour s'ajuster	303
III - Conclusion : L'échange ou la visibilité des façons de travailler	304
Chapitre 2 – La dynamique coordination - coopération au prisme de l'échange.....	307
I - Une dynamique réussie dans l'échange	308

1. Renormalisation collective de la division du travail	308
2. La reconnaissance et la solidarité.....	313
II - Une coopération limitée par un engagement incertain dans le régime du projet.....	320
1. Les termes de la controverse sur la différenciation pédagogique.....	320
2. Obstacles au développement de l'échange sur la différenciation.....	324
3. La constitution embryonnaire du collectif de travail.....	333
III - Le non-engagement dans le régime de familiarité : la coopération empêchée.....	337
IV - Conclusion : Développement de la coopération et travail collectif en classe, conditions et effets d'une dynamique	341
Conclusion de la partie V	344

PARTIE VI
COORDINATION ET COOPÉRATION AU FIL DES RÉUNIONS :
DES DÉBATS PRODUCTEURS DE NORMES COLLECTIVES ?

Introduction.....	352
Chapitre 1 - Le travail collectif en réunion : se coordonner dans des débats	353
I - La prescription de travail collectif en réunion : asymétrie et ambivalence.....	353
II - Une prescription entravant la coordination en réunion.....	360
1. Se réunir : une source de tensions entre obligation et option.....	360
2. « Inviter mais pas convoquer », le dilemme des pilotes.....	369
III - Les situations de réunion : un lieu de débat ?.....	373
1. Des objets de débat prescrits aux enseignants.....	373
2. Des débats encadrés par des rapports de force.....	377
IV – Conclusion : Les conditions à la tenue de débats dans le travail collectif en réunion.....	383
Chapitre 2 - La coopération dans les débats à l'épreuve de la mesure.....	386
I - L'objet du débat : les critères d'évaluation du dispositif.....	387
II - Débats d'indicateurs ou débats de normes ?.....	390
III - La juste mesure, un indicateur insaisissable.....	396
IV - Signification et enjeux des critères de mesure du travail.....	401
V – Conclusion : Les enseignants dessaisis des critères de la qualité du travail	406
Chapitre 3 - Des compromis à la réorganisation du travail dans les débats	408
I - La constitution des classes.....	409
II - Les remplacements en primaire.....	415
III – L'expérience vécue, une preuve concrète de l'intérêt de l'élève.....	419
IV - La durée « idéale » du cours et « le rêve » d'une salle de classe	422
V – Conclusion : Des renormalisations aux réorganisations collectives empêchées.....	434
Conclusion de la partie VI.....	437

DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE	441
I - Le grain fin de l'action collective	442
II - La dynamique coordination / coopération dans le travail enseignant.....	447
III - La constitution d'un collectif de travail à l'ère des modes de régulation de l'action publique	450
BIBLIOGRAPHIE	455
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	468
ANNEXES (SOMMAIRE).....	469
ANNEXES (SECOND VOLUME)	480
RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS	481
ABSTRACT AND KEY WORDS.....	482

INTRODUCTION

Notre thèse porte sur le développement de façons de travailler partagées entre les enseignants des écoles et du collège, en éducation prioritaire. Elle étudie comment le travail collectif prescrit aux enseignants de CM2 et de 6^e favorise la réalisation d'accords sur les façons de travailler.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous voudrions faire un effort de réflexivité sur notre rapport à l'objet pour exposer comment un questionnement professionnel s'est transformé en un objet de recherche. Pourquoi nous être intéressée à cette question dans le travail enseignant ?

En tant que professeure des écoles, nous avons exercé la fonction de maître formatrice auprès d'enseignants débutants : nous nous rendions dans leur classe pour les accompagner dans leurs réflexions et les conseiller sur la façon d'enseigner. Nous étions frappée, alors, par le fait que les incitations à la réussite de tous les élèves ne semblaient pas prendre en compte l'expérience solide d'enseignement requise, selon nous, pour apporter des réponses professionnelles aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Depuis notre point de vue d'enseignante aguerrie, faire réussir les élèves supposait un savoir-faire d'expérience, dont ces jeunes enseignants se trouvaient, de leur propre avis, plutôt dépourvus à l'issue de leur formation universitaire. Nous nous sommes ainsi demandée, non pas comment on apprenait, mais comment on s'apprenait, mutuellement, entre pairs, le métier d'enseignant. Il nous semblait en effet que voir le métier à l'œuvre et en discuter constituait une ressource pour l'un comme pour l'autre, en questionnant ce que nous pensions connaître ou faire naturellement.

Cette coopération professionnelle bienheureuse – pourrait-on dire – fut mise à rude épreuve lorsque nous avons souhaité, quelques années plus tard, suivre un master de formation de formateurs à l'université. Nous avons choisi d'exercer nos fonctions à mi-temps afin d'alléger notre charge d'enseignement. Or, ce fut un professeur des écoles stagiaire qui compléta notre service, dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Ce compagnonnage imposé, qui n'en était pas un, puisque l'enseignant titulaire n'était associé en aucune façon à la formation du stagiaire, nous parut significatif d'un impensé dans les politiques publiques. Tout en comptant implicitement sur la solidarité professionnelle pour former les débutants, l'apprentissage entre pairs était ignoré, ou en tout cas, minoré dans l'organisation du travail. Cette critique s'est muée alors en un intérêt scientifique : nous avons consacré notre mémoire de master à l'étude de binômes formés d'un enseignant expérimenté et d'un novice, partageant une classe à mi-temps. La découverte des travaux sur l'activité nous passionna, car ils donnaient corps à des observations d'ordre professionnel : il nous semblait dans notre expérience concrète, qu'il existait des façons de travailler communes aux professeurs des

écoles. Les enseignants débutants nous disaient s'inspirer de leurs pairs plus expérimentés pour travailler « dans les règles de l'art ». Nous avons ainsi choisi d'étudier dans notre mémoire le développement de la coopération au sein de ces binômes, selon une acception, au départ, peu précise de cette notion de coopération. Si elle correspondait à l'idée d'un processus permettant aux enseignants de partager des façons de travailler, son étude empirique nous échappait : en quoi ce processus était-il descriptible, comment le saisir ? Seule certitude, ce phénomène processuel impliquait un suivi rapproché dans le temps et donc, une ethnographie du travail enseignant.

Si dans un premier temps, nous avons probablement voulu croire à une conception irénique de la coopération, se développant de manière spontanée entre pairs, notre mémoire de master nous confronta à la nécessité d'en considérer les échecs. Les échanges sur les façons de travailler étaient très inégaux au sein des binômes. Cela éveilla en nous un second questionnement sociologique : en faisant l'effort de ne pas réduire la coopération à des facteurs personnels, pouvait-on identifier des conditions liées à l'environnement de travail, favorisant son développement entre pairs ?

Ces réflexions nous ont conduite à donner de l'importance, au moins à nos yeux, à l'objet traité. Nous avons obtenu à la fin de notre master, un contrat doctoral unique pour mener à bien un projet de recherche sur la thématique du travail collectif, au sein du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques de l'université Lyon 2. L'actualité des politiques éducatives était alors marquée par la Refondation de l'éducation prioritaire de 2014 (sur laquelle nous reviendrons), qui en appelait au renforcement du travail collectif des enseignants des écoles et du collège. Cette politique se traduisait localement par la mise en œuvre de dispositifs de travail collectif école-collège, dans les réseaux d'éducation prioritaire dits « renforcés » (REP+). L'opportunité d'enquêter sur ces dispositifs, au sein des REP+ de l'agglomération lyonnaise, nous permettait de reprendre nos questionnements sur la coopération et en faisait naître de nouveaux, au regard de la politique publique de Refondation de 2014. Il était attendu de ces dispositifs de travail collectif inter-degrés qu'ils favorisent le développement de pratiques professionnelles communes, elles-mêmes supposées améliorer la réussite des élèves. Cependant, la coopération, comme nous l'avions découvert dans notre mémoire, n'allait pas de soi. Comment pouvait-on passer du travail collectif prescrit à la coopération ? Si nous nous étions spontanément intéressée aux professeurs des écoles dans notre première approche de l'objet, la prescription de travail collectif inter-degrés et l'étude de ces dispositifs locaux nous conduisaient vers un milieu de travail moins familier, voire inconnu : quelle était l'histoire institutionnelle du travail

collectif des professeurs des écoles et de collège en éducation prioritaire ? De plus, la coopération pouvait-elle exister entre des professionnels proches et différents à la fois, de par leur milieu de travail et qui n'étaient pas, d'emblée, des pairs ?

C'est avec toutes ces questions que nous avons débuté notre recherche, il y a 5 ans. Au fil de notre enquête ethnographique (sur laquelle nous reviendrons), ce cheminement réflexif s'est poursuivi. Nous avons bâti une problématique, nourrie de nouveaux questionnements.

En France, les politiques de l'éducation prioritaire constituent depuis 1981 le fer de lance de la lutte contre l'échec scolaire des élèves socialement défavorisés. Objet de réformes successives, l'éducation prioritaire n'en constitue pas moins un invariant des politiques publiques, confrontées à l'échec démocratique que représentent la persistance, voire l'aggravation des inégalités scolaires d'origine sociale. Parmi les pays de l'OCDE, le système éducatif français est aujourd'hui celui où la réussite scolaire est la plus fortement corrélée à l'origine sociale des élèves (Cnesco, 2016). Les politiques de l'éducation prioritaire ont désormais pour objectif chiffré de ramener les écarts de réussite à moins de 10 % entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et les autres élèves. Pour réduire les disparités sociales et territoriales, le principe compensatoire de l'éducation prioritaire consiste à allouer des moyens spécifiques (sur-encadrement, primes, etc.) à un maillage d'établissements, constitués d'un collège et de plusieurs écoles au sein d'un même secteur géographique. Pourtant, la spécificité de l'éducation prioritaire dans la lutte contre l'échec scolaire ne serait pas tant l'allocation de ressources supplémentaires, relativement modestes (Cour des comptes, 2018), mais davantage l'action collective entre le collège et les écoles du réseau. Cette coordination entre les enseignants de CM2 et de 6^e est d'abord de nature pédagogique : la discontinuité supposée de leurs pratiques a toujours été considérée comme un facteur aggravant l'effet de rupture entre l'école primaire et le collège, particulièrement néfaste pour les élèves déjà fragilisés scolairement (IGEN & IGAENR, 2016). Plus récemment, le creusement constaté des écarts de performance des élèves selon leur position sociale entre l'école primaire et le collège, renforce la nécessité d'une coordination des enseignants de CM2 et de 6^e.

Si ce rapprochement pédagogique constitue un levier historique dans la réduction des inégalités scolaires, il n'est plus le seul : l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants est désormais identifiée comme la première des priorités pour améliorer l'efficacité et la justice du système scolaire. Les politiques publiques de la Refondation (« de l'école », en 2013, puis « de l'éducation prioritaire », en 2014) en appellent à la qualité des pratiques

pédagogiques des enseignants, à leur formation et à leur expertise professionnelle, qui seraient les clefs de la réussite des élèves.

La prescription intensive de travail collectif répond à ce double objectif. Dans la Refondation de l'éducation prioritaire de 2014, il s'agit non seulement de rapprocher les pratiques pédagogiques des enseignants de CM2 et de 6^e, mais aussi de leur permettre d'identifier les « meilleures manières de favoriser la réussite des élèves ». Pour cela, des temps de concertation et de formation sont alloués aux enseignants du nouveau cycle 3 (CM1, CM2, 6^e), une instance collégiale est créée (le conseil école-collège) et des « collectifs de travail » inter-degrés sont appelés à se constituer dans le cadre de ces dispositifs (réunions, instances). Le travail collectif apparaît comme le moyen de faire évoluer les pratiques professionnelles des enseignants et de les doter d'une expertise partagée par les deux degrés.

C'est aux effets de cette politique publique sur le travail enseignant que nous nous intéressons dans notre thèse. Le travail collectif prescrit peut-il favoriser le développement de façons de travailler partagées entre les enseignants des deux degrés ? Nous entendons saisir la dynamique de leurs rapports à partir de l'étude du travail collectif prescrit et de la coopération.

Dans le contexte situé des dispositifs en éducation prioritaire, le travail collectif gagne à être appréhendé comme une prescription qui donne lieu à la réalisation d'un travail. Que font les enseignants dans ces dispositifs de travail collectif ? Comment réalisent-ils ce travail, plus ou moins prescrit dans ses modalités, son organisation, ses contenus et ses objectifs ?

La coopération permet d'appréhender le développement de façons de travailler partagées entre les enseignants des deux degrés qui participent à ces dispositifs. Comment les enseignants des écoles et du collège font-ils pour partager des façons de travailler ? Quelles sont leurs modalités d'exercice de la coopération ? Un collectif de travail enseignant inter-degrés peut-il se constituer au sein d'un réseau d'éducation prioritaire ?

Pour étudier les effets du travail collectif sur la coopération, nous questionnons la dynamique de leurs rapports : la réalisation du travail collectif dans ces dispositifs prescrits est-elle favorable au développement de la coopération entre les enseignants des écoles et du collège en éducation prioritaire ? À quelles conditions, selon quelles limites ?

Dans cette perspective, notre recherche se base sur une enquête ethnographique réalisée dans deux réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) de la région lyonnaise. Durant une ou deux années, selon les terrains d'enquête, nous avons étudié deux dispositifs de travail collectif inter-degrés mis en place pour favoriser le développement de pratiques

professionnelles communes aux enseignants de CM2 et de 6^e, au sein du nouveau cycle 3. Ces dispositifs, présentés dans la thèse, placent les enseignants dans des situations de travail collectif de deux types : en classe, dans un travail en binôme inter-degrés de co-enseignement ou d'observations croisées ; en réunion, entre les groupes d'enseignants des écoles et du collège. D'autres acteurs sont associés à ces dispositifs, notamment les coordonnateurs et les responsables hiérarchiques locaux des réseaux concernés (inspecteurs de l'Éducation nationale et principaux de collège). Nous avons réalisé auprès de l'ensemble de ces acteurs des entretiens variés (individuels, en binôme, collectifs) et des observations en classe et en réunion, selon une méthodologie d'enquête de type ethnographique que nous décrivons.

La thèse s'organise en six parties.

La première partie retrace les évolutions historiques de la prescription de travail collectif inter-degrés, afin de mettre en évidence les enjeux auxquels cherche à répondre la puissance publique par cet instrument de l'action collective. Nous inscrivons la politique de Refondation de l'éducation prioritaire (2014) dans cette perspective historique, afin de mieux éclairer l'héritage des politiques précédentes et ses spécificités dans les modalités de travail collectif qu'elle prescrit aux enseignants du cycle 3, à partir de 2014.

L'étude de la prescription de travail collectif inter-degrés nous permet de formuler un premier questionnement, qui est le point de départ de la deuxième partie : celle-ci est consacrée à l'élaboration du cadre théorique et de la problématique. Nous nous appuyons sur quatre ensembles de références théoriques dans la perspective de problématiser l'objet de notre recherche et d'identifier les outils conceptuels permettant de la mener à bien. Cette partie se termine par la définition des concepts utilisés selon leur acception dans notre thèse et par la formulation de la problématique et des questionnements structurant notre recherche.

Celle-ci est fondée sur une enquête ethnographique que nous présentons dans la troisième partie. Nous décrivons les deux réseaux d'éducation prioritaire et les dispositifs de travail collectif enquêtés, ainsi que la population étudiée. Nous présentons ensuite la méthodologie de l'enquête à travers notre posture ethnographique, les différents modes de recueil de données et leurs implications méthodologiques, ainsi que les procédés utilisés pour le traitement de ces données.

Les parties IV, V et VI portent sur la présentation et l'analyse des résultats.

Dans la quatrième partie, nous étudions le travail collectif de binômes constitués d'enseignants de CM2 et de 6^e. Au sein des dispositifs sur lesquels nous enquêtons dans les

deux réseaux d'éducation prioritaire, ces binômes sont placés dans des situations de co-enseignement, ou d'observations croisées en classe. Nous étudions comment, et avec quelles difficultés, les enseignants réalisent ce travail collectif prescrit.

Nous poursuivons notre étude des binômes dans la cinquième partie. Il s'agit d'examiner de quelle façon les enseignants coopèrent dans ces situations de travail collectif en classe. Nous identifions tout d'abord une modalité d'exercice de la coopération leur permettant d'échanger leurs façons de travailler. Nous nous demandons ensuite si le travail collectif réalisé en classe par les binômes peut favoriser l'exercice de cette coopération. Nous mettons en évidence les conditions d'une dynamique réussie, ainsi que les effets sur la coopération des difficultés rencontrées par les enseignants dans la réalisation du travail collectif prescrit en classe.

La sixième et dernière partie s'intéresse au travail collectif en réunion qui est organisé au sein des dispositifs étudiés. Nous cherchons à identifier les conditions du développement de la coopération dans des débats entre les enseignants des écoles et du collège, en examinant les possibilités de débattre et de réaliser des accords dans ces réunions. Cette partie documente la constitution d'un collectif de travail enseignant inter-degrés.

Tout au long de ces trois parties consacrées à l'analyse, nous formulons des conclusions synthétisant et discutant leurs résultats. La conclusion générale s'en ressaisit en les éclairant sous une focale élargie à l'action publique et aux modes de régulation en éducation.

PARTIE I

LE TRAVAIL COLLECTIF INTER-DEGRÉS ENJEUX ET ÉVOLUTIONS D'UNE PRESCRIPTION HISTORIQUE

Introduction

Cette première partie porte sur l'évolution, entre 1975 et 2014, des prescriptions de travail collectif entre les enseignants des écoles et du collège, dans les politiques éducatives et plus spécifiquement, celles dédiées à l'éducation prioritaire.

Nous n'avons pas ici pour ambition d'établir un panorama historique détaillé des politiques éducatives, mais de présenter le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit notre objet de recherche, par une mise en perspective historique qui en éclaire la compréhension. En effet, notre recherche a pour point de départ la politique de Refondation de l'éducation prioritaire (2014) qui prescrit l'intensification du travail collectif entre les enseignants des écoles et du collège. Notre objectif ici est donc de retracer les grandes évolutions historiques de cette prescription afin de mettre en évidence à quels « enjeux » – institutionnels, politiques, professionnels, définis par la puissance publique dans le système éducatif (Lessard & Carpentier, 2014) – le travail collectif est supposé répondre. Nous pourrons ainsi inscrire la politique de Refondation de 2014 et les dispositifs de travail collectif qu'elle prescrit dans ce « paysage » institutionnel, au regard de l'héritage des politiques précédentes.

Par « dispositif » de travail collectif, il faut entendre, dans une perspective sociologique de l'action publique, un « instrument » ou « dispositif technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (Lascoumes & Le Galès, 2005, p. 13). Dans cette première partie, nous utiliserons le terme de « dispositif » de travail collectif pour désigner l'ensemble des instruments (incitatifs, législatifs, économiques, etc.) prescrivant la mise en œuvre du travail collectif entre les enseignants des deux degrés : un projet de « zone » en éducation prioritaire, la formation inter-degrés, les « commissions école-collège », etc. Cependant, comme le souligne la citation précédente, les dispositifs prescrits ne se limitent pas à organiser matériellement ou techniquement l'action collective. Ils sont sous-tendus par des conceptions – ou par des « référentiels politiques » – de l'action collective et de la manière de l'orienter, de la conduire. Citant Lascoumes et Le Galès (2005, p. 13), B. Robert (2009) écrit ainsi que « les instruments ne sont pas neutres du point de vue des valeurs, ils sont porteurs d'une " interprétation du social " et des conceptions précises du mode de régulation envisagé » (p. 25).

Ainsi, les prescriptions de travail collectif prennent sens par rapport aux modes de « régulation » – ou « processus divers et contradictoires de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs » (Maroy, 2005, p. 51) – que cherche à instaurer la puissance publique. Dans les systèmes éducatifs, un certain mode de « contrôle » de l'action publique se veut « souple » et « ajusté » aux acteurs et aux situations (Dutercq, 2005, p. 10).

Ces dispositifs de travail collectif prescrit vont ainsi connaître leur principale expansion dans les politiques éducatives spécialisées de l'éducation prioritaire, précurseurs dans l'introduction de ce nouveau mode de gouvernance (Heurdier, 2011). Au nom du principe de discrimination positive, les politiques de l'éducation prioritaire consistent à octroyer davantage de ressources aux établissements concentrant les élèves qui ont le moins de chances de réussir leur scolarité (Meuret, 2000), selon un « traitement préférentiel consistant à donner plus (ou mieux, ou autrement) à ceux qui ont le moins » (Rochex, 2011, p. 5). Les dispositifs de travail collectif vont ainsi constituer un instrument privilégié de l'action publique pour répondre à l'enjeu de réussite scolaire de ces élèves socialement défavorisés.

Le fil chronologique qui nous permet de suivre les principales évolutions du travail collectif prescrit entrecroise ainsi les politiques éducatives « nationales » et les politiques « spécifiques » de l'éducation prioritaire.

Le plan de cette première partie s'organise en 4 chapitres de la manière suivante.

Dans le premier chapitre, nous montrons tout d'abord que la coordination du travail des enseignants, notamment entre les deux degrés, apparaît dans les politiques publiques des années 1980 comme un enjeu central pour la réussite scolaire des élèves.

Nous étudions ensuite différents moments de l'institutionnalisation du travail collectif : le chapitre 2 est consacré à la période de professionnalisation des enseignants, à la fin des années 1980, tandis que le chapitre 3 porte le développement du travail collectif en éducation prioritaire à partir de 1981.

Enfin, nous décrivons dans le dernier chapitre la prescription de travail collectif dans la Refondation de 2014 et les orientations nouvelles qui lui sont données à propos de la constitution d'un « collectif de travail » inter-degrés.

Chapitre 1 - Réussite scolaire et coordination du travail : des enjeux liés

Entre 1975 et 2005, deux enjeux majeurs sont définis par les politiques publiques : tout d'abord, une phase de démocratisation de l'enseignement, puis, à partir du milieu des années 1980, la poursuite de l'objectif d'égalité de résultats entre les élèves. Pour y répondre, la puissance publique met en place l'intégration progressive du système éducatif, en visant particulièrement l'articulation entre l'école et le collège. Cette intégration procède de deux grandes phases : entre 1945 et 1975, la fusion des ordres concurrents du primaire et du secondaire aboutit à un système scolaire unifié mais nivelé. Puis, la sédimentation du bloc école-collège se poursuit en 1989, puis en 2005, avec la construction d'un curriculum unique couvrant la scolarité obligatoire.

Ces évolutions du système éducatif appellent une coordination renforcée entre les enseignants des écoles et du collège : la coordination du travail apparaît dès lors comme un enjeu pour la réussite scolaire des élèves, tandis que son déficit supposé est identifié par les autorités éducatives comme un facteur d'aggravation de l'échec scolaire. L'objet de cette première partie est de décrire de manière succincte ces étapes clés qui ont vu l'émergence de la préoccupation pour la coordination du travail école-collège, en lien avec les enjeux de lutte contre l'échec scolaire.

I - 1945-1975 : un système éducatif unifié et nivelé

C'est au cours de cette période marquée par une démocratisation d'accès à l'école que le système éducatif actuel est construit, passant d'une dualité des réseaux d'enseignement du primaire et du secondaire à la superposition de l'école et du collège dans un continuum de scolarité.

1. L'enjeu de démocratisation scolaire

Au sortir de la seconde guerre mondiale, la dynamique politique, économique, sociale et culturelle de la France des Trente Glorieuses enclenche un mouvement d'élévation du niveau de qualification de la jeunesse (Lessard & Carpentier, 2014). Ce phénomène d'une ampleur inédite réside dans l'allongement du temps de formation (Derouet, 2008), conjugué à la massification, ou démocratisation « quantitative » de l'enseignement secondaire, entendue comme une « extension de la scolarité secondaire à des catégories qui en étaient jusque-là exclues » (A. Robert, 2015, p. 69). À titre d'illustration, l'évolution du taux d'enfants d'ouvriers effectuant un cursus complet au collège passe de 58 % en 1980 à 91 % en 1989, tandis que le taux de bacheliers croît de 11,3 % en 1960 à 24,4 % en 1975, puis à 30,2 % en 1985 avant d'atteindre 62,9 % en 1995 (Merle, 2000, p. 38-39).

Cette démocratisation est rendue possible par une vaste réforme des institutions scolaires visant à unifier le système éducatif. « Par unification, il faut prioritairement entendre la mise en correspondance des différents types d'enseignement : un secondaire ouvert à tous [...] et prolongeant le primaire, au lieu de s'en distinguer par tous les moyens ». (Robert, 2015, p. 28). Cette unification est réalisée entre 1945 et 1975 par la fusion progressive des réseaux d'établissements séparés du primaire et du secondaire.

2. Des réseaux aux niveaux : l'école primaire et le collège unique

Depuis la loi Guizot en 1830 et l'obligation pour toute commune d'entretenir une école primaire publique, l'institution scolaire reposait sur une dualité entre les deux « ordres » d'enseignement, le primaire et le secondaire (Lelièvre, 1990). Au réseau des établissements du secondaire, dont les collèges et lycées, payants jusque dans les années 1930, s'adressent à une élite, s'opposent les établissements primaires de « l'école du peuple » qui scolarisent gratuitement un public bien plus nombreux et d'origine modeste (*Ibid.*). Chaque ordre a développé ses propres établissements couvrant toute la scolarité obligatoire de 6 à 14 ans (jusqu'en 1967) et au-delà. Ainsi, les lycées comptent des classes élémentaires jusque dans le milieu des années 1960 tandis que l'enseignement primaire comporte jusqu'en 1940 un échelon supérieur qui scolarise ses meilleurs élèves dans les « écoles primaires supérieures » jusqu'à 18 ans. C'est ainsi qu'au même âge, les élèves ne fréquentent pas le même type d'établissement

selon leur appartenance sociale, « la séparation entre filières de scolarisation parallèles reposant sur une ségrégation sociale » (Briand & Chapoulie, 1993, p. 23). Le corps professoral lui-même est divisé entre les instituteurs du primaire et les professeurs du secondaire, même si la séparation complète des établissements et des personnels a pu être relativisée (Chapoulie, 1989).

Les deux ordres d'enseignement sont ainsi engagés dans une rivalité pour la mainmise sur l'enseignement post-élémentaire, provoquant de vifs affrontements idéologiques sur ses finalités et sur sa pédagogie (Isambert-Jamati, 1985a).

C'est à cette dualité ségrégative que les promoteurs de « l'école unique » (Robert, 2015, p. 28) veulent mettre un terme, au nom de « la réduction de l'inégalité des chances » (Mons, 2007, p. 95) et d'un argument de « cohésion culturelle et sociale » (*Ibid.*). Après l'échec du plan Langevin-Wallon (1944) qui constitue la première tentative d'envergure de mise en système de l'enseignement français (A. Robert, 2015), les propositions de fusion des deux réseaux concurrents se multiplient pour « mettre un terme à leur rivalité » (Prost, 1992, p. 68) avant de s'accélérer au tournant des années 1960. Les réformes Berthoin (1959) et Capelle (1963) généralisent progressivement l'accès en 6^e de tous les élèves et prolongent la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Elles procèdent par fusions successives des filières en 6^e et 5^e qui cloisonnent toujours les collèges d'enseignement général (CEG) et les collèges d'enseignement secondaire (CES).

Ce mouvement continu d'unification aboutit à l'instauration du collège unique par la loi Haby de 1975. Tous les élèves sont désormais scolarisés dans un même type d'établissement propre à chacun des trois niveaux successifs qui organisent désormais la scolarité : d'abord l'école, puis le collège et enfin le lycée. Au sortir de l'école primaire à 11 ans, tous les élèves entrent au collège et y restent jusqu'à 15 ans où ils obtiennent le brevet des collèges, puis ils sont orientés vers les filières du lycée, sanctionnées par le baccalauréat. Le mouvement d'unification des filières parallèles du primaire et du secondaire aboutit donc à la « cohabitation » (Prost, 1992, p. 68) du premier et du second degré dans des établissements scolaires distincts, au sein d'un système éducatif nivelé.

Ainsi, la mise en système de l'institution scolaire (Lelièvre, 1990) substitue à la juxtaposition verticale d'ordres séparés, la superposition de niveaux du primaire et du secondaire dans un ensemble intégré, le « système » scolaire (Prost, 1992). Les finalités de l'école primaire et du collège s'en trouvent bouleversées. Le primaire n'a plus à assumer la charge de préparer ses élèves à l'entrée dans la vie professionnelle, repoussée au-delà des

limites de la scolarité obligatoire par l’allongement des études. Pivot du système en tant que « véritable plaque-tournante par laquelle transitent désormais tous les élèves » (Prost, 1992, p. 88), le collège apparaît à la fois comme la première étape de l’enseignement secondaire et la dernière d’une école fondamentale (Mons, 2007).

L’unification quasi-achevée en 1975 des structures du système éducatif ne marque donc pas le coup d’arrêt du rapprochement de l’école et du collège, mais bien plutôt le commencement d’une dynamique intégrative de nature non plus structurelle mais pédagogique. Il s’agit désormais d’assurer la continuité pédagogique entre les entités scolaires du système éducatif.

II - L’intégration du curriculum école-collège

L’unification du système éducatif se poursuit par l’intégration du « curriculum », défini ici par « les contenus d’enseignement (les connaissances, savoir-faire, compétences, etc.) et l’ordre de leur progression au cours du temps » (Van Zanten & Rayou, 2017, p. 134). Cette intégration sédimente le bloc pédagogique de la scolarité obligatoire école-collège par deux réformes majeures : l’organisation de la scolarité en cycles (1989) et l’instauration du socle commun de connaissances et de compétences (2005).

1. 1989 : les cycles

La loi d’orientation de 1989 réorganise la scolarité en cycles d’enseignement pluriannuels, au nom de la nécessité d’assurer une continuité pédagogique entre les niveaux d’enseignement : « Pour assurer l’égalité et la réussite des élèves, l’enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité. »¹

En 1989, l’école primaire comporte donc trois cycles (cycle « de préapprentissage » des deux premières années d’école maternelle ; cycle « d’apprentissage » de la grande section de maternelle au CE1 ; cycle « de consolidation et d’approfondissement » du CE2 au CM2), le collège en compte deux (cycle « d’observation » en 6^e et 5^e ; cycle « d’orientation » en quatrième et troisième) et le lycée un seul (cycle « de détermination »).

¹ Loi d’orientation sur l’éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989. Article 4.

Le principe d'une continuité inter-degrés est par ailleurs affirmé dans la loi de 1989 : « Lors du passage entre l'école maternelle et l'école primaire, à l'entrée en Sixième et à l'entrée au lycée, l'élève doit être particulièrement suivi, de manière à assurer la continuité éducative »². Cette préoccupation se lit en 1996 dans la réorganisation de la classe charnière de 6^e, qui devient un cycle « d'adaptation » à part, d'une seule année : « Elle (*la 6^e*) vise à faciliter la transition école-collège en confortant les compétences acquises à l'issue de l'école élémentaire. Elle a également pour mission d'initier les élèves aux disciplines et méthodes de travail propres à l'enseignement secondaire. »³

Cependant, le principe des cycles ne s'affranchit pas de la séparation structurelle de l'école et du collège, dans la mesure où le cycle de la fin de l'école primaire et celui de la 6^e sont juxtaposés, coïncidant ainsi avec la séparation en niveaux successifs. Cette limite effective opposée à la politique des cycles perdure jusqu'en 2013, en dépit d'une préconisation de la Commission « Thélot »⁴ (2004) de créer un cycle d'approfondissement correspondant aux classes du CE2 à la 6^e, « à cheval entre l'école élémentaire et le collège » (p. 59), proposition qui ne sera pas retenue à l'époque.

Les cycles constituent néanmoins un principe organisateur de la continuité pédagogique qui est très utilisé dans les politiques éducatives : nous verrons dans la loi de refondation de l'école de 2014 qu'ils constituent un levier majeur pour prescrire la coordination du travail école-collège.

2. 2005 : le socle commun

En 2004, le rapport de la Commission présidée par Claude Thélot, intitulé « Pour la réussite de tous les élèves » (*Ibid.*) et issu de la synthèse du « Débat national sur l'avenir de l'École »⁵, propose « l'identification, au sein des enseignements communs à tous, d'un socle comprenant ce qui est indispensable ; à titre d'illustration, on pourrait énumérer les fonctions

² Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989. Rapport annexé. Le passage de cycles : la continuité éducative.

³ Note de service n° 96-132 du 10 mai 1996. Organisation des enseignements au collège et poursuite de l'expérimentation dans le cycle central à la rentrée 1996.

⁴ *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot.* (2004). Paris : La documentation Française, CNDP.

⁵ « Du 17 novembre 2003 au 17 janvier 2004 se sont tenues 26 000 réunions dans les établissements scolaires et les arrondissements, rassemblant plus d'un million de personnes et donnant lieu aux 13 000 synthèses (...) », cité dans le *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot* (2004), p. 19.

primordiales suivantes : lire, écrire, maîtriser la langue et les discours, compter, connaître les principales opérations mathématiques, s'exprimer (y compris en anglais de langue internationale), se servir de l'ordinateur, vivre ensemble dans notre République. » (p. 49)

Suivant cette recommandation, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École⁶ (2005) définit un « socle commun de connaissances et de compétences » qui engage l'État à garantir à tous les élèves de 6 à 15 ans l'acquisition d'un bagage commun minimal. « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. » (*Ibid.*)

Si le socle ne se substitue pas aux programmes d'enseignement toujours distincts, il s'impose comme un principe supérieur du curriculum en définissant ce qui « doit impérativement être acquis » et « ce qu'aucun élève n'est censé ignorer à la fin de la scolarité obligatoire » (*Ibid.*).

La maîtrise des sept compétences du socle commun⁷ est validée de manière échelonnée lors de trois paliers intermédiaires : à la fin du CE1, à la fin du CM2 et à la fin du collège. L'instrument de suivi de la validation progressive du socle ne sera véritablement formalisé qu'en 2010⁸ avec la généralisation du « Livret personnel de compétences » de l'élève, un « bulletin » scolaire unique renseigné par les enseignants au fur et à mesure de l'acquisition progressive des compétences du socle.

L'introduction du socle commun définit ainsi l'horizon d'attente de la scolarité obligatoire et par là, renforce l'intégration pédagogique de l'école et du collège. Il procède « d'une nouvelle manière de découper le processus de formation des élèves. L'État garantit à tous les jeunes l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences vers 15 ou 16 ans. Ensuite, chacun construit son parcours [...] » (Derouet, 2008, p. 6). Le rapport de la Commission « Thélot » écrit ainsi qu'il est « d'abord nécessaire de garantir la maîtrise des connaissances, des compétences et des règles de comportement indispensables pour toute la vie. La diversification des enseignements doit ensuite conduire chacun à déterminer la forme

⁶ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23 avril 2005 (JO du 24 avril 2005, publié au B.O. n° 18 du 5 mai 2005, encart).

⁷ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences (JO du 12 juillet 2006, publié au B.O. n° 29 du 20 juillet 2006).

⁸ Circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010. Mise en œuvre du livret personnel de compétences (B.O. n° 27 du 8 juillet 2010).

de réussite qui corresponde à ses aptitudes. » (p. 12) D'un côté, cette redéfinition du curriculum de la scolarité obligatoire parcellise le second degré en détachant le lycée du collège. De l'autre, le socle commun contribue à sédimer le bloc école - collège constitutif de la scolarité obligatoire en arrimant l'école primaire au collège par l'atteinte d'objectifs d'apprentissage communs.

III - Du « problème » de l'échec scolaire à celui de la continuité pédagogique

Dès la fin des années 1970, l'unification du système éducatif voit l'émergence de deux « problèmes » définis dans les politiques éducatives en ces termes : les inégalités de réussite scolaire et la mise en œuvre de la continuité pédagogique, devenue une nécessité avec la mise en place des cycles, puis du socle commun. Ces deux problèmes sont mis en rapport : la coordination du travail est identifiée par la puissance publique comme un enjeu dans la réduction de l'échec scolaire socialement situé. Ce lien est constamment réaffirmé depuis 1977 par la prescription réitérée de la « liaison école-collège ».

1. L'échec scolaire

L'apparition de l'échec scolaire concomitant au mouvement d'unification de l'école est le résultat d'une « construction » sociale et politique. Comme l'écrit Isambert-Jamati (1985b), « l'échec devient un problème social » dès lors que les finalités du système scolaire évoluent progressivement dans la période d'après-guerre. À partir du moment où l'objectif visé par la puissance publique est la démocratisation scolaire et l'accès à de longues études pour tous, les inégalités de réussite entre les élèves deviennent inadmissibles dès lors qu'elles sont corrélées socialement, ce que met en évidence la sociologie critique des années 1960 (Bourdieu & Passeron, 1964). C'est ainsi que l'unification achevée du système éducatif, dans les années 1970, voit l'échec scolaire devenir un mot d'ordre, un « objet mobilisateur » socialement et politiquement (Ravon, 2000). Progressivement, on en vient à parler « d'échec de l'école » à accomplir sa tâche » (Isambert-Jamati, 1985b, p. 160), ce qui se traduit dans les politiques éducatives par la recherche de ses causes et des moyens d'y remédier.

2. La liaison école-collège

C'est en 1977, soit deux ans après la fin de l'unification de système éducatif et la création du collège unique, qu'apparaît la première circulaire consacrée à la *Liaison entre école et collège (cours moyen deuxième année-sixième)*⁹. Elle est motivée au regard des difficultés rencontrées par les élèves les plus fragiles scolairement dans le passage de l'école au collège : « Dans la scolarité d'un élève, tout passage marqué par une modification des conditions ou des formes de l'enseignement peut entraîner des risques de perturbation [...] Ces difficultés peuvent se trouver aggravées pour les élèves qui n'ont atteint les objectifs de l'école primaire qu'avec peine. » (*Ibid.*) Elle préconise ainsi « d'agir » notamment sur « la réduction des causes de discontinuité entre l'enseignement élémentaire et celui du collège. » (*Ibid.*)

L'apparition de cette circulaire montre que l'articulation entre l'école et le collège est identifiée par les autorités éducatives comme une source de discontinuité préjudiciable aux élèves. Pour amoindrir l'écart supposé entre l'école et le collège, les actions de liaison visent à assurer la « cohérence et continuité » (des démarches, des contenus d'enseignement, des acquisitions par l'élève) qui constituent les « maîtres-mots » (IGEN & IGAENR, 2016, p. 4) de la prescription. La circulaire de 1977 l'affirme : « Toutes ces actions risquent d'être superficielles si elles ne sont pas accompagnées d'une harmonisation des enseignements. » Par harmonisation, il faut donc entendre la recherche d'une coordination pédagogique entre les enseignants des écoles et des collèges, que l'on cherche à susciter à travers certaines actions.

À partir de cette date, en effet, la nécessité de la liaison école-collège est « constamment rappelée et réaffirmée » dans le but de réduire l'échec scolaire (IGEN & IGAENR, 2014, p. 3). Les objectifs et les principes d'action énoncés dans cette circulaire ont peu varié depuis 1977 : en dépit de son ancienneté, elle « préconise un ensemble de mesures variées dont la pertinence sera réaffirmée dans les décennies ultérieures » (IGEN & IGAENR, 2016, p. 3). L'inventaire des modalités de liaison école-collège existantes en 2014 présente plusieurs similitudes avec ce répertoire originel datant de 1977. On y retrouve deux types d'actions, visant principalement les classes de CM2 et de 6^e. D'une part, des actions impliquant la participation des élèves : visite du collège ; projet disciplinaire comme des défis lectures, des événements sportifs. D'autre part, des actions de rencontre entre les enseignants des écoles et du collège de secteur : organisation institutionnelle du passage en 6^e ; préparation des projets et « production d'outils »

⁹ Circulaire n° 77-100 du 16 mars 1977. Liaison entre école et collège, cours moyen deuxième année – sixième (B.O. n° 12 du 31 mars 1977).

comme les évaluations de fin de CM2 ; « animations ponctuelles » et « courts stages [...] ne réunissant chaque année qu'une petite partie des professeurs potentiellement concernés par la continuité école – collège. » ; enfin, « plus rarement [...], des observations réciproques de pratiques » (IGEN & IGAENR, 2016, p. 7).

La prescription de coordination s'est donc traduite par une relative homogénéité entre 1977 et 2011. À partir de cette date, l'évolution la plus notable porte sur le développement d'actions « ciblées » sur les élèves dont les difficultés scolaires ont été identifiées. La liaison école-collège met alors l'accent sur le suivi individualisé et la prise en charge concertée de ces élèves. À cette fin sont instaurées des « commissions de liaison »¹⁰, composées d'enseignants des classes de CM2 et de 6^e du collège de secteur. Ces enseignants se réunissent une fois par an pour élaborer des « programmes personnalisés de réussite éducative » (ou PPRE « passerelles ») : il s'agit de définir dans la perspective de l'acquisition du socle commun, « les modalités de poursuite des aides engagées dès le début de la 6^e » (*Ibid.*) pour ces élèves en difficulté scolaire. La mise en œuvre de ces PPRE donne par ailleurs aux professeurs des écoles la possibilité d'intervenir au collège dans le cadre de « la prise en charge de modules de remise à niveau »¹¹.

Pour conclure, soulignons qu'en dépit de sa continuité, l'injonction réitérée à la continuité pédagogique relève surtout du registre incantatoire, dans la mesure où les préconisations de la liaison école-collège sont ponctuels (une seule commission annuelle, par exemple) et faiblement contraignants (IGEN & IGAEN, 2014).

IV - Synthèse

Le mouvement d'unification structurelle de l'institution scolaire met fin à la concurrence des ordres séparés et ségrégués du primaire et du secondaire. Il aboutit en 1975 à un « système » éducatif qui inscrit l'école et le collège dans un continuum de scolarité, tout en les divisant en « niveaux ». Les réformes curriculaires de 1989 et 2005 vont dans le sens d'une sédimentation du bloc de la scolarité obligatoire et contribuent de fait à l'intégration croissante de l'école et du collège. La dynamique d'intégration école-collège est réciproque : elle opère en amont, de l'école primaire vers le collège, selon un principe de continuité entre les cycles

¹⁰ Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011. Préparation de la rentrée 2011 (B.O. n° 18 du 5 mai 2011, encart).

¹¹ Circulaire n° 2011-126 du 26 août 2011. Scolarité du socle commun. Continuité pédagogique (B.O. n° 31 du 1er septembre 2011).

d'enseignement et en aval, du collège vers l'école primaire, via la détermination des objectifs communs de la scolarité obligatoire. Ce double mouvement façonne « des relations de dépendance réciproque » (Kherroubi & Plaisance, 2000, p. 33) entre l'école et le collège.

Dans une telle architecture structurelle du système éducatif, à la fois unifié et nivelé, la coordination du travail entre les enseignants est érigée en enjeu d'une visée politique d'égalité de résultats entre les élèves. La discontinuité pédagogique décrite entre l'école et le collège est identifiée par les autorités éducatives comme une source d'aggravation de l'échec scolaire : la coordination pédagogique est dès lors présentée comme une réponse à la difficulté scolaire. Si la liaison école-collège est un levier d'action historique pour y parvenir, les moyens d'accroître la coordination entre les enseignants des deux degrés ne s'y réduisent pas. Le travail collectif connaît deux phases d'institutionnalisation importante, que nous allons étudier successivement :

- La première, entamée dans les années 1980, culmine en 1989 avec la loi d'orientation pour l'école. Le travail collectif est institué dans le cadre des réformes visant la « professionnalisation » du métier d'enseignant.
- La seconde naît avec la création des zones d'éducation prioritaire en 1981 : le travail collectif devient alors le principal levier des politiques de lutte contre l'échec scolaire.

Chapitre 2 - 1989 : professionnalisation et dimension collective du travail

À partir de la fin des années 1980, les évolutions majeures du système éducatif que nous avons présentées de manière succincte dans le premier chapitre, appellent une transformation des tâches et des compétences de la profession enseignante.

Rappelons que l'explosion scolaire caractérisée par la massification et l'allongement des études entraîne l'arrivée d'un public socialement diversifié, dont la réussite scolaire nécessite l'adaptation des pratiques pédagogiques. « On ne peut en effet s'adresser de la même façon à une petite élite [...] et à un public qui, par un phénomène objectif résultant de l'extension numérique, n'obtiendra pas dans sa masse les mêmes positions dans la société. » (A. Robert, 2015, p. 80)

Par ailleurs, les transformations de l'environnement social et culturel de l'école, caractérisées par la demande d'individualisation des parcours, l'évolution du rapport à l'autorité et les changements des attentes sociales à l'égard de l'école, bouleversent les conditions de l'exercice professionnel (Lang, 2000).

L'idée « d'adapter » le travail des enseignants aux nouvelles exigences et aux nouvelles missions (Maroy, 2002), liées aux évolutions du public et de l'environnement scolaire, se traduit dans les politiques publiques par le principe réformateur de la « professionnalisation » des enseignants. Après avoir explicité comment ce principe met en avant la dimension collective du travail enseignant, nous décrivons les prescriptions issues de la loi d'orientation de 1989 qui renforcent la coordination entre les deux degrés et institutionnalisent le travail collectif.

I - Le paradigme réformateur de la professionnalisation

Le discours sur la « professionnalisation » des enseignants, né aux États-Unis au milieu des années 1980, sert de référence à la plupart des pays européens engagés dans une rénovation du métier d'enseignant (Tardif, 2007). En France, il correspond à l'apparition, à la fin des

années 1980, d'« une nouvelle politique de développement professionnel visant à redéfinir le champ et la teneur des métiers enseignants » (Lang, 2004, p. 161). Cette redéfinition porte sur deux thèmes majeurs.

Le premier réside dans le basculement du « modèle de l'homme cultivé à celui d'un praticien réflexif » (*Ibid.*, p. 160) qu'entraîne « le passage de l'attention du savoir à l'élève » (Lang, 2000, p. 230). L'enseignant ne peut plus se contenter de maîtriser les savoirs disciplinaires en « maître instruit », il doit être capable de les adapter pour que l'élève puisse apprendre en tant que « spécialiste de l'apprentissage » (Maroy, 2004, p. 8), ce qui appelle l'idée d'une intégration des savoirs disciplinaires dans une « formation pédagogique » (A. Robert & Terral, 1993, p. 29).

Le second thème découle du premier : la professionnalité enseignante étant redéfinie en fonction de compétences élargies (réflexivité, différenciation pédagogique), les missions sont étendues au-delà des tâches d'enseignement (Maroy, 2006). Le travail en équipe et la figure du « professionnel collaboratif » (Tardif, 2007, p. 176) sont caractéristiques de l'aspect multidimensionnel de l'exercice professionnel (Lang, 2004).

En France, le paradigme de la « professionnalisation » des enseignants trouve sa traduction concrète dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui pose le principe suivant : « L'évolution des différents publics (élèves, étudiants, adultes engagés dans la vie professionnelle) et les nouvelles exigences auxquelles doit répondre le système éducatif entraînent une évolution du rôle des enseignants. »¹²

L'affirmation de ce principe réformateur se traduit par trois prescriptions majeures dans l'extension de la coordination du travail entre les enseignants : la formation professionnelle des enseignants dans une institution commune ; l'harmonisation statutaire des corps enseignants du primaire et du secondaire ; l'inscription du travail en équipe en tant que nouvelle composante du métier enseignant.

¹² Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989. Rapport annexé.

II - Une formation commune aux enseignants des deux degrés

L'article 17 de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 institue un établissement de formation commun pour les enseignants : « Les instituts universitaires de formation des maîtres sont des établissements publics d'enseignement supérieur. [...] Ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement. »

La création d'un tronc commun devant être dispensé à tous les futurs enseignants trouve son origine dans le rapport du recteur Bancel¹³ (1989). Celui-ci définit la « professionnalité globale » des enseignants par une série « d'activités professionnelles » (organiser un plan d'action pédagogique, travailler avec les partenaires, etc.), qui « concernent les maîtres de tous niveaux » (extraits du rapport Bancel, cités par A. Robert & Terral, 1993, p. 31). L'existence d'un tronc commun entérine « l'idée d'une professionnalité partagée par le premier et le second degré [...] jusque-là l'objet d'un rejet virulent » (A. Robert, 2015, p. 182). En effet, la mutualisation des approches et d'une partie des compétences porte en elle « l'idée conflictuelle d'une culture commune à l'ensemble des enseignants » (Lang, 2004, p. 164). Cependant, plusieurs auteurs soulignent que les actions de formation communes occupent une place mineure dans les volumes horaires et dans la conception de l'architecture de la formation (Duru-Bellat & Henriot-Van Zanten, 2009; Lang, 2004; A. Robert, 2015).

III - Professeur, un statut plus homogène

L'harmonisation statutaire des personnels enseignants est étroitement corrélée à la création des IUFM. Dès 1982, le rapport d'André de Peretti, missionné par le ministre socialiste de l'éducation nationale Alain Savary sur la formation des enseignants, met en évidence « la diversité excessive des formations professionnelles, signes d'une impossible cohérence statutaire » (Torres, 2013, p. 74) : « Ainsi, des personnes d'origine et de formation différentes

¹³ *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, ministre d'état, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.* (1989). Ministère de l'éducation nationale, p. 3.
http://formerlesformateurs.free.fr/fichiers/rapport_bancel/rapport_bancel_10oct1989.pdf

passent par des centres multiples où ils reçoivent des formations très diverses par les contenus et les méthodes. Comment s'étonner ensuite que le système scolaire soit profondément divisé et morcelé ? L'une des conditions de son unité passe certainement par une formation plus homogène dans des lieux moins dispersés pour tous les enseignants. »¹⁴

Si des considérations politiques ne sont pas absentes de la revalorisation du statut des enseignants du primaire, destinée à « enrayer la crise du recrutement des instituteurs » (Marcel, 2005, p. 44), l'harmonisation des statuts enseignants apparaît comme la conséquence logique de l'unification de la formation professionnelle et du système éducatif.

C'est donc en 1990 qu'est créé le statut de Professeur des Écoles¹⁵, remplaçant le corps des instituteurs amené à disparaître progressivement. Le nouveau statut des enseignants du primaire est revalorisé par l'alignement sur celui des professeurs certifiés des lycées et collèges (PLC) et le passage de la catégorie B des instituteurs à la catégorie A de cadres. Ils ont en commun un même niveau de recrutement (bac+3 en 1989, bac+5 depuis 2010) et une grille salariale identique. Cet alignement statutaire est un acte de reconnaissance d'une unité de la profession, exerçant le même métier décliné selon l'âge des élèves et les filières. « Ainsi, dans tout le système éducatif, nous n'avons plus que des *professeurs* [...] Le *niveau* dans lequel ils enseignent devient donc une spécialité parmi d'autres et exclut de fait toute hiérarchisation des enseignants sur ce critère : un enseignant de maternelle est *l'équivalent* d'un enseignant de terminale qui a simplement choisi une autre spécialité. » (Marcel, 2005, p. 45)

IV - La reconnaissance du travail en équipe

L'article 14 de la loi d'orientation de 1989 étend le champ des missions des professeurs au-delà de l'enseignement en y adjoignant des tâches collaboratives : « Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés. » La loi reconnaît ainsi des pratiques existantes en élevant le travail collectif à la « dignité législative » (A. Robert, 2015) et confère dans le même temps à la collégialité

¹⁴ (de) Perreti André. (1982). Rapport au ministre de l'éducation nationale de la commission sur la formation des personnels de l'éducation nationale. La documentation Française. Cité par Torres, 2013, p. 74.

¹⁵ Décret n° 90-680 du 1er août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles.

désormais prescrite un caractère obligatoire. La définition de la composition de l'équipe pédagogique par l'article 14 désigne toutefois les enseignants de même niveau de classe ou de cycle (« ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ») et les enseignants de même discipline (« ou exerçant dans le même champ disciplinaire »). On souligne ainsi que le travail inter-degrés n'est donc pas prescrit au titre du travail en équipe.

Par ailleurs, la reconnaissance du travail en équipe se traduit différemment dans les missions des enseignants, selon qu'ils soient professeurs des écoles ou professeurs du second degré : ainsi que nous allons le voir, le travail collectif n'a pas le même caractère obligatoire d'un degré à l'autre.

V - Une obligation différenciée de travail collectif

La prescription du travail en équipe est différemment prise en compte dans les obligations règlementaires de service (ORS) des professeurs des écoles et des professeurs des lycées et collèges. En effet, les ORS restant « liées au corps d'appartenance et au lieu d'exercice. » (IGEN & IGAENR, 2016, p. 24), l'homogénéité relative des statuts n'empêche pas des différences dans les obligations et les missions respectives des professeurs des deux degrés.

Dans le premier degré, la création du statut de professeurs des écoles s'accompagne d'une extension du champ des missions traditionnelles qui comportent, en plus des tâches d'enseignement, des actions collaboratives. « Dans le cadre de leur service hebdomadaire, les personnels enseignants du premier degré consacrent, d'une part, vingt-six heures à l'enseignement, d'autre part, une heure hebdomadaire en moyenne annuelle, soit trente-six heures par an hors du temps de présence devant les élèves à des travaux au sein des équipes pédagogiques, à des conférences pédagogiques et à la tenue des conseils d'écoles obligatoires. »¹⁶. Cette reconnaissance des pratiques collaboratives, inspirée du nouveau paradigme de professionnalisation des enseignants, est en même temps une obligation car le travail en équipe est inclus dans le temps de travail des professeurs des écoles. Une heure hebdomadaire est dégagée dans le service des enseignants, sans augmentation du temps de travail puisque cette heure vacante résulte de la réduction du temps d'enseignement appliquée

¹⁶ Décret n° 91-41 du 14 janvier 1991 relatif au service hebdomadaire des personnels enseignants du premier degré. Article premier.

aux élèves qui passe de 27 à 26h. Ce dispositif distingue explicitement les nouvelles missions collaboratives parmi les différentes tâches prescrites.

Dans le second degré, les obligations réglementaires de service des enseignants sont régies par des décrets datant de 1950¹⁷. Ces textes qui se bornent à fixer les quotités horaires d'enseignement des différents corps des professeurs du secondaire ne mentionnent pas d'autres missions. Ainsi, « le statut initial des enseignants est celui de purs pédagogues, déterminés par leurs quotités horaires de cours devant élèves [...] » (Torres, 2013, p. 57). Or, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a élargi le registre des activités professionnelles de tous les professeurs en direction des tâches collaboratives : « Les enseignants organisent l'ensemble des activités scolaires des élèves. [...] Ils font partie d'une équipe constituée de tous les enseignants chargés des mêmes élèves pendant une année ou un cycle. »¹⁸.

Toutefois, contrairement aux professeurs des écoles, cette prescription ne s'est pas concrétisée dans les obligations réglementaires de service des professeurs du second degré. Les décrets de 1950 vont demeurer la référence statutaire inchangée des enseignants du secondaire durant plusieurs décennies, y compris lorsqu'en 2004, le rapport de la « Commission du débat national sur l'avenir de l'École », présidée par Claude Thélot, écrit à propos de ces nouvelles missions qu'elles devraient être « réglementairement inscrites et reconnues » dans la définition du service « à côté du service d'enseignement »¹⁹. Il faut attendre 2014 pour que la révision des décrets de 1950, « dont l'ancienneté ne permettait pas de donner une vision complète et moderne de leurs missions »²⁰ selon le Ministère de l'éducation nationale, reconnaisse des « missions liées à la mission principale d'enseignement » dans le service des enseignants des professeurs du second degré, c'est à dire près de trente ans après celle des professeurs des écoles.

¹⁷ Décrets n° 50-581, 50-582 et 50-583 du 25 mai 1950.

¹⁸ Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989. Rapport annexé.

¹⁹ *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot.* (2004). Paris : La documentation Française, p. 110.

²⁰ Modernisation des métiers de l'Éducation Nationale. Article du Ministère de l'Éducation nationale, 13 novembre 2014, <http://www.education.gouv.fr/cid83722/modernisation-des-metiers-de-l-education-nationale.html>, (consulté le 3 janvier 2017).

VI - Synthèse

À la fin des années 1980, les réformes, notamment inspirées par le principe de professionnalisation, aboutissent à des transformations institutionnelles visant à adapter le travail enseignant aux évolutions du système éducatif et à répondre à l'enjeu de faire réussir tous les élèves (Maroy, 2002).

La dimension collective du travail apparaît comme un vecteur de cette transformation pédagogique recherchée par les autorités éducatives. La prescription du travail collectif et la recherche d'une coordination « rapprochée » entre les deux degrés constituent ainsi une transformation institutionnelle majeure impulsée par la loi d'orientation de 1989. L'affirmation de l'unité de la fonction enseignante, que proclame la reconnaissance d'une culture professionnelle commune aux enseignants du premier et du second degré, passe par une relative harmonisation statutaire et par une formation partiellement commune des professeurs des écoles et du collègue (Lang, 2004). L'incitation au développement de pratiques collaboratives (travail en équipe, participation aux différentes instances de l'établissement) vise à développer la coordination du travail entre les enseignants au sein d'une même école ou établissement. En s'institutionnalisant, le travail collectif apparaît comme un instrument au service du projet étatique de transformation de la profession enseignante.

Cependant, on constate plusieurs limites à cette entreprise : d'une part, la faiblesse des parties communes aux deux degrés dispensées dans la formation initiale des IUFM est soulignée ; d'autre part, on remarque que le travail collectif inter-degrés n'est pas prescrit tandis que le travail en équipe est inégalement institué selon les deux degrés, les missions collaboratives n'étant pas prises en compte dans les obligations de service des professeurs du secondaire.

Nous nous intéressons à présent aux politiques éducatives spécialisées de l'éducation prioritaire, car ce sont elles qui ont le plus contribué à institutionnaliser la coordination du travail inter-degrés.

Chapitre 3 - L'institutionnalisation de l'action collective : les politiques d'éducation prioritaire (1981-2010)

En France, depuis 1981, les politiques éducatives spécifiques de l'éducation prioritaire ont pour enjeu la lutte contre l'échec socio-scolaire et la promotion de l'égalité de réussite (Henriot-van Zanten, 1990; Heurdier, 2011). Comme souligné dans le premier chapitre, l'échec scolaire d'élèves issus majoritairement de milieux sociaux défavorisés est constitué à partir de la fin des années 1970 en problème politique et social, dans un contexte de massification et de démocratisation de l'enseignement. L'instauration des « zones d'éducation prioritaires » (ZEP) en 1981 constitue une réponse politique à l'enjeu de réduction des inégalités scolaires d'origine sociale : elle initie une politique de la « réforme permanente » (Bongrand, 2014), jalonnée de « relances » au rythme des alternances gouvernementales (B. Robert, 2009).

La singularité de la politique de l'éducation prioritaire dans la lutte contre l'échec scolaire est qu'elle se fonde principalement sur l'action collective des acteurs éducatifs locaux, en particulier, celle des enseignants de CM2 et de 6^e (Bongrand & Rochex, 2016). Cette politique est en effet concomitante à l'apparition en France, dans les années 1980-1990, d'un nouveau mode de « gouvernance » qui renouvelle la définition, par les décideurs, « de la bonne manière de piloter ou de gouverner le système d'enseignement. » (Maroy, 2008, p. 35). Qualifiée parfois de « post-bureaucratique » (Maroy, 2008), cette nouvelle gouvernance correspond à une montée des « formes non hiérarchiques de persuasion et de mobilisation » (Maroy, 2005, p. 75). Ce mode de régulation est fondé sur « l'institutionnalisation de l'action collective » (Thoenig & Duran, 1996, p. 582) : il place la coordination entre les acteurs au cœur de la mise en œuvre des réformes.

Appliqué au secteur éducatif dans la décennie 1980, ce scénario de rénovation administrative (Lorcerie, 1994) se développe tout particulièrement dans les politiques de l'éducation prioritaire. Des dispositifs organisent l'action collective à l'échelle d'un territoire, entre des établissements scolaires et des acteurs éducatifs divers. Nous nous attachons à retracer leur émergence, puis leur généralisation, avant de terminer ce chapitre sur d'autres modalités de travail collectif apparues plus tardivement.

I - 1981-1989 : les jalons d'une action collective régulée

En 1981, la politique naissante des zones d'éducation prioritaire fonde l'originalité de sa démarche sur deux dispositifs préfigurateurs. Puis, entre 1985 et 1989, ces dispositifs sont généralisés à l'ensemble des établissements du système éducatif. Nous suivons le fil de ces étapes, en commençant par expliciter le contexte de l'apparition de ces dispositifs liés à la fondation de l'éducation prioritaire.

1. La « découverte du local »

Au début des années 1980, les principes d'une nouvelle gouvernance de type « post-bureaucratique » apparaissent en creux de la contestation des fondements traditionnels de « l'État-enseignant » (Mons, 2007), qui caractérise la période de massification de l'enseignement depuis 1945 (Lessard & Carpentier, 2014). La prise de conscience de l'échec scolaire en tant que problème « social » (Duru-Bellat & Henriot-Van Zanten, 2012) s'accompagne de la dénonciation d'une promesse non-tenue de démocratisation éducative (Lessard & Carpentier, 2014). Cela remet en cause « au moins sur le plan rhétorique, des valeurs et des modalités d'action encadrant la gestion procédurale, monopolistique et unitaire de la fonction éducative par les États centraux » (Mons, 2007, p. 4). L'idée que « la centralisation et son corollaire, la standardisation » (A. Robert, 2015, p. 149) ont échoué à assurer l'égalité des chances au sein du système éducatif aboutit à la « découverte du local » (Legrand, 2000, p. 96). Celui-ci est censé garantir « une meilleure prise en compte des spécificités du terrain et une meilleure efficacité de l'action publique » (*Ibid.*, p. 97).

Par ailleurs, le crédit accordé à la gestion locale est soutenu par un discours prônant la reconnaissance des capacités d'initiative des acteurs (Derouet, 2000). « On préconisait que les acteurs du terrain, dépossédés de leur autonomie professionnelle au cours de la seconde période, puissent participer avec les autorités gouvernementales, à la définition des changements à entreprendre et à la détermination des moyens d'enseignement. [...] Il s'agissait donc de laisser à ces acteurs une certaine autonomie et de les responsabiliser afin qu'ils puissent créer, suite aux réformes, des politiques fonctionnelles pour leur contexte. » (Lessard & Carpentier, 2014, p. 30) Ces principes inspirent ainsi des politiques publiques qui visent à l'accroissement des pouvoirs conférés par l'État aux acteurs locaux et au renforcement de leur autonomie : la

décentralisation politique vers les collectivités territoriales en 1983 en est une illustration (Henriot-Van Zanten, 2014).

Ce référentiel politique dans les années 1980 contribue au développement du travail collectif. Dans un monde où la réponse aux problèmes n'est plus le seul fait d'un État central imposant une solution unique, « la coordination devient un enjeu » (Thoenig & Duran, 1996, p. 596).

Dans le secteur éducatif, ce nouveau paradigme semble marquer de son empreinte la fondation des zones d'éducation prioritaires en 1981, qui s'inscrit dans « un mouvement de localisation des réponses pédagogiques » (A. Robert, 2015, p. 149)

2. La création des ZEP : un projet et un collectif « de bonnes volontés »

En 1981, la création des ZEP semble inspirée par une gouvernance de type « post-bureaucratique ». Certains auteurs ont décrit le mode de régulation mis en place en éducation prioritaire comme « une ligne démocratique autogestionnaire où l'initiative est donnée à la base par l'État lui-même contre la hiérarchie » (Kherroubi & Rochex, 2002, p. 122). D'autres auteurs soulignent toutefois que cette politique ministérielle n'a pas été guidée par une source d'inspiration précise, le gouvernement n'ayant pas « d'expertise » dans le type de programme à mettre en œuvre (B. Robert, 2009). On peut cependant remarquer qu'un certain nombre de principes de la nouvelle gouvernance se retrouvent dans les dispositifs ZEP, ce dont témoigne ce texte d'Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale à l'origine de la création des « ZEP », dans sa *Lettre aux enseignants* du 6 septembre 1981 : « Cet appel pressant aux initiatives et aux recherches est à la fois conforme à la volonté de développer l'autonomie des établissements, de considérer les membres de l'éducation nationale comme des acteurs pleinement responsables, et de prendre la juste mesure des besoins de la société française, dans sa diversité. [...] L'État ne peut rien à lui seul [...] sans la volonté des enseignants. »

Pour lutter contre l'échec scolaire, la politique ZEP mise sur l'action collective de tout un ensemble d'acteurs éducatifs, sur un territoire comprenant des établissements de niveaux différents (au début, des écoles au lycée). Soulignons ici que dès sa création, la dynamique collective inter-degrés est bien un principe fondateur de l'éducation prioritaire. La délimitation du territoire, ou de la « zone » se fait dans la perspective d'une collaboration entre les établissements : « Vous veillerez à ce que votre analyse (*des difficultés*) ne soit pas menée de

façon séparée selon les niveaux d'enseignement mais au contraire prenne bien en compte les relations multiples qui unissent entre eux les écoles et établissements scolaires nécessitant une intervention. »²¹

Mais le territoire concerné n'est pas seulement délimité par les autorités déconcentrées de l'Éducation nationale, en la personne du recteur. Pour être « classés » en éducation prioritaire et obtenir des moyens financiers, les acteurs locaux concernés doivent élaborer un « projet de zone » : « Aucune zone ne devra être définitivement retenue sans qu'un projet spécifique à la zone n'ait été préalablement élaboré. » (*Ibid.*)

Le projet doit permettre d'orienter l'action collective au service d'un objectif partagé de réussite des élèves : il est à « l'initiative » d'un collectif d'acteurs locaux, qui sont également chargés de sa conduite, une fois le projet validé par les autorités. Ce collectif pluriel (« l'équipe d'animation ») réunit des enseignants issus des différents établissements, des personnels d'encadrement (inspecteurs, chefs d'établissement, directeurs d'école), des non-enseignants (personnel médical) et des « partenaires » (parents d'élèves, élus). C'est à cette équipe d'animation qu'est confiée la coordination de l'action collective : « elles joueront un rôle d'animation, de coordination, de suivi et d'évaluation des actions. » (*Ibid.*)

C'est en ce sens que l'on peut comprendre l'esprit de la circulaire de 1981 : « La constitution d'une telle équipe apparaît comme indispensable dans la mesure où la réussite des actions qui seront entreprises dépendra en fin de compte de la façon dont les personnes concernées se seront saisies du problème. De ce fait, l'initiative et la conduite des projets doivent appartenir aux personnes qui sont confrontées aux difficultés concrètes et quotidiennes que connaît la zone dans laquelle elles vivent ou travaillent. » (*Ibid.*)

À la création des ZEP en 1981, la mise en œuvre d'une politique nationale de lutte contre l'échec scolaire est donc confiée à un collectif pluriel faiblement institutionnalisé, sur la base d'un « appel initial au rassemblement de bonnes volontés » (Van Zanten et al., 2002, p. 216). Cependant, les instruments de cette coordination (le projet et la constitution « équipes ») sont assez rapidement institutionnalisés. Dès 1985, ils sont étendus aux politiques éducatives généralistes, en dehors de l'éducation prioritaire : ils sont alors adaptés à l'échelle de l'établissement ou de l'école.

²¹ Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981 relative aux zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires (B.O. spécial n° 1 du 21 janvier 1982).

3. La généralisation du projet et des instances collégiales

Entre 1985 et 1989, les principes fondateurs de la coordination dans les zones d'éducation prioritaire sont généralisés : les dispositifs-clé de « projets » et « d'équipes » sont adaptés à l'échelle de l'établissement scolaire. Cela se traduit par l'institutionnalisation du fonctionnement collectif des établissements scolaires, désormais plus autonomes et dotés d'instances collégiales décisionnelles (Van Zanten et al., 2002).

Cette autonomie leur est accordée en 1985, dans le cadre des politiques de décentralisation : chaque collège devient alors un Établissement public local d'enseignement²² (EPL), ce qui lui confère une autonomie pédagogique, administrative et financière (Torres, 2013). Le conseil d'administration, présidé par le chef d'établissement, dispose d'un pouvoir décisionnel. Des instances pédagogiques réunissant les enseignants sont créées, comme le « conseil pédagogique » (2005), dont la mission est de « favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. »²³

Dans les écoles primaires, à l'instar du collège, des instances de concertation dotées de compétences décisionnelles sont créées : le « conseil des maîtres »²⁴, composé de l'ensemble des enseignants de l'école et le « conseil des maîtres de cycle », constitué des enseignants d'un même cycle d'enseignement, se voient reconnaître une responsabilité pédagogique étendue. Le « conseil d'école », où siègent les enseignants, le directeur d'école et des membres de la « communauté éducative »²⁵ (parents d'élèves, représentants de la Municipalité et de l'Éducation nationale) dispose de prérogatives concernant les aspects organisationnels (tels que l'organisation de la semaine scolaire).

Par ailleurs, la notion de « projet d'établissement » fait son apparition (Demailly, 2000). À partir de 1989, tous les établissements primaires et secondaires ont désormais l'obligation de se doter d'un projet : « Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit

²² Décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement.

²³ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23 avril 2005 (JO du 24 avril 2005, publié au B.O. n° 18 du 5 mai 2005, encart. Article 38).

²⁴ Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires (JORF n° 0208 du 8 septembre 1990).

²⁵ Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989. Article 1^{er}.

les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. »²⁶

En conclusion, à partir de 1985, le fonctionnement collectif des établissements apparaît comme une déclinaison des modalités de coordination en éducation prioritaire. Deux remarques peuvent être faites sur la constitution des « équipes ». Il existe un partage des rôles entre des équipes enseignants, dans des instances collégiales qui consacrent le principe de la liberté pédagogique, et des équipes associant des professions et des niveaux hiérarchiques diverses, en charge de la gestion organisationnelle (Malet & Brisard, 2005). Par ailleurs, le fonctionnement collégial des écoles et des collèges implique la participation des enseignants à diverses équipes, selon une conception de l'action éducative qui prend acte des interactions entre l'établissement et son environnement. (Van Zanten et al., 2002)

Cependant, on constate qu'il n'y a pas d'équipes constituées par les enseignants des deux degrés. Le centre de gravité de toutes ces structures collégiales demeure l'établissement : aucune de ces entités n'a en effet pour attribution la coordination entre les établissements du premier et du second degré.

Dès lors, on peut se demander comment ces dispositifs sont, à leur tour, adaptés en éducation prioritaire à l'occasion de sa première réforme en 1990. Comment la coordination de l'action est-elle assurée, à l'échelle de la zone, entre des écoles et un collège désormais dotés d'un projet d'établissement et d'instances décisionnelles ?

II - 1990-2010 : la pérennité de la « coordination des coordinations »

1. 1990, la mise en place

En 1990, la première « relance » de la politique d'éducation prioritaire correspond à une phase « d'institutionnalisation » et de « reprise en main » des dispositifs fondateurs de 1981 que sont le projet et l'équipe d'animation (B. Robert, 2009). Elle est marquée par la mise en place d'un système de coordination complexe entre les établissements d'une même zone d'éducation prioritaire. Une coordination intermédiaire est institutionnalisée à l'échelle de la

²⁶ Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989. Article 18.

zone et elle s'appuie sur deux instruments : le « projet de zone » et une instance de « pilotage » local, qui vient se substituer à « l'équipe d'animation » prévue lors de la création des ZEP en 1981.

Voyons tout d'abord comment le projet de zone est censé permettre la coordination des différents projets d'école et du collège présents sur le territoire. La réforme de 1990 s'inscrit bien dans le prolongement de la réorganisation collégiale du fonctionnement des établissements : « La volonté réaffirmée de promouvoir la réussite de tous les élèves partout et particulièrement dans les zones défavorisées a conduit à relancer cette politique, en cohérence avec celle du projet d'école ou d'établissement. »²⁷

Le projet de zone, « né de l'initiative des équipes éducatives »²⁸ doit fédérer l'action collective qui se décline dans les projets d'établissement propres à chaque école et collège. Il fixe les objectifs communs afin de garantir la « cohérence » de l'action collective à l'échelle de la ZEP : « Le projet de la zone d'éducation prioritaire s'articule donc nécessairement avec les projets des écoles, collèges et lycées concernés qui eux-mêmes doivent en respecter la cohérence globale. » (*Ibid.*)

Ensuite, la structure collégiale de la ZEP évolue. L'ancienne équipe d'animation de 1981 est remplacée par le « conseil de zone », une instance resserrée, composée des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale : le chef d'établissement, l'inspecteur de circonscription du premier degré et les directeurs d'écoles. Cette instance décisionnelle a pour mission la mise en œuvre du projet et l'orientation des moyens qui lui sont attribués²⁹. Un « responsable » de zone est désigné.

Ainsi, par rapport au projet initial de l'équipe d'animation, l'action collective est désormais mise en œuvre, organisée et régulée par une instance composée des responsables hiérarchiques de l'Éducation nationale. Surtout, la réforme de 1990 voit la création d'un « coordonnateur [...] chargé de l'animation interne de la zone ». (*Ibid.*) Son rôle est de première importance dans la coordination de l'action collective, certains auteurs le qualifiant même de « véritable cheville ouvrière » de la politique des ZEP (Lorcerie, 1994, p. 39).

²⁷ Circulaire n° 90-028 du 1er février 1990. La mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993 (B.O n° 7 du 17 février 1990).

²⁸ « L'action éducative en zone d'éducation prioritaire suppose, pour être cohérente, un projet de zone. Ce projet, né de l'initiative des équipes éducatives, constitue, après validation, la base d'un contrat entre les acteurs et leurs autorités de tutelle. C'est sur cette base que seront attribués les moyens et que seront évalués les résultats. »

²⁹ « Le conseil de zone a pour fonction de mettre en œuvre le projet, de recevoir et mettre en place les moyens qui lui sont éventuellement attribués à ce titre, et, enfin, de procéder au bilan des actions entreprises. »

À partir de 1990, cette organisation de la structure collégiale à l'échelle du réseau sera conservée à chaque nouvelle relance de l'éducation prioritaire.

2. De la zone au réseau, une pérennité structurelle

Au-delà des nombreux changements de dénomination, les structures qui organisent la coordination de l'action collective ne varient pas depuis 1990. L'évolution la plus notable est la disparition progressive du terme de « zone » d'éducation prioritaire remplacé par celui de « réseau » : « Réseaux d'éducation prioritaires » en 1998, « Réseaux Ambition Réussite » (RAR) et « Réseaux de Réussite Scolaire » (RRS) en 2006, de nouveau « Réseaux d'éducation prioritaires » (REP et REP +) en 2014. Ce changement sémantique témoigne toutefois de l'importance de la coordination, dont le terme de réseau rend mieux compte que celui de « zone », connoté par ailleurs négativement dans l'opinion publique.

Par ailleurs, progressivement, l'accent est mis sur les liens entre les écoles et le collège, plutôt que sur les collaborations partenariales. À partir de 1997, le collège devient notamment « l'unité de référence »³⁰ du territoire d'éducation prioritaire : « Dans un souci de continuité éducative, l'ensemble du dispositif devra s'articuler autour du collège et de son secteur. »³¹. Dès 2006, le réseau n'est plus composé que d'un seul collège et des écoles de son secteur.³² L'accent est donc mis dans le réseau sur le développement des coordinations enseignantes entre des écoles et un collège.

Toutefois, cela n'affecte pas les instruments de coordination de l'action collective. Tout d'abord, on retrouve le même type d'instance décisionnelle (« comité exécutif » en 2006, « instance de concertation » en 2011, « comité de pilotage » en 2014), dotée d'un responsable ou « pilote » qui peut être le chef d'établissement et/ou l'inspecteur de l'Éducation nationale, lui-même assisté d'un coordonnateur (parfois désigné « secrétaire ») (Bongrand & Rochex, 2016, p. 11).

³⁰ « Pour l'ensemble de l'éducation prioritaire, il convient qu'un collège devienne l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves. » Extrait de la circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006. Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire (B.O. n° 14 du 6 avril 2006).

³¹ Circulaire n° 97-233 du 31 octobre 1997. Les zones d'éducation prioritaires (B.O. n° 40 du 13 novembre 1997).

³² Circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006. Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire (B.O. n° 14 du 6 avril 2006).

Il en va de même pour l'instrument du « projet ». Formalisé depuis 1998 en un « contrat de réussite »³³ passé avec les autorités académiques, le projet de réseau est confirmé dans son rôle d'« outil d'intégration de l'action pédagogique locale » (Lorcerie, 1994, p. 37). Ainsi, la politique de relance de 1998 précise : « Plus qu'ailleurs, la nécessité s'impose de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer un travail collectif fondé sur des projets : projet de réseau ou de zone, projet d'école et d'établissement. Ces projets doivent naturellement s'articuler les uns par rapport aux autres dans une logique de complémentarité. »³⁴

III - Les modalités de travail collectif

Les instruments de coordination que nous venons de décrire sont les plus importants et les plus constants en éducation prioritaire. Ainsi que nous allons le voir, d'autres modalités de travail collectif sont prescrites en éducation prioritaire, mais elles apparaissent assez tardivement et se développent très progressivement dans les politiques éducatives de 2006 à 2011.

1. Une liaison école-collège ordinaire

En dehors des prescriptions nationales qui visent à assurer la continuité pédagogique entre le CM2 et la 6e, la « liaison école-collège » ne donne pas lieu à un dispositif spécifique dans les politiques de l'éducation prioritaire jusqu'en 2006.

Pourtant, dès la création de l'éducation prioritaire, une attention particulière est portée à la coordination des acteurs dans le passage d'un niveau à l'autre de la scolarité, sans se limiter à la liaison CM2-6e : « Vous veillerez à ce que les projets de zones s'appuient sur des liaisons fortes entre écoles préélémentaires et élémentaires, écoles et collèges, collèges et lycées, et que des relations réelles existent entre leurs divers personnels. »³⁵

En 1997, le rapport Moisan - Simon sur « Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire » souligne ainsi : « La question de la continuité éducative n'est pas

³³ Circulaire n° 98-145 du 10 juillet 1998. Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite (B.O. n° 29 du 16 juillet 1998).

³⁴ Circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999. Relance de l'éducation prioritaire : élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des Réseaux d'éducation prioritaire (B.O. n° 4 du 28 janvier 1999).

³⁵ Note de service n° 82-600 du 22 décembre 1982, annexé à la circulaire n° 82-599 du 23 décembre 1982 de préparation de la rentrée 1983 : zones prioritaires (B.O. spécial du 13 janvier 1983).

un concept vide en ZEP. En effet, les ruptures peuvent avoir des effets réels sur un public fragile. » (Moisan & Simon, 1997, p. 47). Les auteurs constatent dans leur rapport que les difficultés engendrées par le passage de l'école au collège sont plus importantes en ZEP qu'ailleurs : si les « ruptures » posent problème à tous les élèves, ceux qui connaissent une situation d'échec scolaire à la fin de l'école primaire, et ils sont plus nombreux en éducation prioritaire, voient leurs difficultés aggravées par ce passage synonyme « d'écart » pédagogique entre l'école et l'école.

Pourtant, les auteurs font le constat que « rares sont les ZEP où la continuité pédagogique entre les écoles et le collège existe vraiment », tout en remarquant « une évolution positive se dégager » (*Ibid.*, p. 45).

Ainsi, le renforcement des liens pédagogiques entre le collège et l'école fait partie des douze recommandations formulées en 1997 pour relancer la politique d'éducation prioritaire : « Étant donnée la fragilité du public scolaire des ZEP, aucun « maillon » ne doit manquer pendant leur cursus scolaire et l'école doit leur faciliter le plus possible les ruptures dans leurs études. » (*Ibid.*, p. 69)

2. Les enseignants référents

À partir de 2006, les actions de liaison école – collège bénéficient de l'appui des « enseignants référents ». Ces professeurs supplémentaires issus du premier ou du second degré sont affectés dans les « Réseaux Ambition Réussite » (RAR) qui remplacent les ZEP et les REP dans les territoires identifiés parmi les plus en difficulté. Dans le cadre de leurs missions inter – degrés, ils peuvent « co-intervenir dans les classes, partager leur service entre le premier et le second degré, intervenir dans le cadre de services croisés [...], prendre le service d'enseignants afin de permettre à l'ensemble des membres du réseau de profiter de la nouvelle organisation et de libérer du temps pour le travail en équipe »³⁶.

Les professeurs référents constituent un « dispositif » de travail collectif spécifique à l'éducation prioritaire. La continuité pédagogique entre les deux degrés est assurée par des « personnes ressources » qui circulent entre les écoles et le collège. Leur médiation doit favoriser la coordination entre les enseignants, ce que souligne en novembre 2006 le rapport sur « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances » : « La cohérence

³⁶ Circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006. Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire (B.O. n° 14 du 6 avril 2006).

pédagogique est assurée par le comité exécutif du réseau, *avec l'appui des professeurs référents.* » (Armand & Gille, 2006, p. 121)

3. Le travail collectif en réunion

À partir de 2010-2011, l'extension du programme ECLAIR³⁷ (École Collège Lycée Ambition Innovation Réussite) donne une forte impulsion au travail collectif inter-degrés. Dans la perspective de « garantir la continuité des apprentissages dans l'école du socle » (*Ibid.*, p. 36), plusieurs modalités de travail collectif « en réunion » sont recommandées : elles ont pour objet le suivi individuel des élèves, dans le cadre de l'élaboration des Projets personnalisés de réussite éducative ou des livrets personnels de compétences. Le texte préconise des « rencontres fréquentes entre enseignants des écoles et du collègue [...] pour assurer un suivi individualisé des élèves » (*Ibid.*, p. 37). Le travail en réunion peut aussi porter sur des actions collectives inter-degrés, « afin de concevoir et conduire des projets communs ».

À côté du travail en réunion apparaissent des modalités nouvelles de travail collectif. Il s'agit d'abord de donner la possibilité aux enseignants d'exercer de manière ponctuelle dans les classes de « l'autre » degré : « expérimenter des échanges de service (en particulier en sciences et langues vivantes) entre le premier et le second degré » (*Ibid.*, p. 37)

Une autre proposition est d'« associer le premier degré aux instances pédagogiques des établissements publics locaux d'enseignement » (*Ibid.*, p. 15). L'instance visée est plus particulièrement le « conseil pédagogique » : ainsi que nous l'avons décrit, c'est un lieu de concertation entre les professeurs de collège sur l'évaluation des élèves, etc. Le texte recommande d'ouvrir cette instance collégiale aux professeurs des écoles, sans préciser les modalités organisationnelles, afin « d'associer étroitement les membres de la communauté éducative des premier et second degrés » (*Ibid.*, p. 15).

³⁷ Ministère de l'Éducation nationale. (2011). Programme ECLAIR. Vade-mecum. En ligne : http://media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/71/8/2011_vademecum_eclair_bdef_181718.pdf

IV - Synthèse

À partir de 1981, la régulation de l'action collective en éducation prioritaire procède de deux dispositifs majeurs : l'obligation du « projet » et la systématisation de collectifs professionnels, réunis dans des instances collégiales et dotés d'une relative autonomie. Le projet et « l'équipe » sont ainsi deux dispositifs fondateurs pour assurer la coordination entre les acteurs.

Puis, dans les années 1990, l'institutionnalisation de l'action collective est renforcée par deux dispositifs pérennes en éducation prioritaire : une instance décisionnelle à l'échelle inter-établissements (le conseil de zone et ses nombreuses dénominations) et la figure du coordonnateur de réseau. Ils assurent un rôle « de coordination des instances de coordination » (Jessop, 1995, cité par Maroy, 2005, p. 63). On souligne en effet que la coordination entre les enseignants des deux degrés est assurée à « distance », via des dispositifs « transversaux » (Maroy, 2005). Cet écheveau fortement institutionnalisé de projets, d'instances et d'équipes d'acteurs divers constitue une architecture complexe de coordination.

À partir de 2006, néanmoins, d'autres modalités s'esquissent en éducation prioritaire, qui relèvent d'une logique de travail collectif entre les enseignants des deux degrés, au sein de la classe et des structures collégiales des établissements. La relance de la politique de l'éducation prioritaire de 2014, qui nous intéresse à présent, s'inscrit-elle dans la continuité de ces modalités de travail collectif ? Quels sont les dispositifs utilisés et les enjeux de la coordination du travail inter-degrés ?

Chapitre 4 - La Refondation de l'éducation prioritaire, le collectif de travail institué (2014)

En 2014, la « Refondation de l'éducation prioritaire » se présente comme une nouvelle relance de la politique spécifique de réduction des inégalités socio-scolaires. Mise en place sous la présidence socialiste de François Hollande, cette réforme découle de la loi de « Refondation de l'école » de 2013, à laquelle nous nous référons également dans la description de cette politique. La Refondation de l'éducation prioritaire est précédée des « Assises académiques et inter-académiques de l'éducation prioritaire » qui se tiennent à l'automne 2013 et rassemblent les contributions d'acteurs de l'éducation prioritaire, dans le but ministériel « d'associer fortement les professionnels et les partenaires à la refondation de l'éducation prioritaire »³⁸

La Refondation de 2014 instaure des « réseaux d'éducation prioritaire » (REP), dont la moitié sont des « réseaux d'éducation prioritaire renforcés » (REP+), qui reçoivent une allocation de ressources spécifiques plus importantes de l'État (revalorisation financière, libération de temps d'enseignement des enseignants pour le travail collectif, formation renforcée).

I - Le travail collectif, instrument des transformations pédagogiques

La réforme de 2014 est justifiée par le constat de la persistance, voire, de l'augmentation du niveau de disparités territoriales et sociales de réussite des élèves (Cnesco, 2016). La responsabilité de cet échec est attribuée aux politiques successives de l'éducation prioritaire, comme en témoigne le rapport de la Cour des comptes, faisant état du constat d'échec réitéré de quarante ans de politique de discrimination positive (Cour des comptes, 2018). La Refondation de 2014 vise à atteindre « l'égalité réelle d'accès aux apprentissages et à la réussite

³⁸ Refonder l'éducation prioritaire. Les assises académiques et interacadémiques de l'éducation prioritaire. Synthèse nationale. (2013). En ligne : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article4516>, (consulté le 4 décembre 2016).

scolaire »³⁹. Cet objectif est chiffré : « réduire à moins de 10 % l'écart de maîtrise des compétences en fin de CM2 entre les élèves de l'éducation prioritaire et les élèves hors éducation prioritaire ». ⁴⁰

Par quels moyens compte-t-elle y parvenir ?

La Refondation de l'éducation prioritaire se singularise par un postulat implicite depuis la mise en place de la liaison école-collège, mais qui est ici clairement affirmé dans les textes : la transformation des pratiques professionnelles des enseignants est la clé de la réussite scolaire des élèves. Rappelons que depuis 1977, la discontinuité supposée des méthodes d'enseignement est réputée aggraver les écarts de réussite scolaire dans le passage du primaire au secondaire (IGEN & IGAENR, 2014). Par ailleurs, à la fin des années 1990, l'attention portée au traitement individualisé des difficultés d'apprentissage des élèves conduit à investir les pratiques pédagogiques des enseignants en tant qu'enjeu de premier plan pour lutter contre l'échec scolaire (Frاندji & Rochex, 2011; Moisan & Simon, 1997). Il ne s'agit donc pas d'une analyse inédite : cependant, en 2014, la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants est clairement affirmée, et donc prescrite, en tant qu'enjeu majeur pour la réduction de l'échec scolaire.

Quels sont donc les vecteurs de cette transformation appelée de ses vœux par l'institution ? Appuyons-nous sur cet extrait de la circulaire de Refondation de l'éducation prioritaire pour les identifier : « La refondation de l'éducation prioritaire est essentiellement pédagogique. Le travail conduit en appui sur les travaux de la recherche et des inspections générales, sur les comparaisons internationales et sur les temps de partage entre tous les acteurs de cette refondation ont montré l'importance de travailler sur l'ensemble des paramètres qui concourent à faire évoluer les pratiques et organisations pédagogiques pour la réussite de tous. Dans tous les niveaux d'enseignement se développeront des collectifs de travail qui, avec l'appui de la formation, permettront aux personnels de chercher les meilleures manières de favoriser la réussite de tous les élèves. »⁴¹

Un certain nombre de « paramètres » sont donc identifiés pour favoriser cette « évolution » pédagogique : les plus importants sont la formation des enseignants et la constitution de « collectifs de travail ». Le travail collectif des enseignants est érigé à nouveau

³⁹ Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire (B.O. n° 23 du 5 juin 2014).

⁴⁰ LOI d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (JORF n° 0157 du 9 juillet 2013, annexe).

⁴¹ Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire (B.O. n° 23 du 5 juin 2014).

en instrument principal dans la lutte contre l'échec scolaire. L'ampleur des dispositifs de travail collectif prescrits que nous allons décrire par la suite met en évidence ce rôle prédominant, qui se traduit par une prescription plus importante que celle de la formation.

Cependant, il n'est plus seulement attendu du travail collectif une coordination des façons de travailler mais, de manière plus poussée, ces dispositifs doivent permettre de s'accorder sur « les meilleures manières » de faire réussir les élèves. La continuité pédagogique recherchée jusqu'à présent prend ici le sens de « manières » de travailler communes, partagées. On peut d'ailleurs noter que l'utilisation de l'expression de « collectif de travail » est régulièrement préférée à celle de « travail en équipe ».

Or, cet emploi du terme n'est pas seulement rhétorique : il se traduit par une prescription majeure qui fonde la singularité de la Refondation de 2014 par rapport aux politiques de l'éducation prioritaire. Un « collectif » d'enseignants des deux degrés est en effet institué dans le cadre de la réforme de 2014. Avant d'y revenir plus précisément, nous soulignons ce qui est attendu de ce collectif enseignant inter-degrés : « La mise en œuvre des enseignements de ce cycle 3 exige une coopération plus large et plus approfondie entre les enseignants des premier et second degrés. Pour cela, l'identification d'objets communs de travail permettra de bâtir une expertise pédagogique et didactique partagée. »⁴²

Notons d'abord l'emploi, répété par ailleurs, de « coopération » - plutôt que « coordination » - sans que ce premier terme ne soit jamais défini, renvoyant probablement à son sens commun. Nous remarquons ensuite que le travail collectif doit permettre aux enseignants de construire une « expertise pédagogique et didactique partagée ». En d'autres termes, le travail collectif est un moyen privilégié de transformer les pratiques pédagogiques au profit de manières de faire « plus efficaces » pour la réussite des élèves qui seraient communes aux enseignants des deux degrés.

Ce constat établi, nous décrivons à présent les différents leviers prescrits par la Refondation de 2014, pour favoriser l'organisation et la mise en œuvre de ce travail collectif entre les enseignants des écoles et du collège.

⁴² Circulaire n° 2016-058 du 13 avril 2016. Circulaire de rentrée 2016 (B.O. n° 15 du 14 avril 2016).

II - Un collectif inter-degrés prescrit : le cycle 3

Comment institutionnaliser une « équipe » d'enseignants des écoles et du collège ? Nous avons souligné, dans la période entre 1985 et 1989, qu'il n'existait pas d'équipe « inter-degrés » dans l'organisation collégiale des établissements.

Or, dans la loi de Refondation de 2013, le législateur réorganise les cycles de la scolarité : alors que le cycle 3 englobait auparavant les trois dernières années de l'école élémentaire, il associe désormais les classes de CM1, de CM2 et de 6^e dans un même cycle dit « de consolidation ». Le premier cycle inter-degrés est ainsi créé, près de trente ans après l'introduction du principe des cycles dans la scolarité. L'inscription des classes de CM2 et de 6^e dans un même cycle a pour objectif d'assurer « une *meilleure* continuité pédagogique entre l'école et le collège »⁴³. Le cycle 3 constitue ainsi « un levier déterminant pour renforcer la cohérence éducative entre l'école et le collège et favoriser la continuité des apprentissages. »⁴⁴

Le cycle 3 définit une équipe d'appartenance pour les enseignants et un contenu d'enseignement commun. À cette occasion, c'est l'ensemble du curriculum qui est redéfini. D'une part, les programmes d'enseignement sont modifiés et sont conçus en termes « d'attendus » de fin de cycle : les enseignants du cycle 3 sont ainsi invités à une coordination renforcée pour répartir les contenus d'enseignement à chaque niveau de la scolarité et organiser la progression des apprentissages. D'autre part, le nouveau socle commun est conçu afin de « mieux l'articuler avec les programmes d'enseignement »⁴⁵ : pour cela, à la fin du cycle 3, les enseignants de 6^e doivent tenir compte des « appréciations portées par les membres de l'équipe pédagogique du cycle »⁴⁶ pour valider les compétences du socle commun acquises par les élèves.

Un autre outil commun pour le suivi des acquis scolaires des élèves est élaboré : le « livret scolaire unique »⁴⁷(LSU) remplace le « livret personnel de compétences » (LPC) de

⁴³ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (JORF n° 0157 du 9 juillet 2013, annexe).

⁴⁴ Circulaire n° 2016-058 du 13 avril 2016. Circulaire de rentrée 2016 (B.O. n° 15 du 14 avril 2016)

⁴⁵ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (JORF n° 0157 du 9 juillet 2013, annexe).

⁴⁶ Évaluer la maîtrise du socle commun aux cycles 2, 3 et 4. Article du Ministère de l'Éducation nationale, 6 juin 2017, <http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html#lien1>, (consulté le 4 juillet 2017).

⁴⁷ Arrêté du 31 décembre 2015. Contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège (J.O. du 3 janvier 2016, publié au B.O. n° 3 du 21 janvier 2016).

2010. Renseigné par les professeurs des écoles au fur et à mesure du cycle, il doit être transmis aux professeurs de collège à l'entrée en 6^e de l'élève.

Le curriculum est ainsi fortement intégré. De plus, « la logique d'acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève »⁴⁸ sur laquelle ce curriculum est fondé suppose une coordination très importante entre les enseignants du cycle 3.

Enfin, la continuité pédagogique entre les enseignants du cycle 3 doit être favorisée par le développement des pratiques communes dans la formation. La loi de 2013 attribue en effet à la formation un rôle central « pour transformer les pratiques professionnelles des enseignants et leur donner les outils nécessaires à l'accomplissement de leur mission », ainsi que l'écrit le législateur. Elle entérine la disparition programmée des IUFM, intégrés aux universités depuis 2005, en leur substituant les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Le principe d'une formation commune à tous les professeurs est réaffirmé, « des enseignements communs » devant permettre « l'acquisition d'une culture professionnelle partagée » (*Ibid.*)

L'affirmation d'une unité de la profession enseignante se traduit par la publication d'un nouveau « référentiel des compétences professionnelles » communes à tous les professeurs et attendues par l'État employeur : « tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres. »⁴⁹

Ces références nombreuses à la promotion d'une « culture professionnelle partagée » par les enseignants des deux degrés rejoignent l'objectif de la constitution d'un « collectif » enseignant du cycle 3 : développer des « pratiques » en commun entre le CM2 et la 6^e pour favoriser la réussite des élèves.

III - L'organisation du travail collectif prescrit

Pour permettre aux enseignants la coordination dans le cycle 3 et pour favoriser, par le travail collectif, la transformation de leurs pratiques professionnelles, deux conditions nécessaires selon l'institution à la réussite des élèves, les autorités éducatives organisent de

⁴⁸ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (JORF n° 0157 du 9 juillet 2013, annexe).

⁴⁹ Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles (JORF n° 0165 du 18 juillet 2013, annexe).

manière formelle le travail collectif. Celui-ci n'est plus seulement prescrit ou suscité mais il donne droit, pour la première fois, à un temps de travail collectif qui peut être dédié à l'inter-dégrés. Les modalités de travail collectif entre enseignants, autres que les instruments du projet et les instances, se développent ainsi, dans la continuité des formes de travail collectif amorcées en 2011.

1. Une décharge horaire d'enseignement

Prenant acte d'une demande des acteurs exprimée lors des Assises de l'éducation prioritaire, la Refondation de 2014 promulgue une mesure d'adaptation du temps de travail, jusqu'à présent inédite par son ampleur dans l'histoire des politiques de l'éducation prioritaire. « À l'occasion des assises de l'éducation prioritaire, les personnels ont clairement manifesté leur besoin de reconnaissance face à des tâches spécifiques dans des environnements de travail socialement défavorisés : un besoin de reconnaissance de l'intensité de la tâche, un besoin de temps pour le travail en équipe, un besoin de formation pour mieux faire face aux besoins de leurs élèves. [...] L'organisation du travail des personnels enseignants leur permettra de consacrer davantage de temps au travail en équipe, à l'amélioration de la prise en charge collective des besoins des élèves, aux relations avec les parents et aux actions de formation. »⁵⁰

En quoi consiste cette mesure ? Tous les enseignants du premier et du second degré exerçant dans les REP+ sont déchargés d'une partie de leur service d'enseignement : cette libération des heures « devant élèves » doit profiter, comme le souligne le texte ci-dessus, aux autres missions prescrites et en premier lieu, au « travail en équipe ». La circulaire de la Refondation insiste surtout sur le travail en équipe en précisant que « ce dispositif vise à favoriser [...] également les rencontres de travail entre les deux degrés ». Le temps libéré peut ainsi être dédié au travail collectif inter-dégrés.

Toutefois, l'organisation de ces heures libérées pour le travail collectif est prescrite de manière différente dans le service d'enseignement des professeurs des deux degrés. Les professeurs des écoles disposent de 18 demi-journées libérées par an, au cours desquelles ils sont remplacés dans leur classe. Cette organisation est planifiée par les autorités en charge du REP+ qui définissent le calendrier de la mise en œuvre de ces 18 demi-journées pour toutes les écoles du réseau. La répartition suggérée par le cadrage national est de 9 demi-journées de concertation entre enseignants, de 6 demi-journées pour la formation et de 3 demi-journées pour

⁵⁰ Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire (B.O. n° 23 du 5 juin 2014).

participer aux instances collégiales du réseau, sur lesquelles nous reviendrons. Les professeurs du premier degré sont ainsi astreints à l'obligation et au contrôle de ces heures.

La situation est différente pour les enseignants du second degré exerçant dans les collèges de REP+. Pour chaque heure d'enseignement effectué, une pondération horaire est appliquée, ce qui diminue ainsi le nombre d'heures avec les élèves et libère, en moyenne, une heure et demie par semaine. De fait, un professeur de collège en REP+ effectue moins d'heures d'enseignement que dans un établissement hors REP+.

Or, dans la circulaire de la Refondation, ce dispositif de pondération est présenté comme une allocation « reconnaissant le temps consacré au travail en équipe nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves et à la formation. »⁵¹

À la différence des professeurs des écoles, il ne s'agit donc pas de réorganiser le temps de travail, mais de « reconnaître » des missions dans le travail effectué par les enseignants. Cette reconnaissance *a posteriori* appelle donc une compensation et non une obligation. Le texte souligne clairement que la gestion de cette allocation du temps professionnel n'a pas « vocation à se traduire par une comptabilisation » (*Ibid.*). Cette dernière précision n'autorise pas les chefs d'établissements à rendre obligatoire la participation des enseignants à ces temps de concertation, ni ne permet l'organisation du travail collectif comme dans le premier degré.

Cette situation peut s'expliquer en partie par le statut des enseignants du second degré. En effet, en 2014, les décrets régissant les obligations de service et les missions des enseignants du second degré depuis 1950 sont revus. Le nouveau décret de 2014⁵² reconnaît l'existence de « missions liées au service d'enseignement ». Mais il ne modifie pas les maxima hebdomadaires du temps de service d'enseignement d'un professeur, ni ne précise le temps dévolu à ces nouvelles missions (aide et suivi des élèves, évaluation, etc.). Par rapport à la comptabilité précise des missions des professeurs des écoles⁵³, les obligations de service des enseignants du second degré, hors enseignement, sont peu définies.

⁵¹ Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire (B.O. n° 23 du 5 juin 2014).

⁵² Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré (JORF n° 0194 du 23 août 2014).

⁵³ Décret n° 2017-444 du 29 mars 2017 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré (JORF n° 0077 du 31 mars 2017, article 3).

2. Le travail en réunion et les échanges de pratiques

Quelles sont les modalités de travail collectif inter-degrés qui sont privilégiées dans la politique de Refondation de 2014 ?

Les textes insistent sur « les temps de travail en équipe », également appelés « rencontres de travail ». Le travail en réunion est donc privilégié mais cette modalité n'est pas exclusive. Le référentiel pour l'éducation prioritaire⁵⁴ précise que le travail collectif peut « également prendre des formes nouvelles » (p. 12). Cette expression est précisée à d'autres endroits par la mention fréquente « d'échanges de pratiques inter-degrés ». Elle recouvre des modalités de travail collectif qui ont la particularité de se dérouler en classe avec les élèves et non pas en réunion. Il s'agit par exemple d'échanges de service entre le CM2 et la 6^e, de formes diverses de co-intervention dans les classes ou encore d'observations mutuelles. La loi de refondation de 2013 précise que « des échanges de pratiques et d'enseignants entre les établissements peuvent être expérimentés sur la base du volontariat, dans le respect du statut de l'enseignant. ».

La prudence du législateur concernant ces échanges de services s'explique au regard des statuts différents entre les deux degrés. On peut toutefois souligner que de manière générale, le travail en réunion tend à être prescrit alors que le travail collectif en classe est sollicité, sans obligation.

Cependant, ces sollicitations existent bel et bien et elles traduisent une conception du travail collectif en classe comme un moyen particulièrement efficace de transformation des pratiques pédagogiques. Cette conception apparaît dans une note de travail de l'OCDE⁵⁵ de juillet 2015 remise à la ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Mme Najat Vallaud-Belkacem : il préconise de développer des « pratiques d'observation et de commentaires » afin de « renforcer la collaboration entre enseignants à des fins formatives » (p. 15)

Enfin, parmi les modalités de travail collectif, il faut souligner la formation inter-degrés qui est explicitement prescrite au titre de la libération des heures d'enseignement. Elle s'adresse

⁵⁴ Ministère de l'éducation nationale. (2014). Refonder l'éducation prioritaire. Un référentiel pour l'éducation prioritaire.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf, (consulté le 15 décembre 2016).

⁵⁵ OCDE. (2015). Vers un système d'éducation plus inclusif en France ? Série Politiques meilleures. <https://www.oecd.org/fr/france/vers-un-systeme-d-education-plus-inclusif-en-france.pdf>, (consulté le 3 janvier 2017)

tout particulièrement aux enseignants du cycle 3 : « Dans les REP+, au moins trois jours de formation annuels devront être réalisés. On veillera à l'articulation des plans de formation du premier et du second degré pour permettre des formations inter-degrés notamment sur le cycle de consolidation. »⁵⁶

IV - La création d'une double instance dans le réseau

Une fois encore, la politique de Refondation de l'éducation prioritaire se distingue des précédentes par l'ampleur des leviers mobilisés pour le travail collectif. Il s'agit ici des structures collégiales du réseau. Nous avons noté qu'à partir de 1990, une structure de pilotage du réseau remplace « l'équipe d'animation » peu formalisée lors de la création des ZEP. Or, en 2014, le législateur crée deux structures de coordination des actions dans le réseau : la première entité s'inscrit dans la continuité de l'instance décisionnelle du réseau, tandis que la seconde cherche à instituer l'exercice d'une collégialité enseignante au niveau du réseau.

Commençons par l'instance « historique » de pilotage du réseau. Un « comité de pilotage du réseau » remplace le « comité exécutif » des Réseaux Ambition Réussite (RAR) de la politique précédente. Il institue formellement une co-direction du réseau entre les deux degrés : la participation de l'inspecteur de l'éducation nationale de circonscription (IEN) devient obligatoire, alors qu'elle était facultative jusqu'à présent. Son alter-ego du second degré est le principal de collège, auquel s'associe le représentant académique « référent » du réseau, l'inspecteur pédagogique régional (IA-IPR).

L'importance du coordonnateur de réseau est réaffirmée. Limité à l'époque des RAR au rôle de « secrétaire » du comité exécutif, il a désormais pour mission d'organiser le comité de pilotage et de l'informer du suivi de ses décisions. Il est toujours chargé, par ailleurs, de « coordonner la mise en œuvre du projet de réseau entre le collège et les écoles du réseau. »⁵⁷ On voit qu'il occupe ainsi un rôle central dans la coordination de l'action collective.

Le comité de pilotage comprend également les directeurs des écoles du réseau. Il peut associer « selon les besoins des enseignants porteurs de projets particuliers ». Enfin, il peut être élargi aux « partenaires » (commune, conseil général, etc.).

⁵⁶ Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire (B.O. n° 23 du 5 juin 2014).

⁵⁷ Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire (B.O. n° 23 du 5 juin 2014).

Cette instance hiérarchique du réseau, à laquelle les enseignants ne peuvent être qu'« invités » sur projet, se réunit deux fois par an. Ses attributions sont de l'ordre du contrôle : valider le projet de réseau, « suivre » les actions mises en œuvre dans le réseau, les évaluer en élaborant un « tableau de bord » local.

Le « projet » est donc toujours un instrument de coordination à l'échelle du réseau, mais il est « nourri » par différentes actions qui sont décidées dans une autre instance : le conseil école-collège.

Instauré par la loi de refondation de 2013, le conseil école-collège est la première instance collégiale qui rassemble les enseignants des deux degrés. Fait rarissime, cette instance n'est pas propre à l'éducation prioritaire : elle est créée pour chaque collège du territoire et les écoles de son secteur. En éducation prioritaire, elle est la première instance enseignante à l'échelle du réseau. Tous les enseignants n'y participent pas nécessairement : ils sont choisis, en général, parmi les enseignants du cycle 3. Cette instance associe donc à parité des professeurs des écoles de CM1 ou de CM2 et des professeurs de collège en 6^e. Cependant, le conseil école-collège n'est pas une structure réservée à l'équipe du cycle 3 : il est présidé conjointement par un binôme formé par les responsables hiérarchiques des enseignants, le principal du collège (ou son adjoint) et l'inspecteur de la circonscription pour le premier degré. Ces responsables hiérarchiques président ainsi les deux instances du réseau que nous venons de présenter. Quelles sont les missions du conseil école-collège, par rapport au comité de pilotage ?

Son rôle est de proposer « des actions de coopération, des enseignements et des projets pédagogiques communs »⁵⁸. En d'autres termes, les membres de ce conseil doivent élaborer des actions inter-degrés qui seront ensuite mises en œuvre dans le réseau. La visée de ces actions, encore une fois réaffirmée, est « d'améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège. »⁵⁹ et qui « profitera notamment aux élèves les plus fragiles »⁶⁰.

Le conseil école-collège ne dispose pas d'un pouvoir décisionnel comme le comité de pilotage : ces actions sont des « propositions ». Il est même sous la double tutelle des établissements du réseau : en effet, les actions proposées sont soumises à l'accord des conseils

⁵⁸ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (JORF n° 0157 du 9 juillet 2013, annexe).

⁵⁹ Décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013 relatif au conseil école-collège (J.O. du 28 juillet 2013).

⁶⁰ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (JORF n° 0157 du 9 juillet 2013, annexe).

d'écoles et du conseil d'administration du collège. Cette instance semble ainsi s'apparenter davantage à un temps de travail en réunion. En effet, des « commissions école-collège » peuvent être créées pour « mettre en œuvre » certaines de ces actions. Le conseil école-collège peut donc donner lieu à de petits groupes de travail entre enseignants, qui se réunissent deux fois par an sur le temps dédié à cette instance.

Ainsi, les deux instances créées par la refondation à l'échelle du réseau se partagent entre des fonctions pédagogiques et de mise en œuvre, du côté du conseil école-collège et des fonctions de régulation, d'organisation et d'évaluation, du côté du comité de pilotage. Les autorités éducatives prévoient la complémentarité de ces deux instances : « Le réseau articulera deux instances aux objectifs distincts. »⁶¹ La coordination entre les deux instances repose principalement sur le projet de réseau : par exemple, les actions proposées par le conseil école-collège doivent contribuer à l'atteinte des objectifs du projet de réseau et leur conformité est donc soumise à l'approbation du comité de pilotage. Ce dernier doit « s'appuyer » sur le conseil école-collège pour élaborer le projet de réseau, mais c'est bien lui qui le valide. Le comité de pilotage conserve ainsi la maîtrise de la définition des objectifs poursuivis dans le réseau (par exemple, renforcer l'enseignement de l'oral). On peut en conclure que l'articulation des deux instances relève plus de la ligne hiérarchique que d'une complémentarité théorique. Un rapport des inspections générales de 2015 (IGEN & IGAENR, 2015) souligne ainsi que « la redondance des comités et conseils nuit à la lisibilité de l'action » (p. 7). Ce sentiment de confusion prévaut également à la lecture des textes prescriptifs, à l'image de cet extrait du « Référentiel pour l'éducation prioritaire »⁶² : « La continuité école-collège est au cœur du projet de réseau en appui sur le cycle de consolidation grâce au conseil école-collège. » (p. 7)

En définitive, à l'échelle du réseau, la coordination de l'action collective entre les écoles et le collège se complexifie : les deux instances s'inscrivent dans un rapport hiérarchique de coordination, tandis que le conseil école-collège semble limité dans ses possibilités d'action par la multiplicité des coordinations à prendre en compte.

⁶¹ Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire (B.O. n° 23 du 5 juin 2014).

⁶² Ministère de l'éducation nationale. (2014). Refonder l'éducation prioritaire. Un référentiel pour l'éducation prioritaire.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf, (consulté le 15 décembre 2016)

Conclusion

L'histoire des prescriptions du travail collectif des enseignants fait apparaître son institutionnalisation progressive dans les politiques éducatives. Entre 1975, qui marque l'unification achevée du système éducatif et 2014, dernière relance en date de l'éducation prioritaire, le travail collectif devient progressivement un instrument privilégié des autorités éducatives dans la lutte contre l'échec scolaire. Selon quel postulat ? Le lien entre les difficultés scolaires des élèves et les pratiques professionnelles des enseignants est établi par la puissance publique dès la fin des années 1970. Soit ces pratiques professionnelles sont supposées trop différentes entre l'école et le collège et cet écart est alors une source d'aggravation de l'échec scolaire pour les élèves déjà en difficulté à la fin du CM2. Soit, on estime qu'elles ne sont pas les plus performantes, ni les mieux adaptées, ce qui nécessite de les transformer pour favoriser la réussite des élèves. Mais pour cela, un nouveau mode de régulation étatique cherche à susciter plutôt qu'à prescrire, à enrôler plutôt qu'à contrôler (même si la logique de contrôle perdure) : la mise en œuvre de ces réformes relève ainsi de la « mobilisation » ou de « l'engagement » des enseignants dans la lutte contre l'échec scolaire.

Ainsi, la coordination, la professionnalisation (qui renvoie à l'injonction à la formation) et la « mobilisation » sont constituées en enjeux majeurs dans la réduction de l'échec scolaire. Le travail collectif apparaît, dès lors, comme l'instrument de cette triple injonction réformatrice du travail enseignant, dans la visée de l'égalité de résultats promue par la puissance publique.

En éducation prioritaire, plus qu'ailleurs, le travail collectif doit permettre aux enseignants des écoles et du collège de « mieux » se coordonner à propos de l'élève. Progressivement, cette coordination se focalise sur les pratiques pédagogiques, appelées à se rapprocher.

C'est en 2014 que le travail collectif devient un véritable instrument au service de la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants. Les façons de travailler sont en effet identifiées dans la Refondation de l'éducation prioritaire comme le premier levier pour favoriser la réussite scolaire : la constitution de collectifs de travail enseignants doit ainsi permettre – par la formation, le travail en commun – d'identifier « les meilleures manières » de faire réussir les élèves. Le travail collectif des enseignants de l'école et du collège est érigé en pierre angulaire de la lutte contre l'échec scolaire. La discontinuité supposée des façons de travailler – et leurs effets sur l'aggravation de l'échec scolaire entre l'école primaire et le

collège – doivent céder la place à une « expertise pédagogique partagée » et à une véritable « culture professionnelle » commune des enseignants des deux degrés. Cette politique cherche ainsi à mettre fin à la grande séparation entre les deux degrés qui a construit les identités professionnelles : elle prétend en finir avec les effets de cette division historique en prescrivant le travail collectif, afin de produire du « commun » entre les façons de travailler des enseignants. Pour y parvenir, la politique de Refondation met en place, nous l'avons vu, des dispositifs de travail collectif sans précédent dans l'histoire de l'éducation prioritaire. Les enseignants des classes de CM1, CM2 et de 6^e appartiennent désormais à un même cycle d'enseignement, le cycle 3, ce qui les inscrit au sein d'une même « équipe » inter-degrés, ou « collectif de travail » comme l'appelle de ses vœux l'institution. Ce collectif de travail prescrit peut exercer son activité selon plusieurs modalités : les temps de réunion, d'une part et des modalités diverses de travail collectif en classe, d'autre part. Dans cette perspective, un temps d'enseignement conséquent est libéré pour réaliser le travail collectif prescrit. Cette inscription se traduit néanmoins de manière différente dans l'organisation du travail selon les deux degrés.

Ces évolutions récentes du travail collectif prescrit nous amènent à questionner le lien postulé dans les politiques publiques entre travail collectif et pratiques pédagogiques communes aux enseignants des deux degrés : comment l'un peut-il être au service des autres ? Par quel processus le travail collectif peut-il favoriser des pratiques partagées ? Une réponse empiriquement fondée ne peut faire l'économie d'une conceptualisation des différents termes de la question, définis jusqu'à présent du point de vue de la prescription institutionnelle. En effet, le « travail collectif » n'est-il qu'une prescription ? Et que sont des « pratiques pédagogiques partagées » ? C'est à ce travail de problématisation que nous nous attachons dans la partie suivante.

PARTIE II

CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE

Point de départ de la question de recherche

L'intensification de la prescription de travail collectif en éducation prioritaire, que vient renforcer la création du cycle 3, nous amène à questionner le lien institutionnel entre travail collectif et développement de pratiques pédagogiques communes aux enseignants des deux degrés. Nous partons d'une question qui constitue le point de départ de notre recherche :

Comment les enseignants des deux degrés appartenant au cycle 3 peuvent-ils construire des façons de travailler partagées, en réalisant un travail collectif prescrit au sein de dispositifs ?

Dans la perspective d'une problématisation de notre objet de recherche, nous prenons appui sur quatre ensembles de références théoriques, présentées successivement. Elles nous permettent de redéfinir les principaux termes de la question initiale et de présenter, dans chaque synthèse, les outils conceptuels retenus pour notre objet.

Dans le premier chapitre, nous nous intéressons au travail collectif des enseignants, abordé dans le domaine des sciences de l'éducation et de la sociologie de l'éducation. Comment la « réalisation du travail collectif prescrit » est-elle caractérisée et problématisée dans les principaux travaux sur cet objet ?

Dans le chapitre 2, nous présentons une approche différente de la réalisation de l'action collective. Dans la perspective de la sociologie pragmatique, nous développons les concepts de « coordination » et de « régimes d'engagement », qui nous permettent de mener à bien cette étude.

Les théories de l'activité font l'objet du chapitre 3. Nous questionnons les « façons de travailler partagées » : comment les définir ? Quels sont les enjeux de ce partage ? Comment se réalise la mise en commun des façons de travailler ? Les concepts mobilisés dans cette partie sont ceux d'« activité », de « norme », de « coopération », de « collectif de travail », pour ne citer que les principaux.

Nous terminons dans le chapitre 4 par l'apport de la sociologie des professions et plus spécifiquement, du concept de « segment professionnel » qui nous permet de prendre en compte l'appartenance professionnelle distincte des enseignants des écoles et du collège.

À l'issue de ce travail d'élaboration du cadre théorique, nous synthétisons les principaux concepts mobilisés et nous présentons la problématique de recherche dans le chapitre 5.

Chapitre 1 – Le travail collectif

Cette revue de littérature est une présentation succincte et ciblée des connaissances sur le travail collectif enseignant, dans le domaine des sciences de l'éducation et de la sociologie de l'éducation. Parmi la pluralité de questions et d'enjeux (Lefevre & Dumay, 2016) auquel cet objet donne lieu, nous nous intéressons à la réalisation du travail collectif. À partir d'un certain nombre de travaux de recherche qui s'en sont saisis, au sein d'une littérature francophone, notre propos vise à identifier les approches et les principaux aspects développés par les auteurs, afin de situer notre propre façon de l'appréhender dans le cadre de cette thèse. Nous nous demandons donc comment la réalisation du travail collectif est-elle caractérisée, puis problématisée.

I - Caractériser l'action en commun dans le travail collectif

Pour délimiter les contours de l'objet, la tendance dominante est de différencier les formes d'action en commun caractéristiques du travail collectif des enseignants. Cette volonté de différenciation se traduit d'abord par « une véritable floraison sémantique » (Lessard & Barrère, 2005b, p. 125), dont voici quelques exemples : travail « collectif » (Dupriez, 2010; Maroy, 2006), travail « en équipe » (Kherroubi, 1988; Roaux, 2019), travail « partagé » (Marcel & Garcia, 2009; Piot & Marcel, 2009), « partenariat » (Garnier, 2003; Glasman, 1992), travail « en commun » (Borgès & Lessard, 2007), travail « concerté » (Malet & Brisard, 2005), travail « conjoint » (Merini & Ponté, 2009). Il est fréquent que différents termes soient employés à l'intérieur d'un même texte, dans un sens relativement interchangeable. Cependant, en choisissant une expression de référence, chaque auteur cherche ainsi à définir une forme d'action en commun possible, qui apparaît ainsi comme la caractéristique majeure du travail « collectif » par opposition au travail « individuel ».

Dans une approche situationnelle, une typologie de l'action en commun est définie par rapport aux contextes où le travail collectif est mis en œuvre. Par exemple, la définition de *travail partagé* développée par Marcel et Garcia (2009) recouvre « l'ensemble des pratiques enseignantes autres que les pratiques d'enseignement (un enseignant avec ses élèves) » (p. 29).

Si l'action en commun ne désigne donc pas les situations en classe où l'enseignant est seul, elle peut renvoyer, en revanche, aux « pratiques collectives dans le cadre formalisé de conseils ou peu formalisé de la vie de l'établissement (salle des professeurs, cour, photocopieuse, cantine, etc.) » (p. 29).

Une autre approche consiste à dresser une typologie de l'action en commun sous l'angle des différentes modalités auxquelles donne lieu le travail collectif. Dans l'article cité précédemment, les auteurs définissent le « travail partagé » comme le fait pour les enseignants de « faire-à-côté » ou de « faire ensemble » (p. 39). Dans un autre exemple, Mérini et Ponté (2009) étudient la réalisation du « travail conjoint » en tant que modalité où l'on « travaille avec », selon des « pratiques d'enseignement conduites conjointement » (p. 46). Ces modalités de travail sont souvent caractérisés par rapport à « leur degré d'intensité ou de contrainte » lié notamment à la prescription (Lessard & Barrère, 2005a, p. 15).

Une troisième approche définit l'action en commun par rapport aux « produits » du travail collectif. Pour Van Zanten (2004), l'action « en direction des élèves », « les objectifs pédagogiques ou éducatifs » et « l'efficacité pédagogique » caractérisent l'action en commun réalisée dans le « travail en équipe » (p. 217). Pour Gather-Thurler (1994), les formes de travail en commun, comme la « collégialité contrainte », sont étudiées à travers la nature des échanges entre les enseignants (d'ordre pédagogique ou non) qu'il s'agisse de conversations, ou de pratiques de travail (assister au cours de l'autre).

Ces différentes approches sont parfois combinées par les auteurs pour caractériser les formes d'action en commun caractéristiques du travail collectif. L'un des ouvrages de référence sur cet objet (Marcel et al., 2007) propose ainsi une classification du travail collectif en trois niveaux : la *coordination*, la *collaboration* et la *coopération*. Ces niveaux sont déterminés « selon le degré d'intensité de ce partage » (p. 9), degré d'intensité fondé sur l'existence d'une tâche plus ou moins commune qui génère une interdépendance croissante. On passe ainsi de la simple *coordination* des contenus d'enseignement du programme, par exemple, qui amène les enseignants à articuler leurs actions à celles des autres, à la *collaboration* qui se caractérise par le partage d'un espace, d'un temps de travail et de ressources pour produire, par exemple, un livret d'évaluation commun. Il y aurait donc collaboration « à chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » (p. 10). Enfin, le degré d'intensité le plus élevé serait atteint dans la *coopération*, lorsque les enseignants opèrent ensemble dans un même espace de travail, comme dans le cas d'une coopération avec un maître surnuméraire

ou un enseignant de remédiation. Ces termes permettent ainsi aux auteurs d'établir une typologie des façons d'agir collectivement, selon différents degrés dans la mise en commun. S'ils reviennent très régulièrement dans la littérature sur le travail collectif, ils donnent lieu, là encore, à une utilisation différente d'un auteur à l'autre, selon une acception qui n'est pas toujours définie aussi précisément que dans l'ouvrage précédent. Par exemple, dans cet article de Maroy (2004), on trouve à la suite les termes de « collaboration », « coopération » et « concertation » sans qu'ils soient distingués : « Le développement de pratiques de collaboration entre enseignants. Le modèle du praticien réflexif veut rompre avec l'isolement de l'enseignant, seul maître dans sa classe, développant son action pédagogique en minimisant la coopération et la concertation avec ses collègues. » (p. 14). Autre exemple, on peut remarquer que le sens de « coopération » n'est pas défini dans certains textes portant pourtant sur une clarification sémantique des types de travail collectif (Gather-Thurler & Perrenoud, 2005).

Pour conclure cette première partie, nous soulignons qu'appréhender l'action en commun selon les différents aspects évoqués ci-dessus (contextes situationnels, modalités de travail, types de tâches réalisés) aboutit à déconstruire l'unité du travail collectif pour saisir la myriade de réalités empiriques auxquelles il donne lieu.

II - Problématiser l'action en commun

Comment l'idée d'action en commun est-elle problématisée dans la littérature scientifique étudiant le travail collectif ? L'approche la plus répandue consiste à montrer les difficultés liées à sa mise en œuvre, en s'intéressant plus spécifiquement au décalage avec la prescription de travail collectif et aux discours réformistes appelant à un professionnel « collaboratif » (Maroy, 2004). Partant du constat que la prescription institutionnelle de travail collectif relève de l'incitation plutôt que de l'injonction formelle, les auteurs font le constat que celui-ci ne s'est pas amplement diffusé dans les pratiques quotidiennes des enseignants (Barrère, 2017; Lang, 2004; Marcel et al., 2007). Il est demeuré « une réalité sociale fragile et conditionnelle (Lessard et al., 2009, p. 64), alors même que les enseignants s'y réfèrent de manière positive (Dupriez, 2010) et que la dimension collective du travail constitue pour eux un « idéal professionnel désirable » (Borgès & Lessard, 2007, p. 66).

À partir de ce constat partagé, on peut distinguer deux façons de problématiser les difficultés que rencontreraient les enseignants pour agir « ensemble ». La première approche

porte sur les facteurs limitant l'engagement et l'adhésion au travail collectif des enseignants. La seconde insiste sur les difficultés de réalisation du travail collectif liées à sa prescription.

Nous brossons à grands traits ces deux approches, en rappelant qu'il s'agit dans le cadre de notre propos de souligner les points communs et les différences entre les différents travaux, là où une analyse plus fine permettrait de faire ressortir les nuances analytiques.

1. Des facteurs d'engagement et de résistance

Parmi la diversité des hypothèses avancées pour identifier les moteurs de l'engagement des enseignants dans le travail collectif ou ses facteurs de « résistance » (Maroy, 2006), on peut distinguer deux types d'explications principales.

La première met en avant le rôle de l'organisation du travail enseignant. Une série de travaux, portant plus spécifiquement sur le second degré, montre l'influence du leadership du chef d'établissement et des enseignants en charge de nouvelles missions, leur conférant certaines responsabilités dans la coordination du travail (coordonnateurs de réseau, professeurs référents) qui concourent à la « mobilisation » des enseignants dans les formes prescrites d'action en commun (Dubet et al., 1989; Moussay & Ria, 2014). Ces analyses sont mises en relation avec les modes d'organisation des établissements scolaires. Ces derniers, en tant qu'espaces de travail organisés, « offrent des ressources d'échange et de collaboration inégales » (Guibert & Périer, 2014, p. 10). Ils peuvent être plus ou moins ouverts sur l'environnement extérieur et favoriser les interactions entre les professionnels (Grangeat & Munoz, 2006), parfois analysées sous l'angle de la constitution de « collectifs » d'enseignants (Marcel, 2006; Piot, 2016). Dans une grille analytique similaire, la plupart des auteurs reprennent la thèse de l'organisation « cellulaire » du travail enseignant (un enseignant, une classe) ou « eggs crate organization » selon l'expression utilisée par Lortie dans ses travaux fondateurs (1975, cité par Tardif & Borgès, 2009). Ce mode d'organisation central du travail enseignant où domine « la cellule-classe » (*Ibid.*, p. 84) expliquerait que les enseignants partagent des idées, du matériel ou des supports de cours, sans que le collectif ne franchisse le seuil de la classe (Marcel et al., 2007). Elle aurait pour effet de limiter l'adhésion des enseignants aux formes de travail en commun, car « l'espace de la classe reste encore clos et réservé à un seul enseignant pour une bonne partie d'entre eux » (Borgès & Lessard, 2007, p. 69).

Cette idée nous amène à un second type d'explications qui met en avant des caractéristiques prêtées à la profession enseignante, comme l'attachement à l'autonomie ou la prédominance des formes de travail collectif par affinités, qui auraient pour effet de limiter l'investissement des enseignants.

L'autonomie constitue l'une des principales motivations pour exercer le métier d'enseignant (Gelin et al., 2007). Elle se traduit sur le plan pédagogique par le choix des supports de cours, des méthodes employées, des modes d'évaluation des élèves ou encore de la gestion de la classe. Cette norme professionnelle, incarnée par « la figure de l'enseignant, seul maître dans sa classe » (Guibert & Périer, 2014, p. 9), freinerait tout dispositif de travail collectif ressenti comme un contrôle potentiel : « cette résistance des enseignants au travail collaboratif s'explique d'une part par le fait que l'autonomie et l'indépendance restent l'une des rares dimensions de leur profession qu'ils jugent positives » (*Ibid.*, p. 10). Une autre voie d'analyse considère au contraire que cette figure de l'enseignant isolé ne constitue pas « une disposition majoritaire et partagée » (Barrère, 2002, p. 487), mais qu'elle est l'effet d'une construction due à l'organisation du travail enseignant. La rotation rapide des personnels, notamment en éducation prioritaire (Ria, 2009), serait un facteur limitant la réalisation d'une action collective plus structurée, car « la mobilité semble de fait encourager un rapport relativement superficiel à l'échange collégial » (Rayou & Henriot-Van Zanten, 2004, p. 145).

Un autre facteur explicatif fréquemment convoqué et débattu dans les recherches porte sur la prédominance des formes de travail collectif par affinités. L'existence de modalités collaboratives informelles « essentiellement affinitaires » (Barrère, 2002; Dutercq, 1991) constituerait un frein important à l'engagement des professionnels dans le travail collectif prescrit. Les enseignants ne souhaiteraient pas travailler avec des collègues « par obligation et par intérêt professionnel mais par volonté personnelle et par plaisir » (Rayou & Henriot-Van Zanten, 2004, p. 159). Ces auteurs insistent sur le fait que ces réseaux de travail collectif d'ordre affinitaire, particulièrement développés en éducation prioritaire, pourraient expliquer une action collective peu productive en termes « d'efficacité » du travail pour les élèves : même si les enseignants qui choisissent de travailler ensemble peuvent réaliser des projets communs ou mutualiser des documents pédagogiques, « le travail par affinités reste superficiel » (*Ibid.*, p. 160). Comme l'écrit Van Zanten (2004), « pour beaucoup d'enseignants, anciens et nouveaux, le travail en équipe semble constituer au moins autant un moyen de se retrouver autour de certains modes de travail et d'un certain rapport au métier, que d'agir en direction des élèves. On fait des choses ensemble parce qu'on s'aime bien, à la limite indépendamment ou

presque de ce qu'on fait, la dimension relationnelle prenant le pas sur l'efficacité pédagogique. » (p. 217) Les liens affinitaires s'opposeraient ainsi à un travail collectif au service de la réussite des élèves.

Sans aller jusqu'à l'opposition entre travail par affinités et intérêt des élèves, d'autres travaux tendent à montrer que la recherche de conseils et de soutiens primant dans ces échanges informels, peut favoriser un climat positif d'entraide sans qu'il y ait nécessairement communication sur les « pratiques » pédagogiques. « Le travail collectif peut ici où là constituer une ressource mais davantage dans le sens d'un soutien individuel qu'en vue d'une analyse et régulation des pratiques » (Guibert & Périer, 2014, p. 7). Autrement dit, le travail collectif affinitaire serait faiblement producteur de régulations collectives d'ordre pédagogique : « les fonctionnements solidaires ne signifient pas pour autant une réalité de travail d'équipe, c'est davantage un système de protection de soi » (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 151).

Ainsi, la présence de formes de travail affinitaires entre les enseignants apparaît comme une source de tensions avec le travail collectif prescrit. Elle pourrait même empêcher la systématisation du travail collectif en constituant « un terreau d'oppositions constantes aussi bien que diffuses » (Barrère, 2002, p. 488).

2. Des difficultés liées à la prescription de travail collectif

Une deuxième façon de problématiser l'action en commun consiste à examiner les difficultés de sa mise en œuvre liées à la prescription de travail collectif. Celles-ci ne correspondraient ni aux attentes, ni aux besoins des enseignants, à la fois dans les objets et dans l'organisation du travail collectif, qui pourrait même entraver sa réalisation effective.

L'articulation avec le travail dans la classe et le lien avec les préoccupations quotidiennes des enseignants serait une condition fondamentale au développement du travail collectif. En effet, si les enseignants travaillent ensemble, c'est pour en retirer quelque chose, le travail collectif se fondant alors « sur la préoccupation d'une amélioration de son travail pédagogique » (Dupriez, 2010, p. 8). Cette idée recoupe l'analyse de Barrère (2002) pour qui « la définition des objectifs institutionnels d'incitation au travail collectif évite soigneusement, en le contournant, l'essentiel des préoccupations et des problèmes des enseignants en classe » (p. 492). Or, ces préoccupations majeures seraient la régulation collective des problèmes de discipline et de gestion de classe (Barrère, 2005). Ce n'est donc pas le travail collectif qui n'intéresserait pas les enseignants, mais ses objets de concertation. C'est pourquoi « la

commande réformatrice fonctionne parfois à vide, en impulsant des pratiques collaboratives déconnectées des besoins réels des enseignants » (Tardif, 2007, p. 176).

D'autres contributions (Borgès & Lessard, 2007; Maroy, 2006) mettent en évidence la contradiction entre des discours réformatrices incitant au travail collectif et l'absence de réorganisation des conditions de travail permettant aux enseignants de l'effectuer. La possibilité pour les enseignants de rendre visible le travail de chacun relèverait ainsi d'un véritable « enjeu organisationnel » pour Dupriez (2010, p. 9). L'absence d'un temps dédié formellement à ces pratiques, alors même que la prescription collaborative intensifie la charge de travail (Ria, 2009), serait un obstacle majeur à sa réalisation : « travailler en collaboration peut ainsi s'avérer une tâche presque insurmontable quand un sentiment d'épuisement face à la charge de travail s'installe » (Tardif & Borgès, 2009, p. 93). Ces nouvelles formes de collaboration tendent à augmenter la charge mentale du travail, dans la mesure où elles reposent sur une conception de l'autonomie des enseignants, appelés à faire preuve d'initiative, d'adaptabilité et à mobiliser davantage « ce qui est de l'ordre du personnel dans l'ordre du professionnel » (Garnier, 2005, p. 49). Certains auteurs soulignent ainsi que le développement du travail en commun devrait s'accompagner d'une évolution des structures organisationnelles du travail enseignant, (Dupriez, 2015) incluant les conditions de réalisation du travail collectif.

À l'issue de cette seconde partie, on remarque que parmi la diversité des hypothèses avancées, l'analyse en termes de conditions de prescription est bien moins développée que l'étude des freins et des incitations à la participation des enseignants au travail collectif prescrit.

III - Synthèse

À travers cette revue de littérature, nous avons souligné que la réalisation du travail collectif est appréhendée, le plus souvent, par rapport aux contextes situationnels de l'action en commun, à ses modalités ou aux types de tâches réalisées par les enseignants. Par rapport à ces approches, nous analysons notre objet sous un angle plus transversal.

Il s'agit tout d'abord de régler l'épineuse question de la délimitation de l'objet « travail collectif » : nous avons choisi de considérer le travail collectif sous ses formes prescrites, en l'appréhendant au travers de situations et de dispositifs institués à cette fin. Dans notre thèse, le « travail collectif » est une notion qui ne désigne pas les multiples façons d'agir en commun

mais avant tout la prescription. Bien sûr, le travail collectif n'est pas toujours prescrit, mais ce qui nous intéresse est sa prescription.

Partant de ce choix, la réalisation du travail collectif est problématisée sous l'angle des difficultés liées à sa prescription, à son contenu et à l'organisation des dispositifs et situations de travail collectif prescrit. C'est en effet une voie moins explorée dans la littérature scientifique. Il ne s'agit pas pour nous d'ignorer les résultats des travaux que nous venons d'évoquer, en particulier ceux qui analysent les difficultés de mise en œuvre liées à l'organisation du travail collectif prescrit. Mais il s'agit plutôt de les revisiter en prenant davantage en compte la dimension prescrite du travail collectif dans l'étude de sa mise en œuvre par les enseignants.

En effet, et c'est le dernier point définissant notre approche, les enseignants doivent bien réaliser dans ces situations, un travail comportant une dimension collective. À l'instar des différentes approches, nous cherchons donc à nous doter d'un outil conceptuel permettant de rendre compte de l'action en commun. Il nous semble néanmoins qu'il n'y a pas lieu de différencier la grille analytique de l'action collective en fonction de la diversité des dispositifs prescrits et que l'on gagne à adopter un concept transversal, sans que cela nous conduise, bien entendu, à ignorer le contexte de l'action. La réalisation de cette action collective, nous la nommerons « coordination ». L'approche sociologique du travail collectif prescrit nous conduit ainsi à tenir ensemble les différents éléments de la chaîne qui relie la prescription à la réalisation du travail. Comment les personnes agissent-elles en commun en prenant en compte à la fois les prescriptions de travail collectif et l'environnement de travail dans lequel elles s'inscrivent, lui-même constitué, en partie, par des prescriptions institutionnelles qui ne dépendent pas toutes du dispositif ? C'est à la sociologie pragmatique que nous empruntons ses outils conceptuels pour rendre compte de la coordination et de la façon dont les personnes agissent en commun.

Chapitre 2 – La coordination

Les concepts empruntés au courant de la sociologie des épreuves – ou sociologie pragmatique – sont ceux de « coordination » et « d’action collective ». Tout en mobilisant plusieurs de ces auteurs (notamment Nicolas Dodier, Cyril Lemieux et Luc Boltanski), c’est aux travaux de Laurent Thévenot, pour l’essentiel, que nous empruntons la définition de ces concepts. Pour les comprendre, nous présentons brièvement certaines notions et postulats fondamentaux de la sociologie pragmatique, comme le concept « d’épreuve » ou la définition de la « situation » dans cette sociologie.

I - L’action collective coordonnée

La sociologie des épreuves fait du monde social une succession d’épreuves, de force et de justice, qui transforme l’ordre social de manière continue (Boltanski & Thévenot, 1991; Latour, 1987; Martuccelli, 2006, 2015). Une épreuve est un moment de la vie sociale où l’ordre établi (c’est-à-dire les positions occupées selon un ordre de « grandeur » attaché à chaque situation) est incertain, indéterminé, qu’il est remis en question, critiqué ou contesté. Ces moments « d’indétermination relative » correspondent, de manière schématique, à la survenue d’un désaccord, qui peut être un « litige », un « différend » (Boltanski & Thévenot, 1991). On pense bien sûr aux épreuves sportives, judiciaires, politiques (l’élection), scolaires (les examens) mais toute situation peut devenir une épreuve, comme une querelle domestique (qui doit « mettre » le couvert, par exemple). Pour trancher le désaccord au fondement de l’épreuve, les acteurs doivent établir la « preuve » acceptable de la grandeur des êtres et des choses qui importent dans la situation et de la « justice » et de la « justesse » de l’ordre qui en résulte. La « justesse » correspond à la cohérence du principe de justice avec la réalité des objets qui soutiennent et valident ce principe dans l’épreuve. Pour le dire simplement, l’accord ne se réduit pas à une « confrontation d’arguments » mais il doit être confronté à son « effectivité », à ce qu’on appelle, dans le langage courant, le principe de réalité (Nachi, 2006, p. 130). La preuve de la justice, elle, est administrée par rapport aux formes de justification valables pour tous, identifiées comme des principes de justice en nombre limité par Boltanski et Thévenot (1991). C’est donc la « légitimité » de l’accord qui clôt l’épreuve, différenciant ainsi l’épreuve en justice de l’épreuve de force : cette dernière n’obéit pas à des contraintes de justification et

d'argumentation pour trancher le désaccord (Martuccelli, 2015). Nous reviendrons sur cette distinction et sur le concept d'épreuve lorsqu'il sera question, un peu plus loin, des disputes en justice, qui caractérisent l'épreuve « de justification ».

Le concept central d'épreuve fait de la « situation » l'unité de base de l'analyse dans la sociologie pragmatique. Quel est le sens donné à la notion de « situation » dans cette approche ? C'est une situation concrète de la vie sociale : ainsi, au quotidien, les acteurs « s'inscrivent » dans une multiplicité de situations pouvant aller de la « scène la plus publique à la plus privée » (Lemieux, 2007, p. 203). La démarche sociologique part de la description de l'action « observable » en situation, en utilisant des méthodes ethnographiques qui permettent de « prendre en filature » les acteurs dans ces différents « moments » de la vie sociale (Lemieux, 2018). L'analyse de la situation d'interaction sociale prend en compte l'ensemble des déterminants qui *importent*, pour les acteurs, dans l'épreuve : des êtres animés ou inanimés (personnes, groupes, objets de nature très diverse), l'espace et le temps, les ressources matérielles, humaines, organisationnelles, etc. La description de la situation est délimitée par les « circonstances » de l'action (Boltanski, 1990) qui sont intégrées à l'épreuve : par exemple, dans une course, le vent favorisant un concurrent pourra être tenu pour une circonstance « extérieure » négligeable ou au contraire, un élément perturbant la justesse de l'épreuve (Boltanski & Thévenot, 1991). L'analyse, en revanche, n'ignore pas les « réalités sociologiques » dépassant la situation observable (Barthe et al., 2013). Celles-ci sont réintégrées dans l'analyse, dans la mesure où elles s'actualisent en situation : les rapports de pouvoir, notamment, sont pris en compte lorsqu'ils s'accomplissent, se reproduisent ou se défont dans l'action, en contribuant ainsi à son explication.

Dans l'étude des situations, la référence à l'épreuve conduit les auteurs de ce courant à prêter la plus grande attention à l'accomplissement de l'action « en situation » (Lemieux, 2018). C'est dans l'étude de l'action « en train de se faire » que l'on comprend le plus clairement le principe pragmatique d'une indétermination toute *relative* de l'action : « L'agir humain peut être défini comme une épreuve, en ce sens que chaque action, dans son effectuation et sa finalité, est marquée du sceau de l'incertain et de l'imprévisibilité. [...] Mais dans le même temps, et malgré la liberté dont il dispose, l'acteur doit tenir compte de certaines contraintes inhérentes à la situation pour pouvoir ajuster au mieux ses actions et les coordonner avec d'autres, c'est-à-dire agir en commun. » (Nachi, 2006, p. 62)

Dans l'accomplissement de l'action, l'acteur tient compte de son environnement, de ses « contraintes » et surtout, il prend en compte l'action des « autres ». Il « ajuste » ses

« conduites » (Thévenot, 2006, p. 12) dans la perspective d'« agir en commun » dans une situation. Cet ajustement mutuel des conduites est nommé « coordination » : « la notion de coordination fait référence au souci très général d'ajustement réciproque des actions entre différents protagonistes » (Dodier, 1993, p. 69), qu'il s'agisse d'être animés ou inanimés (Callon, 2006).

La coordination est donc au cœur de l'action collective, à qui Thévenot (2006) donne même le nom d'« action coordonnée ». « L'action coordonnée avec les autres est l'objet commun des sciences sociales, action qualifiée de « collective » ou de « sociale », dénommée interactions ou transactions pour souligner qu'elle implique une pluralité d'acteurs. » (Thévenot, 2006, p. 62)

Cependant, comment se réalisent ces ajustements réciproques des conduites ? En d'autres termes, comment se coordonne-t-on dans les situations ?

Ces ajustements sont fondés sur des « repères » communs, aussi appelés « conventions ». Dodier (1993) en donne la définition suivante : « Les appuis conventionnels sont l'ensemble des ressources qui permettent d'élaborer une communauté, même minimale, de perspectives pour coordonner des actions. » (p. 65) Or, l'enjeu d'une coordination réussie est précisément cette mise en commun : si les ajustements sont qualifiés « d'incertains », s'il y a « une inquiétude » (Thévenot, 2006, p. 12) pour la coordination, si celle-ci constitue une épreuve, c'est bien parce que ces repères communs sont problématiques, qu'ils ne sont pas « donnés » d'emblée aux acteurs. Bien sûr, tout n'est pas à réinventer chaque fois en situation : les repères divers (cognitifs, corporels, affectifs ...) que les acteurs utilisent pour se coordonner peuvent être stables en renvoyant aux règles et aux accords formels préétablis (comme un texte de loi). Mais l'action coordonnée ne saurait résulter de leur seule application : une partie de ces repères provient de l'environnement, ils sont produits en situation et par rapport aux circonstances de l'action. L'ajustement est ainsi un processus « dynamique » : ce terme « ne doit donc pas suggérer une réaction passive à des contraintes, mais couvrir aussi un processus créatif » (Thévenot, 2006, p. 240). Ces repères communs servent de boussole pour l'action car ils permettent de vérifier la « justesse » (Nachi, 2006, p. 130) ou la « convenance » de son action. Celle-ci s'apprécie par rapport à différents « formats » d'action possible, auxquels nous nous intéressons à présent.

II - Les régimes d'engagement

L'un des principes fondateurs de la sociologie pragmatique est le pluralisme des logiques d'action (Barthe et al., 2013). L'action se déploie selon différents « formats », ou, pour le dire autrement, il y a une diversité de « formes » d'action possibles. Agir en situation, c'est donc « s'engager » dans l'une de ces formes d'action : « face à une situation concrète, chacun est au carrefour de plusieurs formes d'engagement dans l'action » (Dodier, 1993, p. 75). L'action est considérée comme un « engagement », ce qui fait par ailleurs du jugement le ressort de l'action. Agir, c'est à la fois juger, au sens d'une évaluation, ou d'une appréciation de la justesse de l'action (Gardella, 2006) *et* s'engager dans l'un de ces formats d'action.

Ces formats d'action ont été théorisés par Thévenot (2006) sous le terme de « régimes d'engagement ». « Nous avons finalement opté pour la dénomination de « régime d'engagement », choisissant une expression qui désigne autant la dépendance aux personnes qu'aux choses, et qui fait ressortir le gage de cette dépendance. » (Thévenot, 2006, p. 13)

Le concept de « régime d'engagement » – dit aussi « régime d'action » – permet de caractériser des formes possibles d'action collective. Chacun d'eux renvoie à « un moment particulier de la vie sociale » (Lemieux, 2000, p. 12). Le premier de ces régimes, théorisé par Boltanski et Thévenot, est celui de la « justification » : il désigne les situations où les acteurs se critiquent et se justifient publiquement (Boltanski & Chiapello, 1999; Boltanski & Thévenot, 1991). Ces situations sont appelées des « disputes en justice » (Nachi, 2006). Pour argumenter et converger vers l'accord, les personnes se réfèrent à des « principes supérieurs communs » qui sont différentes façons de concevoir le bien commun (par exemple : la grandeur civique, celle de la renommée ou de la tradition). Ces principes sont des conceptions de ce qui est juste, dans cette circonstance, pour le bien de tous. Ils constituent des arguments publiquement valables dans les sociétés occidentales, des principes communs et universels auxquels toute personne peut se référer par rapport à une situation. Ils sont donc différents des valeurs (religieuses, morales, esthétiques, etc.) qui sont attachées à un groupe ou à une personne (Nachi, 2006). Dans un débat, la mobilisation de ces principes engage les personnes dans un régime de justification et dans une dispute en justice. Cette dernière a pour objet de mettre un terme au désaccord en établissant un « ordre de grandeur » dans la situation : les personnes rapprochent leur cas particulier d'un principe de portée générale qui se réfère au bien commun. On dit que les personnes « montent en généralité » (Boltanski & Thévenot, 1991). L'accord est fondé sur la recherche d'une « équivalence », qui exclut le recours à la violence, ce qui disqualifie alors

la dispute qui n'est plus fondée « en justice ». Une dispute, un débat, constituent donc toujours une « épreuve », au sens où nous l'avons définie au début de ce chapitre, voire, une « série d'épreuves » dans le cas de la controverse (Lemieux, 2007). L'étude d'une dispute en justice consiste à décrire le déroulement de « l'épreuve ». On relève les contraintes argumentatives et la légitimité des preuves administrées dans le débat selon le sens de la justice. C'est cette validité admise par tous qui qualifie l'épreuve « en justice » par rapport à l'épreuve de force.

Mais toutes les épreuves ne se règlent pas dans un seul et même régime. Il y a d'autres régimes d'actions possibles, qui renvoient à d'autres manières de s'accorder, en dehors d'une dispute en justice. En effet, les principes qui importent le plus dans l'action peuvent être différents : la question de la justice n'est pas toujours centrale pour les acteurs (Boltanski, 1990). Comme nous le verrons dans les deux autres régimes, on peut s'inscrire dans des rapports d'aisance (dans le régime familial), d'intérêt stratégique (dans le plan), d'amour (le régime d'agapé, chez Boltanski), etc. Soulignons néanmoins que dans tout régime d'action, il y a un horizon d'action justifiable, dans lequel on peut très vite basculer, dès lors que l'exigence de justification est activée (Lafaye, 1994).

Deux autres régimes sont ensuite distingués par Thévenot (2006).

Dans le régime de « familiarité » (ou régime du « familial », aussi appelé « de proximité » ou « du proche »), les personnes s'inscrivent dans des rapports d'habitude et d'intimité avec un environnement de proximité, comme dans l'espace domestique. La conduite de leur action est guidée par la recherche de « l'aise » (physique, par exemple), de la « convenance » personnelle et la satisfaction des personnes proches. Dans le régime du familial, la coordination avec autrui est exigeante. Agir en commun suppose une certaine « intimité » pour pouvoir s'ajuster à l'autre : c'est par l'amitié, la sollicitude, l'intimité familiale que l'on peut se coordonner. À la manière des amis, on s'inscrit dans des relations mutuelles de confiance et de reconnaissance. Le régime de familiarité, en effet, « garantit une certaine confiance locale entretenue par un rapport de proximité » : la confiance est alors « gagée sur relations personnelles » (*Ibid.*, p. 154). Dans ce régime, on « forge une entente » (p. 246) en mobilisant souvent le langage du corps, plutôt qu'on ne conclut un accord par la parole : entre familiaux, on s'entend « à demi-mots » (p. 249). Les liens construits avec les choses et les personnes sont de type familial : ce sont des « attachements » dans l'environnement proche (p. 245). Les repères (ou les « conventions ») orientant l'engagement des personnes sont difficilement partageables car ils sont souvent personnalisés, privés et peu préparés pour la mise en commun (par exemple, habitudes, manies).

Thévenot (2006) identifie un troisième régime, dit de l'action en « plan ». C'est celui qui se rapproche du sens commun donné à l'action. Les acteurs agissent par rapport à une intention d'action et l'atteinte d'une fin définie à l'avance : ils sont dans des situations où ils accomplissent un « plan » ou un projet. Dans le régime du plan, le bien visé est « la satisfaction de l'action accomplie » (*Ibid.*, p. 247) et non pas l'aise du régime familial. L'appréciation de l'action (c'est à dire le jugement sur l'action) porte sur la réalisation du projet qu'on s'est donné. On est « lancé » dans un projet et on se conduit par rapport à l'exécution de ce plan. Dans le format d'action du projet, la coordination avec autrui se fait par rapport à l'exécution de ce plan. La « promesse » (*Ibid.*, p. 248) dans le régime familial se formalise dans le régime du plan en « contrat ». Ces modalités de liens (le contrat, le projet) qui sont construites entre les personnes sont de nature plus impersonnelle que dans le régime familial. Les personnes s'inscrivent ainsi dans des rapports mutuels d'autonomie, de liberté et de responsabilité.

D'autres régimes ont été mis en évidence par différents auteurs (Auray & Vétel, 2013; Corcuff & Sanier, 2000).

L'engagement dans un régime d'action résulte de l'ajustement dynamique des conduites en situation, ce qui confère une place centrale à la coordination. Les régimes invitent à s'intéresser aux problèmes de coordination posés par l'action en train de se faire et à ses exigences. Par quel « engrenage », comme le nomme Lemieux (2018), les acteurs parviennent-ils à un ajustement réciproque des conduites ? On peut ainsi dire que les régimes sont « construits » par les acteurs lorsqu'ils s'y engagent ou tentent d'y engager autrui, d'où la recommandation des auteurs d'étudier les régimes « en train de se faire » (Lemieux, 2018). Mais cet engagement dans un certain régime dépend étroitement de l'environnement qui l'oriente, le limite, le favorise ou le contraint : pour se coordonner, en effet, les acteurs prennent appui sur les repères disponibles dans l'environnement, physique et organisationnel. On peut ainsi mettre en évidence le rôle de cet environnement sur l'action collective en étudiant les « passages » d'un régime à un autre : comment et avec quels types d'appuis les acteurs en viennent-ils à s'indigner collectivement à partir d'engagement de type familial, qu'est-ce qui limite ce passage ou les maintient dans un certain régime ?

Cette approche de l'action collective par les régimes, qui relie la coordination entre les personnes à leur environnement, conduit à s'intéresser aux dispositifs. À la suite des travaux de Foucault (1975), la sociologie pragmatique reprend l'idée selon laquelle le dispositif vise à « faire faire » quelque chose aux personnes. Toutefois, il ne se réduit pas à un opérateur « technique » : il est un agencement matériel et organisationnel ayant une portée normative, qui

rappelle aux acteurs des « règles de vie » ou des « préoccupations morales ». C'est ce qui en fait un dispositif « sociotechnique » (Akrich et al., 2006).

Dans le champ de l'éducation, Barrère (2013) montre que la prolifération des « dispositifs », notamment en éducation prioritaire, correspond à une incitation institutionnelle visant à développer dans le travail enseignant des « alternatives au fonctionnement ordinaire de l'école » (p. 100) et à la forme scolaire traditionnelle. Elle souligne que tout en s'inscrivant dans de grandes « idées », comme la lutte contre l'exclusion, ces dispositifs permettent à l'institution « d'échapper » aux débats sur les finalités, en instaurant un « ordre du faire » (p. 111), dont les considérations techniques prennent le pas sur les orientations.

Cependant, en raison du principe de l'indétermination relative de l'action, le dispositif n'oblige pas de manière mécanique à suivre un « script » qui ne pourrait être détourné par les acteurs (Linhardt, 2001). En outre, l'approche pragmatique suppose que le dispositif, même s'il est porteur de prescriptions, n'est pas seulement contraignant : il peut aussi être « habilitant » en constituant une ressource qui redonne aux personnes une capacité à agir (Lemieux, 2018).

L'approche de l'action collective par les régimes permet de prendre en compte le rôle des dispositifs dans la coordination. On peut identifier le type d'engagement que génère un dispositif, quels sont les appuis dont disposent les acteurs pour en changer, ou, au contraire, ce qui contribue à les maintenir dans un certain type d'engagement (Richard-Ferroudji, 2011). Il est possible d'étudier comment des dispositifs institués, comme les espaces de délibération publique (Lafaye, 1994), facilitent ou non l'engagement des acteurs dans un régime de dispute en justice, en questionnant les modifications à leur apporter pour redonner aux acteurs certaines possibilités ou lever des contraintes.

Ainsi, on voit que les régimes d'action, tout en situant le niveau d'analyse de la coordination entre l'acteur et son environnement, permettent de rendre compte de l'action collective aux différentes échelles de situation, depuis l'interaction privée jusqu'aux espaces les plus publics. Gardella (2006) souligne ainsi que la notion de coordination selon Thévenot a une dimension « politique » car « elle ne désigne pas tant des actions collectivement réussies, que des tentatives de faire du commun entre des personnes. Faire du commun, cela signifie pouvoir entrer en coordination. Mais on entre plus ou moins facilement en coordination selon les repères que l'on a en commun » (p. 151).

Comme le met en évidence Auray (2013), il y a une dimension « normative » dans le choix d'un régime d'engagement. L'étude des régimes peut ainsi conduire à examiner la dimension politique de l'action collective (Lemieux, 2007).

III - Synthèse

En quoi la sociologie pragmatique nous aide-t-elle à problématiser le travail collectif ?

Elle met l'accent sur la réalisation d'une action collective coordonnée. Il s'agit d'étudier l'ajustement réciproque des conduites des acteurs, ajustement désigné par le terme de *coordination* dans la sociologie pragmatique et que nous reprenons dans notre thèse.

La réalisation du travail collectif prescrit, qui conduit les enseignants à se coordonner, peut être étudiée sous l'angle de ces ajustements et de leurs difficultés. Cette approche permet de relier les prescriptions aux opérations de coordination auxquelles elles donnent lieu en situation de travail, dans un environnement particulier. Comme nous étudions dans notre thèse des situations de *travail*, il nous semble judicieux, tout en conservant l'ancrage pragmatique, d'adapter la définition de la situation à notre objet. La situation de travail est définie, dans notre recherche, par des actions observables et des discours, en interaction avec l'environnement de travail. Cet environnement est constitué par les prescriptions, par l'organisation prescrite du travail et par les ressources disponibles et les contraintes qui s'actualisent dans la situation. À la suite de Dujarier (2016), on peut dire que la situation de travail est un « déterminant social » de l'action qui s'y déroule (p. 108). Précisons par ailleurs que le terme d'organisation prescrite du travail correspond ici à la définition qu'en donne Dejours (1980) et concerne « la division du travail, le contenu de la tâche (en tant qu'il en dérive), le système hiérarchique, les modalités de commandement, les relations de pouvoir, les questions de responsabilités » (p. 43).

Pour décrire la coordination en situation, la notion de « régimes d'engagement » (ou de « formats » d'action collective) est un outil conceptuel intéressant. Les régimes d'engagement renvoient à différentes manières de s'ajuster les uns par rapport aux autres, dans une situation donnée : par exemple, on ne s'ajuste pas de la même façon dans un débat lors d'une réunion et dans une classe. Ces ajustements sont liés à l'environnement, car c'est dans la situation que se trouvent des appuis ou des limites à l'engagement dans un régime. Parmi ces appuis, les « repères communs » ou « conventions » sont utilisés par les acteurs pour se coordonner, qu'ils

soient préexistants ou à construire. Le concept de régime permet ainsi d’appréhender l’action collective comme une élaboration en lien avec l’environnement.

À notre connaissance, on trouve peu de travaux utilisant les régimes d’engagement dans l’analyse du travail enseignant (Garnier, 2003; Thémines & Nguyen, 2015). Pour notre objet, les régimes théorisés par Thévenot (qui forment un système cohérent) nous permettent de rendre compte du travail de coordination des acteurs en train de se faire. Nous les utiliserons dans notre thèse pour décrire les types d’ajustement qui permettent aux enseignants d’agir en commun et pour rendre compte des difficultés d’engagement dans ces formats d’action collective. Nous pourrions ainsi étudier les liens entre coordination et dispositif, en soulignant les appuis (et notamment les repères communs matériels, organisationnels, humains) qui favorisent ou limitent cet engagement dans la situation de travail collectif prescrit.

Nous avons été amenée à préciser, dans la première partie de notre thèse, le sens donné au terme de « dispositif » dans notre travail, selon une approche de la sociologie de l’action publique (Lascoumes & Le Galès, 2005). L’acception de ce terme dans la sociologie pragmatique nous conduit à affiner son usage dans notre thèse. Un dispositif de travail collectif prescrit désigne ici un ensemble de situations de travail collectif – réunions, formations, séances d’observations en classe, etc. – agencées autour d’un même objectif (par exemple, « échanger des pratiques sur l’enseignement de l’oral »). Par son organisation, sa matérialité technique, ses prescriptions ou encore son cadre spatio-temporel, le dispositif de travail collectif prescrit est porteur de contraintes et de ressources qui peuvent orienter l’action des personnes engagées dans ces situations de travail, sans les déterminer pour autant.

Nous avons jusqu’à présent mis l’accent sur les prescriptions de travail collectif et sur la coordination qui en résulte selon différents régimes d’action collective. Mais, qu’en est-il des effets de ces dispositifs sur les « pratiques enseignantes partagées » entre les deux degrés ? Comment appréhender, d’un point de vue théorique, l’idée de « façons de travailler partagées » ? Comment problématiser leur rapport avec la coordination ? À cette fin, nous nous appuyons sur les théories de l’activité pour développer la notion de « coopération ».

Chapitre 3 - La coopération

À propos de la notion d'activité s'agrègent plusieurs approches et disciplines (Barbier & Durand, 2003; Baudouin & Friedrich, 2001; Bevort et al., 2012; Champy-Remoussenard, 2005; Dujarier et al., 2016).

Nous nous appuyons ici sur trois courants et leurs principaux auteurs : l'ergologie (Schwartz & Durrive, 2009), la clinique de l'activité (Clot, 1999) et la psychodynamique du travail (Dejours, 1995). Ainsi que nous le verrons, ces courants entretiennent certaines filiations théoriques, permettant d'éclairer mutuellement « les façons de travailler partagées » que nous cherchons à problématiser dans le cadre de cette recherche.

Un préalable à la compréhension consiste à identifier en quoi consiste le travail, du point de vue de l'activité (I). Il s'agira ensuite de définir les « façons de travailler » selon chacun de ces trois courants, en soulignant les points de convergence dans leur approche de l'objet (II). La confrontation de ces apports théoriques respectifs nous permettra de documenter les enjeux de l'accord sur les façons de travailler (III), ainsi que les conditions favorisant leur partage (IV).

I - L'activité, une approche du travail

1. Travail prescrit, travail réalisé, travail réel

Pour appréhender le travail du point de vue des théories de l'activité, nous partirons d'une première distinction fondatrice, diffusée dans les années 1950 par le courant de l'ergonomie francophone, entre « travail prescrit » et « travail réalisé » (Ombredanne et Favrege, 1955, cités par Amigues, 2009). Les ergonomes observent qu'il existe un écart entre la tâche prescrite et ce que font les travailleurs. Autrement dit, « ce qui est à faire » ne recoupe pas « ce qui se fait » (Roger, 2011, p. 24). Cet écart irréductible résulte de la confrontation au réel dans le travail : travailler implique de se confronter à l'inattendu et à l'imprévu. L'écart que relèvent les ergonomes témoigne ainsi de l'effort d'adaptation du prescrit qu'implique la réalisation du travail. Le script de la tâche ne peut donc jamais tout prévoir, il peut se révéler inadéquat, insuffisant, voire inexistant (Daniellou, 2006). Comme le souligne Davezies (1993) : « Il n'y a pas de travail d'exécution. Il ne suffit jamais de faire comme on a dit. Il ne suffit pas

d'appliquer les consignes. Il ne suffit pas de mobiliser les connaissances théoriques. Il faut interpréter, improviser, ruser, tricher » (p. 5-6). Ainsi, le travail est une « expérience subjective » (Dejours, 1980). « Expérience », car le travail est vécu par celui qui l'accomplit. « Subjective » car travailler suppose une « interprétation du travail par les sujets » (*Ibid.*, p 216). Ce sont les hommes et les femmes qui le vivent et qui l'accomplissent qui constituent le travail en « problème » car ils requalifient les situations auxquelles ils sont confrontés en « épreuves » (Wisner, 1995, p. 147, cité par Clot, 2008, p. 47). On peut dire que ces épreuves sont définies du point de vue situé du travailleur, qui définit ce qu'il a à faire mais aussi à accomplir, au sens de l'œuvre, dans la situation de travail. Ainsi, travailler, c'est être « le créateur permanent de sa propre activité qui dépend de ce que l'opérateur comprend de sa propre situation réelle du travail » (*Ibid.*) Cela signifie qu'au-delà de la poursuite des buts prescrits, le travailleur s'assigne d'autres buts et qu'il invente les moyens pour les atteindre. C'est ce qu'on appelle le « travail réel ».

Le travail réel désigne ce que l'on cherche à atteindre à travers la réalisation du travail : c'est pourquoi on le distingue du travail réalisé, qui ne traduit que partiellement le travail réel, car il comprend aussi ce qui, précisément, ne s'est pas réalisé. Les buts que l'on n'a pas réussi à atteindre, les échecs constituent aussi le réel du travail, car « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, cité par Clot, 2008, p. 89). C'est l'idée qu'exprime Clot (2008) : « le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs » (p. 89).

Le concept d'activité montre bien en quoi le travail constitue une expérience singulière qui requiert une mobilisation subjective, à la fois dans la confrontation à l'imprévu et dans la réalisation de soi. Cependant, la singularité de l'activité ne doit pas masquer la dimension intrinsèquement collective du travail, par lequel celui qui travaille entre nécessairement en rapport avec autrui.

2. L'objet de l'activité, une interface sociale

« L'objet à transformer dans l'activité du sujet ne lui appartient pas. Il est préoccupé par l'activité d'autrui et c'est peu dire que c'est particulièrement vrai en situation de travail. Autrui est dans l'objet. Dans la pratique, l'objet de l'activité du ou des sujets est le lieu d'une collision

entre activités ou, au moins, d'un échange. C'est bien sûr tout particulièrement vrai lorsque l'objet du travail est l'humain lui-même. » (Clot, 2008, p. 19)

En mettant en lumière le rôle pivot de l'objet de l'activité, véritable « trait d'union controversé » entre tous ceux qui s'y rapportent, cette citation montre bien que du point de vue de l'activité, il ne saurait exister de travail qui ne soit collectif. L'objet de l'activité, qu'il s'agisse d'une machine, d'un élève, d'un dossier ou même d'une œuvre d'art est « saturé » par l'activité des autres qui y sont impliqués, dans le présent comme dans le passé, en présence comme à distance. Dès lors, travailler, c'est entrer en relation avec les autres par le biais de l'activité. L'interaction peut se produire même en l'absence physique des autres puisque l'activité inscrit celui qui travaille dans un rapport avec le monde. C'est parce que l'activité est une interface sociale qu'elle peut être le vecteur de la transformation du rapport social : « C'est là que ceux qui travaillent peuvent promouvoir ou pas dans leur milieu habituel, des relations nouvelles aux objets, à autrui ou à eux-mêmes. » (Clot, 2008, p. 20) Inspiré par les travaux de Canguilhem, le concept de « pouvoir d'agir » (Clot, 2008) qualifie cette capacité d'affecter par son initiative, au travers de son activité, les choses et les humains.

Qualifiée de « plus petite unité de l'échange social » (Clot et al., 2016), l'activité est en effet « multi-adressée », c'est-à-dire qu'elle est simultanément tournée vers l'objet, vers les autres et vers le sujet lui-même. C'est par cette véritable « triade vivante » (Clot, 1999, p. 56) que se réalise l'interaction entre celui qui travaille, l'objet de l'activité et les « autres ». Cette dernière catégorie subsume tous ceux qui sont en lien avec l'objet de l'activité : la hiérarchie, les collègues de travail, les « clients » ou l'objet de l'activité lui-même lorsqu'il est humain, comme un élève ou un patient.

Ainsi, en révélant « le processus invisible de son élaboration » (Dujarier, 2016, p. 99), le concept d'activité éclaire ce que travailler veut dire, pour celui qui s'y emploie. Le travail réel déborde le travail réalisé, dans un écart nécessaire avec le prescrit pour faire face à l'imprévu et s'approprier le travail. L'objet de travail est une véritable interface sociale entre l'activité de tous ceux qui y contribuent. Cette rencontre s'actualise dans les façons de travailler.

II - Les façons de travailler partagées

Qu'appelle-on des « façons de travailler » ? Et comment peuvent-elle être « partagées » par plusieurs travailleurs ? Même si les trois courants de l'activité que nous avons mobilisés

utilisent des concepts différents pour les appréhender – ce dont témoigne la diversité des termes employés (« normes », « règles », « genre professionnel ») – la proximité et la complémentarité de leurs approches concourent à la problématisation de ce questionnement. Nous mobilisons les concepts de « normes » et de « renormalisations » développés par Schwartz, puis de « genre professionnel » repris des travaux de Clot et enfin de « coopération » selon Dejours.

1. Normes et renormalisations collectives

Dans l'approche ergologique (Schwartz & Durrive, 2009), les façons de travailler sont appréhendées par les concepts de « normes » et de « renormalisations ».

L'activité est productrice de « normes » : ces « façons de faire, d'agir, de penser » (Durrive, 2014) caractérisent les façons de travailler. Produire des normes consiste à « renormaliser », c'est-à-dire à se « redonner » des normes pour agir dans un milieu de travail donné (défini, de manière simplifiée, comme situation de travail : une classe, un poste de travail). Il y a en effet toute une série de normes « antécédentes » dans un milieu de travail qui peuvent être des normes collectives (le prescrit, les normes du groupe) ou individuelles (les normes de tous ceux qui « pré-occupent » l'objet de mon activité). Or, l'activité retravaille ces normes antécédentes en les « actualisant » et en « personnalisant la norme anonyme » (Schwartz, 2016, p. 170). L'absence de normes antécédentes, comme un « blanc » dans la prescription, conduit tout autant à la nécessité de renormaliser pour réaliser le travail, car « il y a à la fois trop de rigidité et trop de « trous » dans les normes antécédentes pour que cette reproduction soit possible » (Schwartz, 2014, p. 3). Les renormalisations résultent de l'ajustement de l'individu, pour travailler, face à l'absence de normes comme à leur excès, à leur caractère inapproprié, impersonnel ou inadéquat dans la situation. Renormaliser, c'est aussi « interpréter les normes en situation, en fonction d'une évaluation singulière » (Durrive, 2014, p. 195). En raison du hiatus incompressible avec la réalité et ses imprévus, le travail ne peut se réduire à une stricte exécution. Le concept de renormalisation montre qu'il est tout aussi « impossible » qu'« invivable » de ne pas renormaliser car l'homme n'agit pas comme « un strict exécutant », « dans la soumission de l'usage du corps et de la pensée à un milieu imposant ses normes » (Schwartz, 2014, p. 4). Cette idée de « l'impossible-invivable » est fondée sur la pensée de Canguilhem (1947) pour qui « tout homme veut être sujet de ses normes ». Cette affirmation fondamentale postule que la « normalité » des hommes est de composer « eux-mêmes, à eux-mêmes et pour eux-mêmes » leur milieu de travail (Canguilhem, 1947). Les renormalisations sont donc une condition pour « bien vivre » le travail.

Cependant, il n'est pas toujours possible de renormaliser car le sujet peut se heurter à des normes antécédentes qui sont plus ou moins « renormalisables » et avec lesquelles il peut être en conflit : « le travail est toujours cette espèce d'ambiguïté entre l'usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 21). Cette tension fait de l'activité le siège d'un « incessant débat de normes », qui place la dimension du « choix » au cœur du travail (Schwartz, 2016). « On se choisit » (Schwartz, 2014, p. 5) dans les normes que l'on décide de conserver ou d'occulter, comme dans celles qui s'imposent à nous. Cela signifie que toute renormalisation est issue d'un débat de normes auquel on ne peut échapper, même si cet arbitrage peut se réaliser sous la contrainte.

Une norme résulte donc d'un choix, elle exprime une préférence. On comprend alors qu'une façon de travailler est une « manière privilégiée de s'y prendre » (Durrive, 2014). L'expression de ces préférences se manifeste par des comportements le plus souvent visibles et observables dans les façons de travailler : on « fait ceci » et non « cela ». Une façon de travailler *partagée* repose ainsi sur une « renormalisation collective » des normes antécédentes : le prescrit peut déterminer que telle façon de travailler doit être commune à tous les travailleurs, mais seule une renormalisation collective peut produire des façons de travailler partagées dans l'activité de chacun. Se redonner collectivement des normes suppose ainsi que puissent se tenir des débats de normes entre les travailleurs : un choix collectif signifie la réalisation d'un accord autour d'une préférence, d'une manière privilégiée de faire ou de penser. Toutefois, soulignons que cette manière privilégiée de s'y prendre pour réaliser le travail n'est ni définitive, ni figée. Une norme collective est provisoirement stabilisée, à un moment donné, jusqu'à ce qu'une nouvelle renormalisation la remplace.

2. Le genre professionnel

Dans la perspective de la clinique de l'activité, les façons partagées de travailler sont désignées par le concept de « genre professionnel » (Clot, 2008).

Le genre professionnel est un ensemble de référents partagés : « il s'agit, pour un collectif donné, des manières de faire, de dire ou de sentir, stabilisées au moins pour un temps dans ce milieu professionnel ; et qui concernent autant les rapports à la tâche qu'aux collègues, autant les rapports à la hiérarchie qu'aux syndicats, par exemple » (*Ibid.*, p 77). Le genre professionnel définit ainsi les façons de travailler (« manières de faire, de dire ou de sentir ») selon une acception très proche du concept de normes selon Schwartz.

Le genre professionnel se décline en une pluralité de genres, d'ordre technique, langagier et social. Il peut donc s'incarner dans un outil, un geste corporel, une manière de parler, etc. À la fois « règles d'usage des objets et d'échange entre les sujets » (Clot, 1999, p. 206), le genre permet de savoir comment « prendre » les choses et les gens.

Un deuxième point commun avec Schwartz se trouve dans le caractère « plastique » du genre professionnel, qui, à l'instar de la norme, n'est pas figé dans le marbre. On peut le comprendre en explicitant comment le genre professionnel se décline dans l'activité individuelle de chacun.

Le genre représente pour l'activité individuelle des « obligations partagées pour travailler » (Clot, 2008, p. 108). Le respect de ces obligations permet en effet de « faire valoir nos intentions dans l'échange avec les autres et dans l'usage des objets » (*Ibid.*, p. 78). Mais les contraintes du genre sont en même temps une ressource pour savoir comment agir, « recours pour éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles » (Darré, 1994, p. 22). Le genre conserve en effet l'expérience collective de l'histoire d'un métier : ces « règles d'usage » ont été retenues parce qu'elles permettent de mieux maîtriser les inattendus du réel. Le genre ne s'impose au travailleur qu'en raison de la capacité d'agir qu'il lui procure en mettant à sa disposition une traduction collective opérationnelle de la tâche. Clot (2008) souligne notamment : « Le genre d'un milieu conserve une fonction psychologique pour chaque travailleur tant qu'il sert à agir, à se défendre ou à tirer le meilleur parti de la situation de travail. » (p. 78) Ces ressources constituent ce qu'il appelle le « pouvoir d'agir » : ressources pour réaliser mieux (par exemple, gagner du temps, de l'énergie) et se réaliser (en innovant, en inventant).

Cependant, des conditions ou des buts nouveaux dans l'activité peuvent amener le travailleur à ajuster les manières de faire du genre professionnel. Cette adaptation ne consiste pas en une négation du genre professionnel mais à sa transformation en une variante appelée « style ». « Le style individuel c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. » (*Ibid.*, p. 109) Ce que Clot appelle les variations stylistiques du genre sont une appropriation des gestes corporels, langagiers, techniques, relationnels du genre. Le cas du novice l'illustre bien. Si dans un premier temps, celui-ci accède au genre professionnel par mimétisme, c'est seulement en le recréant par la suite dans son propre style qu'il peut espérer se l'approprier et le faire sien. C'est précisément par cette transformation, que Cru (1988) nomme une « initiation », que la « règle » est intériorisée et permet progressivement au sujet d'être « du métier ».

En résumé, pour faire écho au concept ergologique de « normes », on pourrait dire que les manières de travailler du genre professionnel sont « renormalisables » par chacun. Le genre professionnel est ainsi « un donné momentanément stabilisé [...], un système souple de variantes normatives et de descriptions comportant plusieurs scénarios et un jeu d'indétermination » (Clot, 2008, p. 108). Les manières de travailler ne sont pas figées dans le marbre puisqu'elles sont supposées s'adapter à l'imprévu du réel. Elles ne sont pas une reproduction à l'identique d'un travailleur à l'autre, d'une situation de travail à une autre, d'une époque à une autre.

3. La coopération

Dans la perspective de la psychodynamique du travail (Dejours, 1980), les façons de travailler font l'objet « d'accords », voire, de « règles de travail » dans un processus que l'auteur appelle « coopération ».

Dejours (1980) part du constat que la hiérarchie se préoccupe de l'organisation du travail à propos de la tâche à réaliser : elle prescrit par exemple la division du travail, le contenu de la tâche, les questions de responsabilité. Il désigne cette organisation prescrite du travail par un terme que nous avons employé, pour notre part, dans un autre champ théorique : il l'appelle « coordination du travail ». Cependant, la coordination prescrite, qui spécifie par exemple la division du travail ou le circuit décisionnel ou encore les rapports entre les travailleurs, ne saurait suffire à combler l'écart entre le prescrit et le réel. Ainsi que l'écrit Davezies (1993), « ce ne sont pas les tâches, le travail prescrit qu'il faut coordonner. Il faut coordonner les façons de travailler » (p. 9). Les prescriptions collectives ne sont ni suffisantes, ni adaptées à l'imprévu et à la diversité des façons de travailler. Les travailleurs se retrouvent ainsi confrontés à la nécessité de s'accorder sur ces façons de travailler. Cette construction collective est appelée « coopération » par Dejours (2016b) : il existe un « écart entre organisation du travail prescrite – la coordination – et organisation effective – la coopération. Cette dernière repose sur la recherche d'accords, voire de règles de travail, dans lesquels se matérialisent les compromis que les membres d'un collectif de travail doivent élaborer pour rendre compatibles les intelligences singulières de chacun, qu'il s'agit d'orienter vers une œuvre commune. » (p. 92)

La coopération est donc un processus qui vise à accorder les façons de travailler et les ingéniosités indispensables de chacun pour « tirer dans le même sens » au travail. Selon Dejours, le résultat de la coopération s'appelle « accord », « règles de travail » ou encore

« règles de métier », à l'instar des « règles d'usage » qui trament le genre professionnel selon Clot. La coopération suppose une « négociation » collective et implique l'exercice d'une « activité déontique » (Dejours, 2016a), qui rappelle les débats de normes selon l'approche ergologique.

L'auteur souligne la « non-prescriptibilité » de la coopération qui relève de « la formation d'une volonté commune de travailler ensemble et de surmonter collectivement les contradictions qui naissent du fait de la quiddité de l'organisation du travail » (Dejours, 1980, p. 218). Il apparaît ainsi que la coopération ne va pas de soi et qu'elle ne s'obtient pas par la contrainte. Elle résulte en réalité d'un effort, d'une mobilisation subjective collective : par exemple, l'expression « faire la grève du zèle » (*Ibid.*) traduit bien l'idée d'une contribution volontaire à l'organisation du travail.

En présentant ces différentes approches des façons de travailler partagées, nous les avons définies, délimitées et caractérisées. Nous avons souligné les points communs qui mettent en évidence certaines caractéristiques du phénomène que nous cherchons à appréhender (par exemple, ce sont des manières de « faire » mais aussi de « voir » ou de « penser » ; les débats sont nécessaires). Nous avons vu, en particulier, qu'il ne suffit pas de prescrire les façons de travailler partagées car elles supposent la réalisation d'accords entre les travailleurs. On peut dès lors se demander quels sont les enjeux de tels accords sur les façons de travailler ?

III - Enjeux des accords sur les façons de travailler

Pour saisir et identifier les principaux enjeux des accords sur les façons de travailler, il est nécessaire de rappeler que l'activité consiste tout autant à réaliser le travail qu'à « se réaliser » dans l'exercice de ce travail. Aussi, partager des façons de travailler suppose un accord plus profond sur ce qui sous-tend leur choix et leur préférence. Dans l'approche ergologique, les normes ne sont pas des « valeurs » en elles-mêmes mais elles sont adossées à des « valeurs », qui les font « tenir ». Les « valeurs » président au choix des façons de faire, « en tranchant au nom de ce qui nous paraît important » (Durrive, 2014, p. 190). « Ce qui vaut », « ce qui mérite d'être fait » est sous-tendu par des « jugements de valeur » qui sont « produits en permanence » dans le travail (Bidet & Vatin, 2016, p. 21). Choisir une façon de travailler, c'est ainsi favoriser un « univers de valeurs » (Schwartz & Durrive, 2009) parmi d'autres

possibles (l'univers marchand, domestique, etc.). À travers le choix entre les normes, on privilégie une certaine façon de vivre les uns avec les autres (favoriser le « bien-être » à la « rentabilité », par exemple). Des façons de faire partagées supposent donc un accord, ou un compromis, concernant ces « valeurs », ce qui explique pourquoi les débats apparaissent comme une condition à la production de normes collectives.

L'accord sur les façons de travailler procède de deux principaux enjeux pour les travailleurs : la qualité du travail et la construction du commun.

Les façons de travailler sont d'abord choisies par rapport à l'objectif de réalisation d'un travail de « qualité », renvoyant à ses critères d'efficacité (Caroly & Barcellini, 2013). Produire de nouvelles règles dans les façons de travailler, c'est « finalement produire l'organisation qui convient pour agir efficacement » (De Terssac, 2016, p. 190). Mais qu'est-ce que l'efficacité au travail ? Ce critère n'est pas univoque, car l'efficacité est déterminée par rapport au sens qu'on accorde au travail. Clot parle ainsi du sentiment « d'efficience », plutôt que de l'efficacité, pour désigner non seulement l'atteinte des buts prescrits mais aussi la possibilité de faire exister d'autres buts que ce qui a été prévu. Les buts poursuivis ne sont pas « forcément opposés » mais en revanche, ils peuvent se révéler « incompatibles face aux exigences de production des uns et des autres » (De la Garza & Weill-Fassina, 2000, p. 229).

Dejours (1980) montre aussi que l'efficacité n'est pas le seul critère de qualité des façons de travailler, celles-ci pouvant être l'objet de deux types de jugement : d'une part, le jugement « d'utilité » technique, sociale ou économique, qui est plus souvent le fait des supérieurs hiérarchiques et des subordonnés ; d'autre part, le jugement de « beauté » porté par les pairs, qui reconnaît l'appartenance à une communauté et la singularité de chaque travailleur, en « évaluant » à la fois la conformité de la façon de travailler par rapport aux « règles de l'art » et son originalité (*Ibid.*, p. 223). Ainsi, la définition controversée de l'efficacité montre que s'accorder sur les façons de s'y prendre pour réaliser le travail ne va pas de soi. Les critères de la qualité du travail mobilisent tout un « monde de valeurs » attachées à l'activité.

Cependant, la réalisation du travail n'est pas le seul enjeu : le partage des façons de travailler renvoie aussi aux façons de vivre ensemble et à l'idée de construction du « commun » entre les travailleurs. Dans les débats de normes, préférer telle façon de travailler est orienté par des « valeurs » qui ont une dimension plus générale, « par rapport à ce que pourraient être nos intérêts actuels et individuels » (Schwartz, 2014, p. 4). Nous ferons ici le lien entre ces « valeurs », selon l'acception donnée par Schwartz, et les principes de justice chez Boltanski et Thévenot : nous y reviendrons dans la synthèse, mais retenons dès à présent que les préférences

entre les normes semblent bien sous-tendues par des principes de justice. Ces réorganisations collectives du travail proposent d'autres manières de faire qui mettent en jeu des façons de vivre ensemble. Elles peuvent ainsi constituer des « réserves d'alternatives » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 59) aux normes sous-tendues par la rationalité économique.

Le travail est en effet traversé par des logiques d'engagement « professionnel » qui se manifestent par « l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle » (De Ketele & Jorro, 2013, p. 11). En « donnant » de sa personne, on retire des bénéfices en termes de reconnaissance et de sens conféré au travail, à travers les façons de vivre avec les autres que l'on cherche à faire valoir (Bidet, 2011).

Le travail est aussi le lieu d'une expérience démocratique, au sens d'insertion dans la sphère publique, à travers l'inscription du travailleur dans le collectif constitué par les pairs (Ferrerias, 2007). L'organisation du travail et l'élaboration de ses règles entre travailleurs, par rapport à la hiérarchie et aux « clients », met en jeu les conceptions du « bien commun » et le sens de la justice (*Ibid.*). Linhart (1997) souligne ainsi que « l'organisation du travail en tant que construit social est un enjeu politique » (p. 248). Les façons de travailler confrontent à des conceptions plurielles de ce bien commun : la question de l'accord dépasse ainsi l'objet de l'activité en renvoyant à des débats sur les façons de vivre ensemble au travail.

IV - Conditions favorisant des façons de travailler partagées

Dans cette dernière partie, nous nous intéressons aux conditions favorisant le développement de façons de travailler partagées. Celles-ci, nous l'avons vu, supposent une construction des travailleurs. Par ailleurs, pour les hiérarchies, il ne suffit pas, là encore, de les prescrire mais de créer les conditions favorables à son développement. Mais quelles sont ces conditions ? Nous examinons successivement la mise en visibilité du travail, en explicitant le rôle de la confiance et de la reconnaissance, puis les débats et controverses professionnelles, avant de terminer par le collectif de travail.

1. La mise en visibilité du travail

Pour que les façons de travailler de chacun se nourrissent de celles des autres, une condition est de donner une « certaine visibilité » à ces façons de travailler (Davezies, 1993,

p. 9). Clot (2008) en fait une condition du passage du genre au style chez le novice, qui regarde les autres pour s'appropriier les façons de travailler génériques du métier. L'observation directe des variations stylistiques des uns et des autres permet de révéler les implicites du genre professionnel : « C'est le plus souvent en se mêlant aux différentes manières de faire le même geste dans un milieu professionnel donné que, par le jeu des contrastes et des comparaisons entre personnes, le geste se décante. Je me défais d'autrui en passant de l'un à l'autre, en confrontant les autres entre eux. » (p. 140). Mais la visibilité du travail peut aussi se faire au travers des récits des situations vécues, des incidents, ou encore par des objets qui sont un moyen de « montrer » son travail (Martini, 1998).

Cependant les expressions employées ci-dessus telles que « donner une *certaine* visibilité » ou « mettre en visibilité » signifient que le travail n'est pas transparent et que son exposition est volontaire. On sait que le travail réalisé ne donne à voir qu'une partie du travail réel. Ainsi, les ingéniosités qui constituent les façons de travailler ne sont pas toujours accessibles à l'observateur. Par ailleurs, l'exposition du travail réel ne va pas de soi car l'activité est subversive. Les inventions, les ruses, les « tricheries » (Dejours, 1995) et les dimensions « cachées » de l'activité (Lantheaume, 2014) sont des arrangements qui requièrent une certaine confidentialité. Ainsi, le réel de l'activité ne se dévoile qu'avec le consentement et la participation volontaire du travailleur, car montrer son travail ne se confond pas avec « la transparence passive à l'observation d'autrui » (Dejours, 1995, p. 57). « Par visibilité, il faut entendre ici le résultat d'une action volontaire de mise en lumière, de démonstration, de mise en publicité des trouvailles de l'ingéniosité, voire d'une action volontaire d'argumentation et de justification. » (*Ibid.*, p. 56)

Ce propos de Dejours nous amène à questionner les conditions à la visibilité des façons de travailler : il apparaît que ces conditions sont aussi requises pour « justifier » et « argumenter » à propos des façons de travailler, autrement dit, pour en débattre. Quels sont donc les éléments qui favorisent l'exposition volontaire du travail et sa mise en discussion ?

2. La reconnaissance et la confiance

Soulignée par plusieurs auteurs, la « reconnaissance » (Clot, 1999, p. 6; Dejours, 1980, p. 223), par les pairs est un premier élément soutenant l'effort d'exposition du travail. Elle prend la forme des « jugements de beauté », voire « d'utilité » que nous avons présentés un peu plus haut. La dynamique de la reconnaissance entraîne la contribution de chacun aux façons de

travailler : être reconnu pour la qualité de son travail conduit le travailleur à mettre ses propres ressources au service du collectif (Clot, 2008).

La reconnaissance peut aussi émaner d'autres destinataires de l'activité, comme les « clients » ou la hiérarchie (Gernet & Dejours, 2009) : elle peut alors prendre des formes de rétribution diverses. La reconnaissance de la hiérarchie peut porter sur la contribution du collectif à l'organisation du travail. En reconnaissant les accords qui sont produits dans les débats, la hiérarchie contribue à la légitimation des façons de travailler retenues collectivement. L'effort de contribution des travailleurs à l'organisation du travail dépend donc en partie de cette reconnaissance par la hiérarchie, qui peut espérer bénéficier en retour d'une augmentation de l'efficacité au travail.

La confiance est un deuxième élément nécessaire à la visibilité du travail et aux débats sur les façons de travailler. Quéré (2001) la définit comme un « mécanisme informel, infra-institutionnel, de coordination des actions [...] qui apparaît ainsi comme un rouage de plus en plus indispensable dans une société où se développent les modes formels de régulation des interactions et des transactions sociales (lois, codes, règlements, etc.) » (p. 127).

Pour Dejours (1995), la confiance relève bien de « l'activité déontique » de construction des règles dans le travail. Cela signifie qu'elle est fondée sur l'épreuve du respect des règles de métier face à l'imprévu, l'incident ou la situation de crise : « C'est la façon dont l'autre se comporte face à une situation imprévue, la constatation que, même lorsque le monde se dérobe, on continue à agir selon des principes partagés qui fondent véritablement la confiance. On a confiance parce que l'on sait que l'on partage les mêmes règles. [...] Ces règles, ce sont les règles de métier, irréductibles à la prescription. » (Davezies, 1993, p. 10) La confiance s'éprouve ainsi dans la mise à l'épreuve du respect des « codes » du métier dans le travail quotidien. Elle se fonde alors sur la garantie d'un jugement équitable qui porte sur le réel du travail et non sur le prescrit, « sur le faire et non sur la personne » (Dejours, 1980, p. 223). Pour Clot (2008), les gages d'un tel jugement résident aussi dans la référence au genre professionnel : « c'est à travers lui que les travailleurs s'estiment et se jugent mutuellement, que chacun d'eux évalue sa propre action » (p. 108). Le travail est évalué à l'aune de critères basés sur le travail réel et non sur les critères « déréalisés » du prescrit.

Enfin, la confiance s'éprouve également par rapport aux « valeurs » que l'on met dans le travail et qui sous-tendent les façons de travailler : « on dit d'un agent qu'il a confiance lorsqu'il s'attend à ce que son partenaire choisisse l'option favorable au bien commun » (Dubreuil, 2012, p. 86).

La confiance est donc une condition impérative pour rendre visible les façons de travailler, mais elle l'est également pour accepter de les soumettre au jugement des pairs dans les situations de débats.

3. Les controverses professionnelles

L'existence de « disputes professionnelles », aussi appelées « controverses » ou « dialogues » sur le travail réel (Clot, 2014), est une deuxième condition majeure à l'existence de façons de travailler partagées. Les controverses portent sur les façons de réaliser le travail et sur les critères de qualité de ce travail, renvoyant à la fois à son efficacité et au sens qui lui est donné, ce qui peut déboucher sur des réorganisations du travail (Caroly & Barcellini, 2013). Les débats permettent d'actualiser les façons de travailler, ou, pour le dire autrement, d'entretenir leur pertinence par rapport aux contextes de travail. Nous avons souligné en effet que la plasticité des normes est une caractéristique principale pour conserver la capacité d'adaptation qu'elles procurent aux travailleurs.

Ces controverses supposent des espaces dédiés aux délibérations collectives (Roger, 2011). De tels espaces existent parfois de manière officielle : ce sont les organismes représentatifs des travailleurs. Cependant, les débats se déploient le plus souvent dans des espaces informels de convivialité (Davezies, 1993) et non dans des « activités de discussion institutionnalisée » (Dejours, 1980, p. 220). En effet, la clôture des débats aux gens « de métier » est une condition de l'authenticité des discussions portant sur le travail réel et non sur un simulacre de travail conforme au prescrit. L'exclusion de la hiérarchie ne vise pas à dissimuler ou à soustraire le travail réel au contrôle mais à permettre l'exercice d'un jugement portant uniquement sur le travail, ce qui suppose l'absence, au moins formelle, de rapports de pouvoir : « la confiance s'inscrit en effet dans une dynamique de suspension, de mise en latence des rapports de force dans le travail » (Dejours, 1995, p. 58). En s'immiscant dans les débats, les tensions que font naître les rapports de pouvoir et de domination au travail font en effet peser le doute sur « l'équité des jugements » (*Ibid.*, p. 59) entre professionnels. Les débats ne portent plus alors sur l'activité au regard de critères professionnels, mais sur la personne dans le cadre de stratégies de pouvoir. Clot remarque ainsi que le développement des querelles personnelles au travail signe la disparition ou l'affaiblissement du genre professionnel (Clot et al., 2016). En effet, les conflits n'étant plus régulés au regard de critères d'ordre professionnel, les critères d'ordre personnel prennent le dessus dans la gestion des incidents au travail.

Le développement des controverses professionnelles peut faire émerger entre leurs participants un collectif de travail.

4. Le collectif de travail

Le collectif de travail est une troisième condition favorisant le développement des façons de travailler partagées. La constitution d'un collectif de travail dépend étroitement des deux conditions précédentes. En effet, il n'existe pas «ex-nihilo » mais il se constitue dans un même milieu de travail, à travers la production de façons de travailler partagées et dans les débats qui les accompagnent.

Avant de décrire ce que fait un collectif de travail, il convient de le définir par opposition avec ce qu'il n'est pas. Un collectif de travail n'est pas constitué au préalable par la prescription de « l'équipe » de travail. Mais il n'est pas non plus un « réseau » de personnes réunies temporairement et de manière circonstancielle (Caroly, 2016). Dans son enquête sur les tailleurs de pierre, Cru (1988) définit un collectif de travail par « l'usage de règles de métier » (p. 48). On y trouve l'existence « d'une ou de plusieurs règles de métier » et « le respect durable des règles par chacun, ce qui suppose un cheminement individuel, de la connaissance des règles à l'intériorisation des règles. » (*Ibid.*) C'est donc un collectif « de règles » qui associe « plusieurs travailleurs » réunis par le partage « d'une œuvre commune ».

L'existence de façons de travailler partagées, autour d'un objet de travail commun, est donc ce qui distingue le collectif de travail d'une « collection d'individus exposés à l'isolement » (Clot, 2008, p. 154). Roger (2011) souligne que « de tels collectifs ne peuvent être compris comme de simples groupes ou collection d'individus assemblés simplement et formellement par la tâche partagée, comme c'est aujourd'hui souvent le cas dans les milieux de travail, même sous couvert de travail collectif » (p. 23). Le collectif de travail ne se structure pas autour d'une prescription de travail collectif : il est tramé par les façons de réaliser le travail qui se construisent dans le temps et qui constituent un ensemble de règles de métier. On « appartient » à un collectif de travail en partageant des façons de travailler. Cependant, le collectif de travail ne s'oppose pas à l'individu dans la mesure où chacun s'approprie ces règles de métier pour les décliner dans son propre « style ».

Le collectif de travail se différencie aussi des groupes hiérarchisés « où fonctionnent des ordres, des consignes ou des règlements, mais pas de règles. » (Cru, 1988, p. 48). Comme le souligne Cru, le dépassement des règles n'entraîne pas de sanctions déterminées à l'avance,

comme c'est le cas pour un règlement. La sanction qu'entraîne le non-respect des règles s'impose d'elle-même car alors le travailleur est privé des ressources et de la protection que lui assurent les attendus du genre face aux inattendus du réel. Il s'expose aux difficultés et erreurs dans la réalisation du travail, à la fatigue, aux incidents. Il peut aussi faire figure de paria dans le collectif, ce qui conduit à « l'exclusion du délinquant » (*Ibid.*, p. 42).

La fonction principale du collectif est de réorganiser le travail autour de l'objet commun, autrement dit, d'élaborer et de réélaborer de manière continue les règles de métier qui le définissent et le font exister. En se dotant de ces façons partagées de réaliser le travail, « il produit quelque chose qui comble le fossé entre l'organisation du travail officielle et la vraie vie » (Clot, 2008, p. 77). Cette réorganisation peut se faire dans la réalisation du travail in situ ou dans les débats, qui contribuent ainsi à la constitution du collectif, lequel « naît de l'exercice d'un travail sur le travail » (*Ibid.*, p. 147). C'est donc par l'élaboration et la réélaboration des façons de travailler partagées que le collectif de travail se constitue et se perpétue.

V - Synthèse

Notre interrogation initiale portait sur la définition des façons de travailler partagées et sur leur rapport avec la coordination dans le travail collectif prescrit. Les théories de l'activité nous amènent à problématiser cet objet de la manière suivante.

Les façons de travailler partagées sont des *normes collectives*. Nous avons privilégié les « normes » à la notion de « règles de métier » selon Dejours et à celle de « genre professionnel » chez Clot, tout en soulignant, comme nous l'avons montré ci-dessus, la proximité entre ces différents concepts.

Une norme collective est « renormalisable », à la fois dans le temps et dans l'activité de chacun. Dans le temps car elle est momentanément stabilisée, plus ou moins acceptée de manière temporaire. Dans l'activité de chacun car elle donne lieu à un ajustement singulier. Il s'agit d'une personnalisation et d'une appropriation de la référence commune que l'on met « à sa main », selon une variation stylistique, pour reprendre le concept de Clot. De plus, une norme collective est sous-tendue par des « valeurs ». Dans notre travail, nous parlerons plutôt de « principes », en référence aux principes supérieurs communs, ou principes de justice dans la sociologie pragmatique, développés ci-dessus.

Les façons de travailler partagées sont des *façons privilégiées de faire et de penser*. Là encore, nous avons repris la définition ergologique, mais pour en préciser le sens dans notre travail, nous nous sommes « inspirée » des « manières communes de faire » qui trament le genre professionnel selon Clot.

Ainsi, parler de façons de *faire* le travail subsume les façons de *dire*, de *se comporter*, de *s'y prendre* avec les êtres et les choses. Par façons de *penser*, il faut entendre les façons de *voir* : « voir les choses de la même façon », avoir la même « conception » de l'échec scolaire, par exemple.

Définir les façons de travailler du point de vue de l'activité permet de faire émerger un objet de recherche focale : le *processus* par lequel des normes – des façons de travailler – deviennent collectives. À la suite de Dejours, nous nommerons celui-ci *coopération* et nous définirons la coopération comme un *processus de production de normes collectives*. Nous employons « production » plutôt que « construction », pour exprimer l'idée d'une actualisation permanente des façons de travailler partagées dans l'activité.

Les théories de l'activité identifient plusieurs conditions à la coopération. La *mise en visibilité* du travail, c'est-à-dire le fait d'exposer au regard d'autrui son travail réel, résulte d'une action volontaire pour partager les façons de travailler. Montrer et voir le travail entre pairs serait ainsi une façon de produire des normes collectives.

Les façons de réaliser le travail font aussi l'objet de débats réservés aux pairs. Lorsqu'ils portent sur les critères de qualité du travail (Caroly, 2013), ces débats confrontent alors différentes définitions de son efficacité et du sens que lui confère chaque travailleur. De tels débats favoriseraient la réalisation d'accords sur les principes qui sous-tendent les façons de travailler. Ces espaces de débats font écho aux « disputes en justice » dans la sociologie pragmatique. Les théories de l'activité utilisent d'ailleurs le terme de « dispute professionnelle ». Les débats de normes peuvent ainsi être analysés comme des disputes en justice.

On sait par ailleurs que ces deux conditions majeures au développement de la coopération dépendent d'éléments déterminants : la confiance, la suspension des rapports de force, la reconnaissance.

L'identification de ces conditions nous amène à questionner leur possibilité de se réaliser en situation de travail. C'est ainsi que nous mettons en rapport le développement de la coopération avec la coordination réalisée dans le travail collectif prescrit. On peut en effet se

demander si cette prescription et la coordination qui en résulte favorise le processus de coopération, selon deux dimensions :

- dans les modalités d'exercice pratique de la coopération (la mise « en visibilité » et les débats)
- dans la production de normes partagées

Les effets sur la coopération peuvent également être saisis par la constitution du collectif de travail. Il nous faudrait en effet compléter notre définition du processus de coopération : il s'agit d'un *processus de production de normes collectives qui constituent un collectif de travail*. Celui-ci est chargé d'actualiser, d'entretenir et de produire de nouvelles façons de travailler, adaptées aux changements de l'environnement professionnel, au moyen de l'organisation de débats entre pairs. Dans le cadre de notre travail et des limites temporelles de l'enquête ethnographique, il nous est néanmoins plus aisé de relever la production de normes collectives que de saisir la constitution d'un collectif de travail enseignant inter-degrés. Pour notre thèse, nous retenons trois critères témoignant de la constitution d'un collectif de travail : l'expression de la reconnaissance, le partage de normes collectives et leur traduction effective dans l'organisation du travail, sous la forme de réorganisations concrètes.

Nous soulignons que le terme de collectif de travail est approprié pour désigner l'ensemble des travailleurs qui partagent des normes dans un même milieu de travail, même s'ils n'exercent pas tous un métier ou un poste de travail identique (Caroly & Clot, 2004). Précisément, notre objet de recherche porte sur des enseignants exerçant dans des milieux de travail distincts (école et collège) et dont on ne peut ignorer la différence d'appartenance professionnelle. Cette particularité conduit à nous intéresser à l'approche des « segments » dans la sociologie des professions.

Chapitre 4 – Des segments professionnels

Une particularité de notre objet consiste à mettre en présence dans le travail collectif des enseignants des écoles et du collège appartenant à deux « degrés ». Comment notre étude tient-elle compte des rapports particuliers qui peuvent exister entre de tels « groupes » ? Nous mobilisons pour cela certains apports de la sociologie des groupes professionnels.

I - L'approche des professions par la segmentation

Les groupes professionnels peuvent être étudiés à partir des différents segments dont ils sont constitués. Dans un article fondateur pour la sociologie des professions, les interactionnistes Bucher et Strauss théorisent cette conception des professions comme l'« agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire » (Strauss & Bucher, 1992, p. 69). Ces segments sont « des groupes qui organisent leurs activités professionnelles d'une manière spécifique qui les distingue des autres membres de leur profession » (*Ibid.*, p. 82). Par exemple, le groupe professionnel des médecins est « une coalition contingente de segments » (Dubar et al., 2015, p. 114) qui se distinguent notamment par leur statut (généralistes, spécialistes) ou par leur lieu d'exercice (hôpital, cabinet). Les segments professionnels ne sont pas figés, ils émergent, évoluent et se restructurent en continu les uns par rapport aux autres, comme nous le verrons dans la partie suivante.

La fragmentation du groupe professionnel en segments pose la question de son unité. Pour Champy (2011 ; 2012), la diversité des pratiques professionnelles n'est pas incompatible avec l'existence d'une culture commune à ses membres, qui présenterait certains traits invariants. Il la définit comme un « système intégré de valeurs, de savoirs et de savoir-faire que les professionnels mobilisent de façons diverses » (Champy, 2012, p. 126). La variété des pratiques observées dans une profession tient à la manière dont les valeurs sont réagencées au sein du « noyau dur » constitutif de la culture commune. Les segments se constituent en hiérarchisant différemment ces valeurs et en redéfinissant leur contenu. En d'autres termes, ils proposent d'ordonner différemment les finalités du travail (par exemple : enseigner *et* éduquer,

mais enseigner d'abord) et de définir par d'autres critères ces finalités. L'auteur cite, par exemple, la valeur de « nécessité » dont le contenu peut renvoyer au strict respect des règles ou à la créativité.

Cette logique de segmentation, appelée « agonistique », met en question « la pertinence et la légitimité des manières de faire » (*Ibid.*, p. 135) qui sont dominantes, à un moment donné dans une profession pour mieux s'en distinguer et se constituer ainsi en segment concurrent.

Deux autres logiques de segmentation sont identifiées par Champy, dans la filiation des travaux interactionnistes de Hugues (1996). La segmentation « hétéronome » résulte des demandes qui sont adressées à la profession par des clients différents, ce qui induit des pratiques de travail différenciées. La segmentation « organique » relève de la division du travail, à l'intérieur de la profession, en fonction des savoirs nécessaires pour réaliser la tâche qui est dévolue au groupe. La spécialisation des professionnels réduirait la concurrence entre les segments, la complémentarité les incitant à établir des relations de solidarité et d'échanges fructueux. Cependant, l'absence d'expérience et d'intérêts en commun pourraient, à long terme, faire perdre son unité à la profession, notamment dans l'adhésion aux valeurs communes qui en constituent le noyau dur. Par ailleurs, Hughes (1996) analyse cette division « technique » du travail en division « morale » : la répartition des tâches ne serait pas fonctionnelle mais elle répondrait à l'objectif inavoué d'une délégation du « sale boulot ». Celui-ci désigne les tâches « ingrates », « physiquement dégoûtantes ou parce qu'elles symbolisent quelque chose de dégradant et d'humiliant » (p. 81) dont le professionnel cherche à se délester sur un subalterne à travers la spécialisation et la division du travail. Payet (1997) montre que la division morale du travail dans l'enseignement secondaire s'incarne dans la délégation du « sale boulot », lié à la gestion de l'indiscipline des élèves, au personnel non-enseignant qui constitue la « vie scolaire » dans les collèges. Ce phénomène de délégation s'accompagne, paradoxalement, du développement de leur professionnalité chez certains de ces acteurs éducatifs.

II - Des enjeux de territoire au sein d'un système d'interactions

Même si les segments à l'intérieur d'une même profession peuvent entretenir des rapports de soutien et de collaboration, ils s'inscrivent le plus souvent dans une lutte pour la défense de leur « territoire », c'est à dire de leur « sphère d'activité » (Vezinat, 2016). L'enjeu

est de se préserver du contrôle ou de la dépendance en défendant leur autonomie dans la définition des tâches et de leur contenu au sein de la division du travail. Ainsi, dans les professions chargées d'une « relation de service », comme les enseignants, un enjeu important des luttes concurrentielles est la définition des besoins des « bénéficiaires » de l'activité, les élèves, les patients ou le public (Cartier, 2005; Weller, 1998).

Cette lutte entre les segments pour la définition et le contrôle de l'activité professionnelle se joue avant tout sur le lieu de travail où les interactions font évoluer la division du travail. Mais d'autres acteurs interviennent dans les relations entre les segments. L'État peut appuyer la délimitation d'un territoire en accordant notamment des « protections » (par exemple : statut, profession « assermentée »), tout comme le public contribue, par sa confiance, à asseoir la légitimité d'un segment professionnel en validant la tâche qui lui est confiée (Abbott, 2003). D'autres professions peuvent aussi entrer dans le jeu des alliances et des conflits pour la délimitation du périmètre d'activité (Strauss, 1992). Les rapports entre les segments ne se réduisent donc pas à un face-à-face entre professionnels, mais la dynamique relationnelle implique l'ensemble des acteurs qui sont en relation avec le territoire professionnel.

III - Les segments professionnels enseignants

Le concept de « segment » nous amène à considérer que les professeurs des écoles et les professeurs de collège du cycle 3 constituent deux segments distincts, à l'intérieur de la profession enseignante. S'ils se sont constitués historiquement en opposition l'un à l'autre, ces deux segments professionnels ont connu un rapprochement institutionnel continu mais limité, ainsi que nous l'avons vu dans le contexte historique sur le travail collectif. La formation, par exemple, est unifiée depuis la création des IUFM mais dans les faits, les enseignants ont très peu, voire pas, de modules en commun. Les travaux de Farges (2017) montrent ainsi qu'en dépit de conditions statutaires communes, d'un niveau de diplôme et d'un parcours de formation unifiés, de fortes disparités distinguent les deux « corps » enseignants du premier et du second degré : inégalités de revenu (heures supplémentaires), de perspectives de carrière et de promotion sociale. On peut y ajouter une différence notable dans l'organisation du temps de travail, « négociable » pour les professeurs de collège et de lycée à travers l'aménagement des emplois du temps, à la différence des professeurs des écoles. La principale différence réside toutefois dans la définition des missions et obligations de service, sous-prescrites dans le second degré. Nous l'avons mis en évidence pour les temps de travail en équipe, qui sont institués dans

le temps de service des professeurs des écoles depuis 1989, mais non obligatoires pour les professeurs de collège. Une segmentation de type organique paraît donc exister à l'intérieur de la profession enseignante entre les deux segments formés par les professeurs du premier degré et du second degré. Nous serons plus prudente sur la segmentation agonistique, car peu de travaux récents ont exploré la question de la persistance de luttes idéologiques entre les enseignants des deux degrés. Si ces conflits ont pu être vivaces dans le passé, le renouvellement générationnel en aurait gommé l'acuité, les « nouveaux » enseignants développant un rapport politique plus pragmatique et moins idéaliste au métier (A. D. Robert & Carraud, 2018).

IV - Synthèse

Comment définir notre objet de recherche par rapport à cet apport, certes très sélectif, de la sociologie des professions ? Nous utilisons tout d'abord le terme de « segment » pour désigner chacun des deux groupes enseignants, professeurs des écoles et professeurs de collège, qui sont réunis dans le travail collectif du cycle 3. Comme nous le montrent les travaux cités précédemment, l'existence institutionnelle, historiquement constituée, de ces deux segments ne saurait être contestée et elle se traduit par des différences concrètes dans l'organisation du travail. Cependant, l'existence de ces dynamiques structurelles intraprofessionnelles ne doit pas nous conduire à rabattre les rapports entre les enseignants enquêtés sur le modèle théorique de la segmentation organique. Nous n'ignorons pas que l'injonction à partager des façons de travailler peut aviver des tensions dans la défense de l'autonomie du territoire professionnel, ou que ces enseignants peuvent, déjà, partager un ensemble de valeurs communes, plus ou moins hiérarchisées différemment. Cependant, nous n'entendons pas en faire des hypothèses de recherche, car nous ne présumons pas de la seule appartenance des enseignants à un segment professionnel institutionnalisé. Les enseignants enquêtés peuvent appartenir à des sous-segments professionnels dont seule l'enquête empirique peut délimiter les contours. À titre d'illustration de notre propos, des professeurs de collège enseignant en 6^e pourraient s'inscrire dans une segmentation de type agonistique les rapprochant davantage des professeurs des écoles du cycle 3 que de leurs homologues exerçant dans les autres niveaux de classe du collège.

À travers cet exemple, nous cherchons à justifier nos réticences à formuler des hypothèses de recherche sur les rapports en tension, les solidarités ou les valeurs partagées qui résulteraient mécaniquement d'une segmentation organique instituée à un niveau macro. Ces justifications sont fondées au regard de la démarche empirique qui est la nôtre dans cette

recherche : elle nous incite à mettre davantage l'accent sur les contraintes liées à l'activité que sur l'appartenance à des groupes sociaux, même s'il ne s'agit pas d'opposer de manière tranchée ces deux points de vue.

Cependant, nous retenons un autre apport de la sociologie des professions, lorsqu'elle insiste sur l'inscription des rapports entre les segments professionnels au sein d'un système plus vaste d'interactions. L'étude du développement des façons de travailler partagées entre les enseignants des écoles et du collège doit prendre en compte les acteurs qui sont en lien avec le travail collectif prescrit. Il s'agit de saisir comment les élèves, d'autres professionnels ou l'État, à travers ses représentants dans la hiérarchie locale des enseignants, interviennent dans la construction de ces relations.

Chapitre 5 – Formulation de la problématique

I - Définition des concepts pour notre objet

Nous reprenons ici la définition des principaux concepts et notions problématisant notre objet. Nous avons présenté et explicité chacun d'eux tout au long de cette partie, en indiquant quels usages nous entendions faire de ces divers emprunts théoriques pour notre objet. Nous proposons ici de récapituler ces concepts pour clarifier le sens qui leur est donné dans le cadre de notre recherche. Certains concepts ont été redéfinis dans cette perspective, d'autres sont très proches de leur définition originelle : pour conserver à ce tableau sa clarté et sa fonction de boîte à outils conceptuelle, nous n'avons pas indiqué les emprunts aux différents auteurs, qui sont indiqués précisément dans les quatre chapitres précédents.

Tableau 1 – Acception des principaux concepts et notions utilisés dans la thèse

<i>Concepts et notions</i>	<i>Définitions pour notre recherche</i>
<i>Collectif de travail</i>	Ensemble des professionnels partageant des normes collectives, dans un milieu de travail donné, et chargés de les entretenir et de les actualiser par des débats entre pairs
<i>Coopération</i>	Processus de production de normes collectives, constituant un collectif de travail
<i>Coordination</i>	Ajustements réciproques des conduites dans la réalisation d'une action collective coordonnée
<i>Dispositif</i>	Ensemble des situations de travail collectif prescrit : les dispositifs sont porteurs de contraintes et de ressources pouvant orienter l'action
<i>Façons de travailler</i>	Façons de faire et de penser, sous-tendues par des principes de justice et révisables dans le temps
<i>Normes collectives</i>	Façons privilégiées de travailler qui sont partagées collectivement

<i>Organisation prescrite du travail</i>	Organisation formelle de la division du travail du contenu de la tâche, de l'environnement matériel et organisationnel, des responsabilités et du système hiérarchique
<i>Régimes d'engagement</i>	Formats d'action collective coordonnée, permettant d'agir en commun dans une situation
<i>Repères communs</i>	Conventions partagées qui constituent des appuis (ou des ressources) préétablis ou à créer, pour se coordonner
<i>S'engager</i>	Se coordonner dans un régime d'action en commun
<i>Situation de travail</i>	Actions observables et discours, en interaction avec l'environnement de travail, dans un temps et un espace définis (par la prescription et par les acteurs)
<i>Travail collectif prescrit</i>	Dispositifs et situations de travail prescrit dans lesquels les enseignants doivent agir en commun

On aura remarqué que le cadre conceptuel de notre recherche repose sur la combinaison de l'analyse de l'activité et d'une sociologie pragmatique de l'action collective. Nous n'ignorons pas que les théories de l'action et celle de l'activité tendent à relever, en général, d'approches distinctes qui sont parfois sujettes à controverse, mais qui peuvent également faire l'objet de convergences fécondes dans l'étude du travail (Baudouin & Friedrich, 2001; Dujarier et al., 2016). Il n'entre pas dans notre propos, ni dans l'objet de cette thèse, de se prêter à l'explication de ces différentes approches, qui serait par ailleurs une entreprise bien ambitieuse. Notre ambition est avant tout de nous doter d'outils conceptuels heuristiques pour décrire et analyser le matériau empirique, afin de produire des résultats de recherche. Nous entendons simplement souligner qu'un intérêt de notre travail pourrait consister dans la proposition d'une articulation théorique *possible* entre action et activité à travers le syntagme de coordination / coopération. Clot (2001) remarque ainsi que « l'activité n'existe pas en dehors de l'action » car c'est à travers elle que l'activité « échoue » ou parvient à « réaliser » les buts subjectifs qu'elle poursuit (p. 255). En mettant à l'épreuve d'une démarche ethnographique cette articulation de l'action et de l'activité, nous proposons d'éprouver son caractère fécond dans l'analyse des réalités empiriques des situations de travail.

II - Problématique et questionnements de recherche

Au fil de cette présentation des cadres théoriques, nous avons explicité la construction de notre objet de recherche en nous situant par rapport à ces travaux : soit, pour nous en rapprocher, en reprenant certains concepts ajustés à notre objet ; soit, pour nous en distinguer, en cherchant une autre manière d’appréhender le phénomène étudié. Nous en arrivons à présent au problème de la formulation de notre question de recherche. D’emblée soulignons que cette présentation linéaire pourrait laisser penser que la problématique découle « naturellement » d’une construction théorique, alors qu’en réalité, elle est issue d’une démarche semi-inductive. Il est cependant difficile d’en rendre compte dans l’écriture de la thèse, sans sacrifier à la cohérence du propos. C’est la raison pour laquelle nous consacrons d’abord quelques lignes à ce cheminement inductif, sur lequel nous reviendrons dans la présentation de la méthodologie.

Au début de l’élaboration du cadre théorique, nous sommes partie d’un questionnement initié par la prescription renforcée de travail collectif inter-degrés en éducation prioritaire. La mise en perspective de cette prescription avec son contexte socio-historique nous a aidée à formuler nos premières hypothèses de recherche. Dans la chronologie du travail de thèse, la compréhension du contexte socio-historique du travail collectif prescrit est en effet la première étape entreprise au tout début de notre contrat doctoral. Mais c’est surtout l’enquête ethnographique qui, en accompagnant les lectures théoriques, nous a permis de construire l’objet de recherche. L’enquête de terrain a commencé dès les premiers mois de notre contrat doctoral et s’est poursuivie deux années durant, passant d’une phase exploratoire à un dispositif méthodologique stabilisé, suivant une chronologie variant en fonction des modes de recueil de données (deux ans pour l’observation des réunions, par exemple, mais un an pour l’observation en classe, comme nous le verrons dans la partie méthodologique). Les réalités empiriques et le travail conceptuel ont donc cheminé de concert, suivant en cela une démarche semi-inductive qui ne sépare pas l’enquête de la construction du schème analytique, mais les fait dialoguer pour problématiser l’objet de recherche. Cette démarche nous a conduite à ne pas formuler des hypothèses vérifiables *a priori*, mais à les construire à partir de l’enquête ethnographique et de l’analyse des données.

Quel est donc l’objet de notre recherche ? De manière générale, nous nous demandons si le travail collectif produit du « collectif », entendu comme des normes collectives, un collectif

de travail. Cette question donne lieu à l'étude de la dynamique coordination / coopération. D'un point de vue conceptuel, ce syntagme met en lumière et interroge les rapports entre la réalisation prescrite d'une action collective coordonnée et un processus de coopération qui produit des façons de travailler partagées, ajustables et actualisables au sein d'un collectif de travailleurs. La dynamique coordination / coopération est donc étudiée dans des dispositifs et des situations de travail collectif prescrit, dans le contexte de l'éducation prioritaire renforcée et *entre* des enseignants du cycle 3 des écoles et du collège.

Ainsi, notre question de recherche est la suivante :

À quelles conditions le travail collectif prescrit entre des enseignants des deux degrés, et la coordination qui en résulte, favorisent-ils le développement de la coopération dans la production de normes collectives et la constitution d'un collectif de travail ?

Pour appréhender la dynamique coordination / coopération, nous déclinons cette problématique à deux échelles différentes (interindividuelle et collective), correspondant à deux types de situations de travail collectif prescrit (en classe et en réunion). Nous reprenons les différents « indicateurs » du développement de la coopération que nous avons identifiés, à savoir : les modalités d'exercice de la coopération (la mise « en visibilité » du travail et les débats), la production de normes partagées et la constitution d'un collectif de travail. Nos deux « sous-questions » de recherche sont donc les suivantes :

*1 / A quelles conditions la coordination du travail collectif prescrit **en classe**, au sein d'un binôme enseignant école-collège, favorise-t-elle la mise en visibilité du travail et la production de normes partagées qui en résulte ?*

- Nous nous demandons comment les enseignants se coordonnent en classe, avec quels ajustements réciproques et quels appuis dans l'environnement de travail.
- Nous questionnons les modes opératoires de la coopération en classe : comment les enseignants s'y prennent pour mettre en visibilité leur travail ? Sur quoi la confiance mutuelle, qui conditionne cette mise en visibilité, peut-elle se fonder ?

*2/ Les situations prescrites de travail collectif **en réunion** favorisent-elles pour leur part la réalisation coordonnée de débats entre les deux groupes enseignants ? Ces débats portent-ils sur les critères de la qualité du travail et sont-ils producteurs de normes partagées instituant un collectif de travail inter-degrés ?*

- Nous questionnons les difficultés de coordination des enseignants pour s'engager dans des débats de normes, qui sont des disputes en justice.
- Nous nous demandons si ces débats mettent en jeu la définition controversée des critères de la qualité du travail.
- Enfin, la capacité de ces débats à produire des normes partagées réorganisant le travail interroge la constitution d'un collectif enseignant inter-degrés.

PARTIE III

MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE ETHNOGRAPHIQUE

Introduction

Dans cette troisième partie de la thèse, nous présentons tout d'abord les terrains d'enquête dans leurs spécificités locales, en décrivant les réseaux d'éducation prioritaire et les dispositifs de travail collectif (chapitre 1), ainsi que la population enquêtée (chapitre 2). Notre propos vise à inscrire notre objet d'étude dans sa singularité empirique, tout en familiarisant le lecteur avec l'univers de travail enquêté.

Nous décrivons ensuite notre méthodologie d'enquête. Nous exposons le choix de la démarche ethnographique et la singularité de notre posture dans l'enquête, en lien avec notre rapport à l'objet de recherche (chapitre 3). Les différents modes de recueil, leurs avantages, limites et effets sur la production de données sont ensuite présentés (chapitre 4). Nous explicitons enfin la façon dont nous avons analysé les données, en soulignant les implications des choix méthodologiques et les procédés de triangulation mis en œuvre (chapitre 5).

Chapitre 1 - Présentation des terrains d'enquête

Entre 2016 et 2018, nous avons étudié deux dispositifs locaux de travail collectif inter-degrés au sein des réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+), que nous appellerons les réseaux de Sure et de Rouel.

Nous décrivons ces deux réseaux en comparant leurs principales caractéristiques, leurs similitudes et leurs différences, avant de nous intéresser à la singularité des dispositifs locaux de travail collectif inter-degrés, aux circonstances de leur mise en place et à leurs modalités d'organisation.

I - Les réseaux d'éducation prioritaire enquêtés

Pour saisir ces contextes dans leurs spécificités, l'unité pertinente est celle du réseau d'éducation prioritaire, en tant que milieu de travail commun aux acteurs issus des deux degrés, enseignants et non-enseignants. Sans nous attacher au contexte particulier de chacune des écoles du réseau, nous soulignons néanmoins certaines caractéristiques du collège, seul établissement dans lequel travaillent tous les professeurs de 6^e des dispositifs de travail collectif enquêtés. Les indications que nous donnons se rapportent à la période de l'enquête et plus spécifiquement, pour les données chiffrées, à l'année scolaire 2017-2018⁶³.

Situés dans deux villes de la métropole lyonnaise, les réseaux de Sure et de Rouel font partie des 21 réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+) de l'académie de Lyon, sur la centaine de REP+ en France (ce label est explicité dans la première partie de la thèse). Ces deux réseaux, distants l'un de l'autre d'une vingtaine de kilomètres, ne sont pas voisins et n'entretiennent pas de liens spécifiques. Ils s'étendent l'un et l'autre sur plusieurs quartiers de la ville à laquelle ils appartiennent.

⁶³ Les données sont issues de sources institutionnelles, principalement : APAE (Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements), documents de synthèses et comptes rendus locaux (présentation du réseau aux partenaires, contrat de réseau), dossiers de presse de l'Académie de Lyon, rapports de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance).

Pionnier de l'éducation prioritaire dans les années 1990, le REP+ de Sure est l'héritier d'une dynamique locale historique à l'échelle de la ville, qui s'est progressivement essoufflée. À l'inverse, ce n'est que trois ans auparavant qu'une rapide dégradation sociale de certains quartiers a précipité le classement en REP+ du collège de Rouel. Les deux réseaux s'étendent sur des zones urbaines classées « quartiers prioritaires de la politique de la ville » (où résident 50 % des élèves), ce qui signifie que les revenus des habitants de ces quartiers sont parmi les plus faibles de l'agglomération. Le taux d'élèves boursiers atteint 64 % à Rouel et 58 % à Sure, contre 23,5 % dans l'académie de Lyon.

Le réseau de Sure est plus peuplé que celui de Rouel. Le collège compte 700 élèves contre 500 à Rouel, ce qui en fait un collège de taille importante. On dénombre ainsi 63 enseignants à Sure contre 48 à Rouel. Le REP+ de Sure est aussi plus étendu et moins dense. Les collégiens proviennent de 7 écoles primaires à Sure alors qu'il n'y a que trois groupes scolaires de taille plus importante à Rouel. On compte ainsi 6 professeurs des écoles de cycle 3 par groupes scolaires à Rouel, contre 3 en moyenne à Sure. À Rouel, les trois écoles se trouvent concentrées à moins d'1 km du collège. À Sure, le collège est situé de manière centrale dans un quartier surplombant (le « plateau ») et les écoles sont éparpillées tout autour dans un rayon plus large, allant jusqu'à 2,5 km de distance du collège.

Les deux réseaux sont confrontés à un évitement du collège de secteur par les familles : 1/3 des élèves de CM2 des écoles publiques des deux réseaux poursuivent leur scolarité au collège dans un établissement privé (contre environ 1/5 des élèves inscrits en 6e dans le privé au niveau national). Il en résulte une concentration des difficultés scolaires dans les deux collèges. Le taux de réussite au diplôme du brevet est inférieur à la moyenne académique : s'il est de 82 % à Rouel, soit 8 points d'écart avec la moyenne de 90 % dans l'académie de Lyon, il n'est que de 72 % à Sure. Les élèves obtiennent notamment des résultats très faibles en mathématiques dans les deux réseaux, avec des taux de réussite inférieurs à Sure (la note moyenne est de 4 sur 20) par rapport à Rouel (6 sur 20). Par rapport aux autres établissements de l'éducation prioritaire, les deux collèges du réseau connaissent une situation plus difficile. Un chiffre parlant à cet égard est le pourcentage d'élèves ayant une année au moins de retard à l'entrée en 6^e. Ils sont 23,4 % à Rouel et 29 % à Sure, alors que le taux dans l'académie, en éducation prioritaire, est de 16 %.

Les spécificités du contexte des réseaux enquêtés s'apprécient également par rapport aux caractéristiques des enseignants qui y travaillent. C'est au collège de Sure qu'on trouve la proportion la plus élevée de jeunes enseignants : 64,5 % ont moins de 35 ans contre environ 1/3

pour leurs homologues au collège de Rouel et pour les professeurs des écoles des deux réseaux confondus. Cela s'accompagne d'une rotation importante dans l'établissement : si 55 % des professeurs des écoles dans les deux réseaux ont moins de 5 ans d'ancienneté dans leur école (41 % pour la moyenne nationale en REP+), ce chiffre monte à 62 % au collège de Rouel et à 76 % à Sure (46 % au national). Dans l'ensemble, les équipes enseignantes sont donc plus instables, plus jeunes et donc moins expérimentées dans ces établissements que dans le reste de l'éducation prioritaire. Mais cette situation est plus accentuée au collège que dans les écoles primaires, surtout dans le REP+ de Sure.

Pour conclure, si les deux réseaux partagent en commun des problématiques scolaires et sociales particulièrement vives, les difficultés semblent aggravées dans le réseau de Sure. On peut le constater dans les performances scolaires des élèves, mais également dans les caractéristiques des équipes enseignantes. Entre les deux réseaux, les écoles primaires semblent néanmoins plus préservées en termes de stabilité des équipes enseignantes que les collèges, celui de Sure apparaissant comme l'établissement cumulant le plus de difficultés.

II - Les dispositifs locaux de travail collectif inter-degrés

Avant que ne débute l'enquête ethnographique, il existe dans les REP+ de Sure et de Rouel un certain nombre de projets inter-degrés. Cependant, la prescription qui réorganise le cycle 3 en 2014 incite les enseignants et les responsables hiérarchiques de ces réseaux à développer un dispositif spécifique de travail collectif école-collège.

Dans le réseau de Sure, un dispositif de co-enseignement entre des enseignants du cycle 3 des écoles et du collège est expérimenté durant l'année scolaire 2016-2017. Ce projet est à l'initiative d'enseignants des deux degrés, réunis lors d'une formation commune au printemps précédent. L'idée reçoit le soutien de l'inspectrice de circonscription et du principal de collège, qui contribuent ensuite à son élaboration en associant également les coordonnateurs de réseau. Finalisé durant l'été, le dispositif débute donc en septembre 2016, au moment où commence notre enquête ethnographique. Précisons que ce dispositif est basé sur une participation volontaire des enseignants des deux degrés, bien que des circonstances particulières contraignent, la première année seulement, un certain nombre de professeurs de collège à y prendre part. À l'issue de cette première année d'expérimentation (2016-17), le

dispositif de co-enseignement est réorganisé, certaines différences notables sont introduites pour la rentrée suivante (durée du dispositif, nombre de binômes). Notre enquête ethnographique se poursuit tout au long de cette deuxième année du dispositif de co-enseignement (2017-18).

Dans le réseau de Rouel, des observations croisées entre les enseignants des classes de CM2 et de 6e existent depuis plusieurs années. L'arrivée d'une nouvelle inspectrice dans la circonscription et le tandem qu'elle forme avec le principal du collège, lui aussi récemment nommé sur ce poste, relancent le dispositif sous une forme nouvelle. Le projet, élaboré avec les coordonnateurs de réseau, vise à relier les observations croisées à une thématique commune de formation inter-degrés. Les observations croisées sont associées à plusieurs journées de formation sur la même thématique de travail (l'enseignement explicite). Le début de l'enquête ethnographique à Rouel, à partir de septembre 2017, coïncide avec la mise en place de cette nouvelle « version » des observations croisées. Le dispositif est obligatoire pour tous les professeurs des écoles du cycle 3 tandis que les professeurs de collège de 6^e y sont fortement incités.

Après avoir brossé à grands traits l'origine des dispositifs de travail collectif étudiés, nous détaillons à présent leurs modalités d'organisation. Le cœur de ces dispositifs est la situation de travail collectif en classe (co-enseignement ou observations croisées), en binôme enseignant des deux degrés. Ils incluent d'autres situations que nous regroupons sous le terme de « travail collectif en réunion ». Cet ensemble de situations de travail collectif prescrit composent les dispositifs cycle 3 sur lesquels nous avons enquêté. Dans les deux tableaux ci-dessous, nous présentons de manière synthétique en quoi consiste l'organisation prescrite de ces dispositifs au moment de notre enquête, tout d'abord dans les situations de travail collectif en classe (tableau 1), puis dans les situations de travail collectif en réunion (tableau 2). Dans la mesure où le dispositif de Rouel connaît des changements d'organisation entre la première et la deuxième année de l'enquête, nous avons indiqué ces évolutions.

Tableau 2 – Organisation prescrite du travail collectif *en classe* dans les dispositifs cycle 3

REP+	Sure		Rouel
Dispositif	Co-enseignement		Observations croisées
Temporalité	Première année de mise en place du dispositif (2016 – 2017)	Deuxième année du dispositif (2017 – 2018)	Première année du dispositif « nouvelle formule » (2017 – 2018)
Description	<p>Un professeur des écoles est associé à plusieurs professeurs de collège : il peut former jusqu'à 4 binômes différents. Il se rend dans la classe de 6^e de chacun d'eux. Durée : 4 x 1 heure, chaque semaine</p>	<p>Un professeur des écoles est associé à deux professeurs de collège : il constitue ainsi 2 binômes. Il se rend dans la classe de 6^e de chacun d'eux. Durée : 2 x 1 h 30, chaque semaine</p>	<p>Un ou deux professeurs des écoles sont associés à un professeur de collège : ils forment un binôme (parfois, un trinôme). Observation « aller » : le professeur des écoles observe l'enseignant dans sa classe de 6^e. Durée : 1 h, une seule fois. Observation « retour » : le professeur de collège observe le professeur des écoles dans sa classe de CM2. Durée : 1 h 30, une seule fois.</p>
Organisation du remplacement	<p>Un professeur de collège se rend dans la classe de CM2 du PE pour le remplacer, lorsque celui-ci co-enseigne au collège. Un professeur de collège est associé à deux professeurs des écoles : en général, ce sont ses binômes de co-enseignement, mais il peut y avoir des PLC qui sont seulement remplaçants. Durée : 2 x 1 h 30, chaque semaine</p>		<p>Lorsque le PE observe au collège, il a un remplaçant (cohorte de PE remplaçants du 1^{er} degré). Lorsque le PLC observe à l'école, il peut le faire sur son temps libre ou être déchargé de cours (mais pas remplacé).</p>
Périodicité du dispositif	2 trimestres	1 trimestre	Annuelle (2 séances)
Effectif des élèves concernés par le dispositif	Moitié du cycle 3 : 4 classes de 6 ^e 10 classes de CM2	Moitié du cycle 3 : 5 classes de 6 ^e 7 classes de CM2	Tout le cycle 3 : 6 classes de 6 ^e 18 classes de CM1 et CM2
École primaire concernée	6 sur 6	5 sur 6	3 sur 3
Effectif des enseignants du cycle 3 impliqués	10 PE (sur 18 dans le cycle 3) 25 PLC (tous les PLC de 6e), dont 16 en co-enseignement	7 PE (sur 18) 11 PLC, dont 8 en co-enseignement (moitié des PLC de 6 ^e)	18 PE (tous) 10 PLC (environ 2/3 des PLC de 6 ^e)
Discipline concernée	Toutes	Principalement mathématiques, lettres, histoire-géographie, langues	

On remarque que si le dispositif de co-enseignement à Sure est beaucoup plus dense que celui des observations ponctuelles à Rouel, il concerne en revanche moins d'enseignants la seconde année, tandis qu'à Rouel, la plupart des enseignants du cycle 3 sont tenus d'y participer. On peut relever également que le dispositif de co-enseignement à Sure se double d'une autre situation d'échange entre les deux degrés, puisque les remplacements des professeurs des écoles de CM2 qui participent au dispositif de co-enseignement en 6^e sont assurés par des professeurs de collège.

Dans le tableau suivant, nous présentons l'ensemble des situations de « travail collectif en réunion » constitutives des dispositifs étudiés. Ce sont des situations diverses (formations, concertations, etc.) qui réunissent les enseignants des écoles et du collège du cycle 3, dont la plupart participent également au co-enseignement ou aux observations croisées.

Tableau 3 – Organisation prescrite du travail collectif **en réunion** dans les dispositifs cycle 3

REP+	Sure		Rouel
Temporalité du dispositif	2016 - 2017	2017 - 2018	2017 - 2018
Formation inter-degrés	Analyse de pratiques sur le co-enseignement (6 h)	L'enseignement de l'oral (6 h)	L'enseignement explicite (9 h)
Concertation REP+ inter-degrés	Progressions disciplinaires en sciences et en mathématiques (4 h)	Progressions disciplinaires en français (4 h)	Pas d'utilisation des heures REP+ en inter-degrés
Conseil école-collège (cf. Partie I de la thèse : pilotes + coordo. + enseignants et parfois, directeurs d'écoles, CPE, CPC)	Réunions, dont bilan du dispositif (6 h)	Réunions, dont bilan du dispositif + travail en « commissions » entre enseignants (outils pour le suivi CM2-6 ^e des élèves en difficulté et leur prise en charge ; enseignement de l'oral) (6 h)	Réunions + travail en « commissions » entre enseignants (suivi CM2 - 6 ^e des élèves en difficulté) (6 h)
Projet inter-degrés (échanges et rencontres entre des classes de CM2 et de 6 ^e)	Projets « jouer en anglais », « rencontre d'auteurs », « rallye » maths et orthographe		Projet « slam » et « astronomie »

Comme le montre ce tableau, les enseignants qui participent au dispositif de co-enseignement et d'observation croisée peuvent se retrouver également dans des temps de travail en réunion : lors de formation inter-degrés et dans les instances du réseau comme le conseil école-collège et les commissions auxquelles il peut donner lieu. Des temps de bilan du dispositif

de travail collectif entre les enseignants existent dans le réseau de Sure, mais pas dans celui de Rouel. On remarque aussi que les temps de concertation dédiés spécifiquement aux enseignants de l'éducation prioritaire sont utilisés dans le réseau de Sure pour du travail en inter-degrés sur des progressions disciplinaires, mais que ce n'est pas le cas dans le réseau de Rouel. Nous constatons enfin qu'un certain nombre de projets inter-degrés peuvent rassembler de manière ponctuelle les enseignants qui participent, par ailleurs, aux observations croisées et au co-enseignement.

Chapitre 2 - Description de la population enquêtée

I - Cartographie

Pour commencer, nous en donnons une vue d'ensemble sous la forme d'une cartographie des acteurs qui ont contribué à l'enquête dans chaque réseau. Tout en familiarisant le lecteur avec les univers de travail étudiés (ses établissements, son organisation, ses relations hiérarchiques), ces cartographies permettent de saisir les frontières de l'enquête. Elles font apparaître une distinction entre les acteurs principaux (en gras) et les acteurs secondaires. Les premiers forment la population enquêtée dont nous présenterons les caractéristiques socio-professionnelles. Ce sont majoritairement des enseignants des deux degrés, mais on compte également des pilotes et coordonnateurs de réseau. Ils constituent les principaux acteurs des situations de travail collectif étudiées. Les acteurs secondaires, eux, interviennent de manière ponctuelle dans ces situations de travail. Ils contribuent donc à l'enquête sans faire l'objet d'un recueil de données systématique et organisé. Nous pouvons les observer au fil des réunions et dans les espaces de vie sur les terrains d'enquête, échanger de manière informelle avec eux, utiliser leurs propos tenus en réunion, mais ils ne font pas l'objet d'entretiens ou d'observations en classe.

Dans les pages suivantes, le lecteur trouvera les deux cartographies de l'enquête dans les REP+ de Sure et de Rouel.

Nous indiquons ici la légende des siglés employés sur ces deux cartographies : PE (professeur des Écoles) ; PLC (professeur de Lycées et Collèges) ; CPC (conseiller pédagogique de circonscription, 1^{er} degré) ; CPE (conseiller principal d'éducation, 2nd degré) ; IEN (inspecteur de l'Éducation nationale, 1^{er} degré) ; IA-IPR (inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional, 2nd degré).

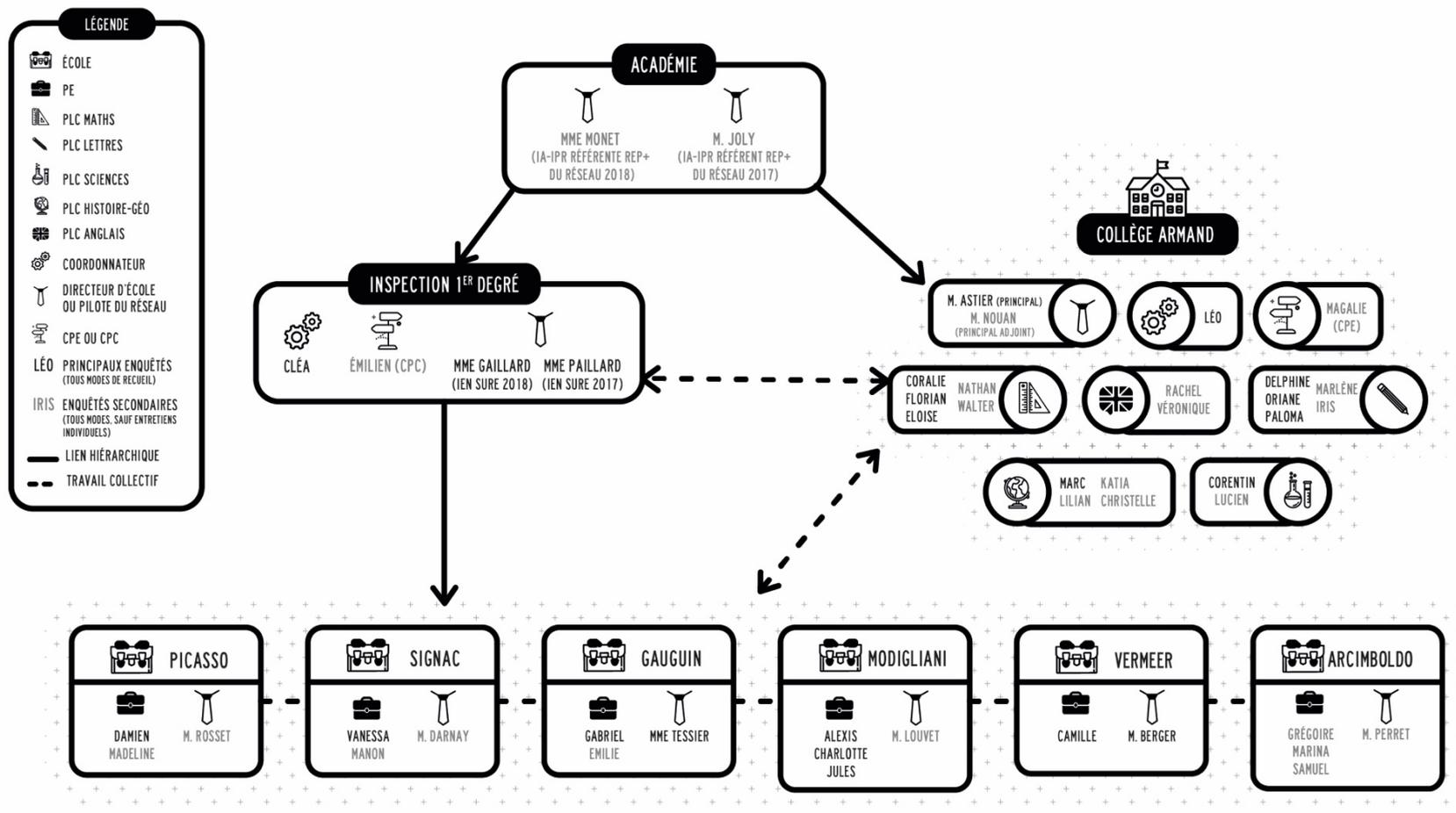


FIGURE 1
Réseau des acteurs enquêtés dans le dispositif cycle 3 du REP+ de Sure (2016 - 2018)

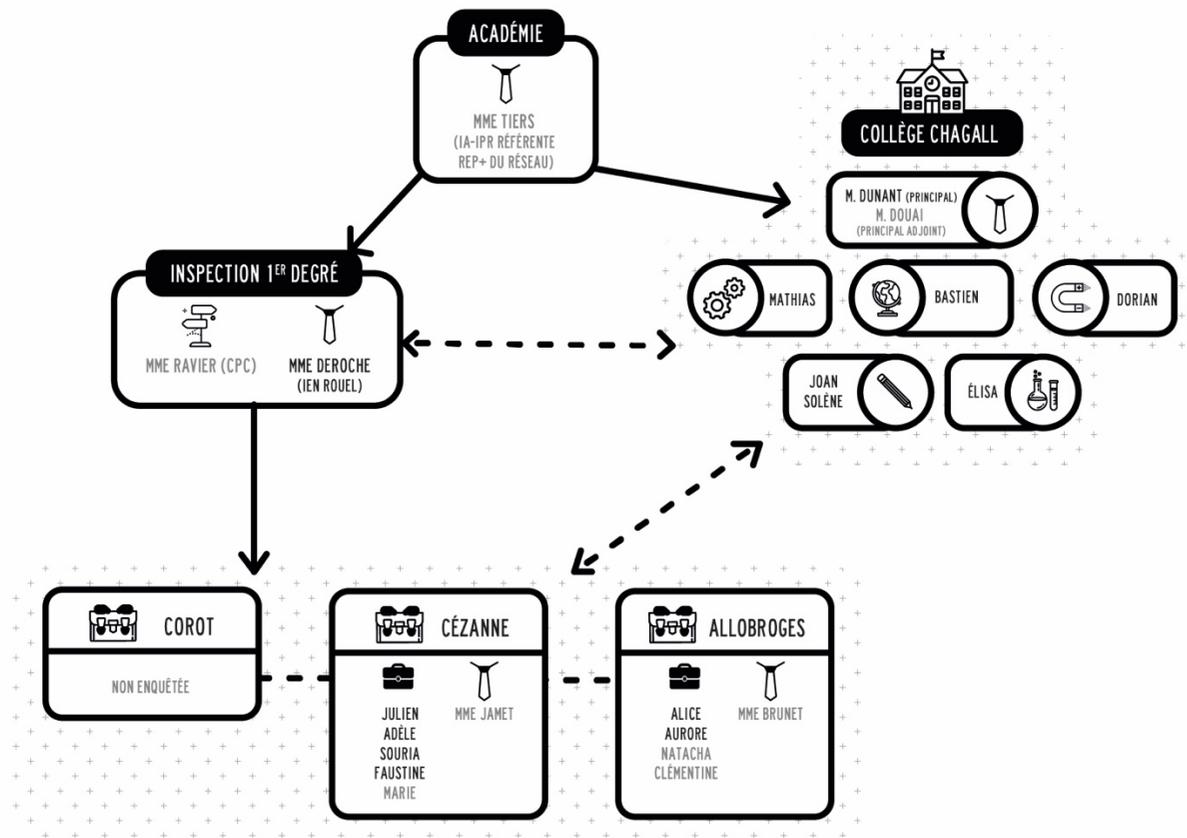


FIGURE 2
Réseau des acteurs enquêtés dans le dispositif
cycle 3 du REP+ de Rouel (2017 - 2018)

II - Critères de sélection et caractéristiques des enquêtés

Pour la clarté du propos, et même si nous y revenons dans le chapitre 4 consacré au recueil de données, précisons que notre dispositif d'enquête comporte deux volets : le suivi du travail en réunion et le suivi du travail en classe. Dans le réseau de Sure, où l'enquête a duré deux années scolaires complètes, l'observation du travail en classe et les entretiens ont eu lieu uniquement la seconde année (2017-18). Les critères de sélection de la population enquêtée se rapportent ainsi à cette seule année d'enquête commune aux réseaux de Sure et de Rouel.

Dans le réseau de Sure, nous n'avons pas eu à opérer de sélection parmi les binômes de co-enseignement, puisqu'ils étaient peu nombreux. Nous avons donc suivi tous les professeurs des écoles et de collège en co-enseignement, en excluant du panel principal les professeurs de collège remplaçants (ce sont alors des enquêtés secondaires). Cela représente ainsi 15 enseignants.

Dans le réseau de Rouel, les enseignants participant au dispositif d'observations croisées sont beaucoup plus nombreux qu'à Sure. Aussi, nous avons opéré une sélection de 11 enseignants à partir des contraintes ou des opportunités méthodologiques qui facilitent ou empêchent l'accès à certains acteurs. La conseillère pédagogique du 1^{er} degré et le coordonnateur de réseau (par ailleurs professeur d'éducation physique au collège) nous ont orientée vers certains professeurs des écoles et de collège, plus aguerris dans le réseau. De là, ces enseignants nous ont présentée à certains de leurs collègues participant également aux observations croisées. Cela nous a permis d'étendre ainsi le nombre de binômes enquêtés.

Par ailleurs, sur la cartographie de Rouel, nous pouvons remarquer que l'un des trois groupes scolaires ne fait partie de la population enquêtée. L'inspectrice de Rouel nous a en effet demandé de ne pas solliciter ces enseignants débutants, réputés en difficulté dans la gestion de la discipline de classe. Nous avons par ailleurs essuyé un refus de deux professeurs des écoles, débutants eux aussi, dans un autre groupe scolaire. Au vu de ces critères de sélection, il est possible que notre panel d'enquête à Rouel comporte une surreprésentation d'enseignants participant à de nombreux projets collectifs et plutôt volontaires pour ce type de travail inter-dégrés.

Dans la catégorie des enquêtés non-enseignants, la sélection s'est faite par rapport à notre objet de recherche et aux réalités empiriques constatées dans l'enquête. À partir de l'activité des enseignants dans le travail collectif, nous avons pris en compte les personnes qui se trouvaient à proximité de ce noyau de l'enquête. Nous avons ainsi constaté que les coordonnateurs étaient régulièrement associés aux réunions, au contraire des conseillers pédagogiques, ce qui nous a conduit à nous intéresser aux premiers plutôt qu'aux seconds. Ainsi, pour la population enquêtée non-enseignante, nous avons privilégié l'étude des personnels d'encadrement de proximité (inspecteurs de l'éducation nationale et principaux de collège, directeurs d'école dans une moindre mesure) et des coordonnateurs en poste dans les deux réseaux.

Quelles sont par ailleurs les principales caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants enquêtés ? Nous nous limiterons ici à la présentation détaillée de la population enseignante, car elle est très largement majoritaire dans notre enquête et qu'elle constitue l'objet principal de notre recherche. Le lecteur pourra consulter en annexe (Annexe I) les tableaux des principales caractéristiques de chacun des enseignants enquêtés, ainsi que celles des pilotes et coordonnateurs.

Pour caractériser cette population enseignante, composée à part égale d'hommes et de femmes, nous avons retenu :

- L'âge et l'expérience professionnelle (ancienneté dans l'enseignement et sur le poste occupé en éducation prioritaire)
- L'habitude ou non de la pratique du travail collectif inter-degrés (participation antérieure à des projets inter-degrés et aux dispositifs étudiés)

Ces caractéristiques pourraient en effet constituer des variables explicatives dans l'analyse, par rapport à notre objet d'étude. Nous avons éliminé, en revanche, les caractéristiques socioprofessionnelles que nous avons testées dans notre guide d'entretien et qui ne se sont pas révélées significatives à l'issue de l'enquête ethnographique. Au cours de l'enquête, nous avons notamment examiné si ces enseignants avaient dans leur entourage personnel des liens avec des enseignants d'un autre degré (comme un conjoint professeur des écoles, pour un enseignant de collège). Autre exemple, nous avons cherché à savoir si les enseignants enquêtés avaient des engagements associatifs, syndicaux ou politiques dans l'idée de tester une éventuelle corrélation entre la participation à ces projets inter-degrés et une figure « engagée » dans la vie publique. Mais ces caractéristiques – à l'instar des études suivies ou des

fonctions exercées – ne nous ont pas paru présenter de régularités, du moins, dans les limites de notre étude des variables socioprofessionnelles.

Pour qualifier à présent la population enquêtée dans chacun des deux réseaux, selon les caractéristiques que nous avons finalement retenues, il nous a semblé plus pertinent de séparer les deux groupes enseignants (professeurs des écoles et professeurs de collège) participant aux dispositifs de travail collectif étudiés, plutôt que de les réunir dans un même ensemble. Même si l'objet de notre recherche n'est pas appréhendé sous l'angle d'une analyse par segment professionnel, il ne s'agit pas pour nous d'ignorer des différences significatives qui pourraient apparaître entre les enseignants des deux degrés au sein de la population enquêtée.

*Tableau 4 – Caractéristiques des enseignants enquêtés dans le REP+ de Sure (2017-2018)
N = 15 enseignants du cycle 3*

	Âge		Ancienneté dans l'enseignement (en année scolaire)			Ancienneté moyenne dans le poste	Ont participé au co-enseignement dès l'année 1	Participation à des projets inter-degrés
	< 35	35 et +	< 3	De 3 à 10	> 10			
<i>PE</i> (N = 7)	3	4	0	4	3	11 ans	85 %	100 %
<i>PLC</i> (N = 8)	4	4	2	4	2	6 ans	85 %	50 %

À Sure, les caractéristiques professionnelles des enseignants des deux degrés qui participent au dispositif de travail collectif les distinguent des autres enseignants de ce réseau, dont nous avons esquissé le profil dans la présentation des REP+ enquêtés. On voit qu'ils sont dans l'ensemble plus âgés que la moyenne et que leur ancienneté dans le poste est beaucoup plus élevée. C'est particulièrement le cas chez les professeurs des écoles, dont il faut souligner qu'un trio d'enseignants de l'un des groupes scolaires se caractérise par une ancienneté supérieure à 15 ans et une carrière réalisée quasi-exclusivement dans la même école. Mais cette ancienneté supérieure à la moyenne des autres enseignants du réseau se vérifie aussi pour les professeurs de collège. On retrouve notamment la même proportion dans l'ancienneté des enseignants entre les PE et PLC du dispositif, à l'exception de deux professeurs de collège débutants.

Tableau 5 – Caractéristiques des enseignants enquêtés dans le REP+ de Rouel (2017-2018)

N = 11 enseignants du cycle 3

	Âge		Ancienneté dans l'enseignement (en année scolaire)			Ancienneté moyenne dans le poste	Ont déjà participé aux observations croisées	Participation à des projets inter-degrés
	< 35	35 et +	< 3	De 3 à 10	> 10			
PE (N = 6)	2	4	3	1	2	4 ans	33 %	100 %
PLC (N = 5)	4	1	2	2	1	4 ans	60 %	60 %

Dans le REP+ de Rouel, les caractéristiques du panel d'enseignants du dispositif d'observations croisées est plus proche de la moyenne des enseignants de ce réseau. Néanmoins, on note que plus de la moitié des professeurs des écoles enquêtés sont débutants, même s'ils sont plus âgés que les professeurs de collège, ce qui s'explique par des reconversions professionnelles. En dehors de cet élément, les caractéristiques des PE et des PLC enquêtés qui participent au dispositif cycle 3 sont plutôt homogènes.

Si l'on compare maintenant les enseignants enquêtés des deux réseaux, on remarque que tous les professeurs des écoles, à Sure comme à Rouel, participent à d'autres projets collectifs avec le collège, en plus du dispositif cycle 3. C'est le cas de seulement la moitié d'entre eux chez les professeurs de collège des deux réseaux.

On constate qu'à Sure, la quasi-totalité des enseignants enquêtés ont une première année de participation au co-enseignement inter-degrés. À Rouel, en revanche, les professeurs des écoles enquêtés sont les moins expérimentés dans les observations croisées : seul 1/3 d'entre eux les a déjà pratiquées contre plus de la moitié des PLC, ce qui s'explique par le nombre important de nouveaux arrivants dans le réseau parmi les PE enquêtés.

En conclusion, nous pouvons dire que la population enseignante enquêtée se caractérise surtout par sa diversité socioprofessionnelle, avec deux traits remarquables. Premièrement, dans le réseau de Sure, les enseignants enquêtés sont plus expérimentés que ceux qui travaillent dans ces réseaux d'éducation prioritaire, alors qu'ils se rapprochent de la moyenne dans le réseau de Rouel. Deuxièmement, les enseignants enquêtés des deux réseaux participent majoritairement à des projets de travail inter-degrés en plus des dispositifs de travail collectif étudiés. Leur expérience dans ces dispositifs de co-enseignement ou d'observations croisées reste néanmoins récente pour la plupart des enseignants enquêtés dans le réseau de Sure et elle

est inexistante pour plus de la moitié des enseignants enquêtés dans le réseau de Rouel, ce qui relativise le profil d'enseignants qui seraient particulièrement expérimentés dans la pratique du travail collectif inter-degrés.

Chapitre 3 – Choix et posture dans l'enquête ethnographique

Après avoir présenté les terrains et la population enquêtés, nous décrivons à présent la méthodologie de l'enquête. Nous commençons par justifier le choix de la démarche ethnographique et sa pertinence, d'un point de vue méthodologique et épistémologique, pour répondre aux exigences de compréhension de notre sujet. Nous questionnons également notre posture dans l'enquête, en examinant la construction de notre « rôle » et les stratégies mises en place dans notre rapport à l'objet de recherche et aux terrains enquêtés.

I - L'ethnographie et la construction de l'objet

Bien que l'ethnographie soit considérée aujourd'hui comme une approche pertinente pour étudier les mondes scolaires (Payet, 1995; Woods, 1990), elle ne va pas nécessairement de soi. En quoi cette démarche de recherche est-elle adaptée à la compréhension de notre objet ?

Nous avons tout d'abord choisi l'ethnographie pour la perspective méthodologique qu'elle propose. Elle se fonde sur l'observation « directe » et « rapprochée » du phénomène étudié par l'enquêteur (Piette, 1996). L'observation doit ici être entendue au sens d'interactions plurielles : l'enquêteur interagit de différentes manières et selon divers degrés de participation avec les personnes et le milieu observé. L'enquête ethnographique est ainsi constituée d'une suite réfléchie d'interactions (Dodier & Baszanger, 1997). Ces interactions peuvent notamment prendre la forme d'entretiens ethnographiques, de type semi-directif, en lien avec les observations et inscrits dans la singularité du contexte de la situation d'entretien (Beaud, 1996).

Pour étudier le développement de la coopération en situation de travail, la démarche ethnographique est donc particulièrement appropriée. Elle permet de combiner l'observation et l'explicitation de l'activité par les acteurs, grâce à des interactions verbales qui peuvent être spontanées, in situ, ou organisées sous forme d'entretiens, en dehors des situations de travail. Dans la perspective sociologique de notre recherche, les procédés de l'ethnographie sont plus accessibles que la mise en œuvre d'une méthodologie d'analyse de l'activité (Clot et al., 2001), qui se serait révélée complexe, d'un point de vue technique, pour une seule enquêtrice. Par ailleurs, l'étude d'un processus de coopération et de son développement suppose une enquête

prolongée dans le temps, ce que permet précisément la démarche ethnographique « sur le long terme » (Peneff, 2009). L'observation répétée dans le temps des situations de travail, ainsi que l'inscription durable de l'enquêteur dans un milieu professionnel, donne la possibilité d'appréhender la *dynamique* du phénomène étudié qui se déploie dans la durée.

Mais l'ethnographie n'est pas seulement une démarche méthodologique particulière. Elle est aussi une perspective épistémologique éclairante pour notre objet de recherche. Dans une démarche ethnographique, l'analyse qu'élabore progressivement le chercheur repose sur les perspectives vécues des acteurs et sur la compréhension « des enjeux et des contraintes dans lesquels ils agissent » (Payet, 2016, p. 70). En d'autres termes, l'interprétation du matériau empirique par le chercheur est fondée sur la connaissance et la compréhension des significations vécues par les acteurs (Kaufmann, 2014). L'étude du développement de la coopération cherche précisément à comprendre quelles sont les ressources et les contraintes que rencontrent les acteurs pour agir en commun, dans les situations de travail collectif. La démarche ethnographique, fondée sur l'observation et l'entretien, permet de prendre en compte les justifications des acteurs, liées aux « contradictions pratiques » qu'ils ont à gérer dans leur travail (Lemieux, 2007, p. 187).

C'est pourquoi la démarche ethnographique ne se réduit pas à apporter une réponse à l'objet de recherche mais elle participe de sa construction. Pour le dire simplement, la question de recherche de départ n'est plus tout à fait la même à l'arrivée car c'est à l'épreuve du terrain que peut s'affiner, s'ajuster, voire, se reconstruire la problématique. Cela suppose une flexibilité méthodologique dans les moyens empiriques que l'on se donne. Cette flexibilité a bien sûr ses limites : une fois l'enquête terminée, les contraintes ou les obstacles rencontrés dans le dispositif d'enquête ont des effets sur l'objet de recherche et ses possibilités, comme nous l'exposerons dans le dernier chapitre de cette partie méthodologique. Néanmoins, nous voulons souligner combien l'ajustement aux réalités empiriques dans une démarche ethnographique nous a permis de faire progresser la construction de l'objet de recherche.

Notre première année d'enquête dans le réseau de Sure nous a conduit à élaborer, dans un premier temps, une méthodologie d'enquête liée au dispositif de co-enseignement. Néanmoins, nous ne sommes pas parvenue à identifier un autre réseau d'éducation prioritaire – situé dans un périmètre géographique accessible – mettant en œuvre un dispositif de co-enseignement inter-degrés. C'est pourquoi nous avons finalement choisi le REP+ de Rouel, pour second terrain d'enquête : il nous permettait, a minima, d'étudier un dispositif d'observations croisées inter-degrés. Cet obstacle d'ordre méthodologique nous a conduit à ne

pas réduire l'objet de notre recherche à l'étude d'un dispositif, qu'il s'agisse du co-enseignement ou d'une autre modalité de travail collectif prescrit. En nous demandant comment étudier la coopération au-delà de la diversité des dispositifs de travail collectif, nous avons commencé à opérer le travail de distinction conceptuelle entre coopération et coordination, qui a constitué une avancée majeure dans la construction de l'objet. Cet épisode met ainsi en lumière la pertinence et l'importance de la démarche ethnographique pour notre recherche.

II - La posture dans l'enquête

Ainsi que nous venons de le voir, l'enquête ethnographique repose sur des interactions organisées par des outils méthodologiques (l'observation, l'entretien), qui visent à construire un rapport d'une plus grande proximité possible au milieu enquêté (Cefaï, 2010). Dans ces interactions de proximité, l'enquêteur construit une « posture » ou un « rôle », défini comme « un ensemble de procédés d'interaction sociale destinés à se procurer des informations à des fins scientifiques et un ensemble de comportements qui engagent le soi de l'observateur » (Gold, 1954, p. 340). Dans la mesure où c'est à partir de cette posture que les données sont produites, son objectivation ainsi que la réflexion sur les effets de sa propre subjectivité sont une condition de validité des connaissances. Notre propos, dans ce chapitre, est donc de questionner l'intervention du « facteur personnel » dans notre recherche (Olivier de Sardan, 2000). En examinant la construction de notre posture dans l'enquête, nous nous demandons quels usages nous avons fait de cette subjectivité et pour quels effets sur la production de données.

1. Le « facteur personnel »

Bénéficiaire d'un contrat doctoral, nous avons réalisé notre enquête en tant que doctorante contractuelle, rémunérée par l'université pour exercer notre activité de recherche à plein temps. Jusqu'à cette date, nous avons exercé le métier de professeure des écoles durant 15 années, dont 8 ans dans des classes de cycle 3. Nous n'avons jamais enseigné en éducation prioritaire et, de manière générale, nous avons travaillé dans des écoles dont le public et les conditions d'enseignement étaient assez différents des établissements de l'enquête. Ces réseaux n'appartenaient pas à notre académie d'exercice et nous ne connaissions ni les établissements scolaires, ni les personnes. Cependant, nous avons un lien professionnel avec l'inspectrice de Sure, dont la connaissance a facilité la possibilité d'enquêter dans ce REP+. Elle avait été notre

propre inspectrice lorsque nous étions professeure des écoles, puis, membre du jury professionnel de notre soutenance de mémoire. Elle avait manifesté son intérêt pour la poursuite de nos recherches, sans assortir notre présence d'une attente quant aux retours escomptés. Lorsque nous l'avons sollicitée quelques mois plus tard, les conditions d'accès et de circulation dans le réseau de Sure ont été très favorables. Nous avons la possibilité de circuler librement dans les écoles et au collège, d'assister aux réunions comme au travail dans les classes. Les seules conditions requises à notre présence étaient l'accord des enseignants et des directeurs d'école, auxquels nous avons envoyé un mail de présentation générale de notre recherche et, par ailleurs, celle des autorités administratives que nous n'eûmes pas de difficulté à obtenir grâce à l'appui de l'inspectrice.

C'est également par son intermédiaire que nous avons été mise en relation avec l'inspectrice de la circonscription de Rouel. À partir de ce premier contact, nous avons procédé de la même manière pour nous introduire sur le second terrain d'enquête, selon l'ordre suivant : nous avons présenté notre recherche à l'équipe de circonscription (inspectrice et conseillers pédagogiques), puis au principal du collège et au coordonnateur de réseau et enfin, aux enseignants du cycle 3, réunis lors d'un conseil école-collège, en expliquant qu'ils étaient libres d'accepter ou de refuser notre présence en classe et les entretiens proposés. Les enseignants de chacun des deux réseaux ont été informés qu'une enquête avait lieu en parallèle dans un autre réseau que le leur. Cela n'a pas suscité de réactions particulières chez les enseignants, pas même de curiosité, excepté chez les coordonnateurs de réseau qui étaient curieux de savoir comment se déroulait le travail collectif inter-degrés dans d'autres réseaux. Rappelons que les REP+ de Sure et de Rouel sont éloignés géographiquement : *a priori*, les enseignants enquêtés ne sont pas amenés à se retrouver dans des formations communes et ils n'ont jamais mentionné une quelconque connaissance dans l'autre réseau.

On peut remarquer que si notre appartenance professionnelle d'origine a facilité l'accès au premier terrain d'enquête, par la suite, elle ne s'est pas traduite par des obligations ou un sentiment de « dette » à l'égard de l'inspectrice, celle-ci étant par ailleurs partie à la retraite à la fin de la première année d'enquête à Sure. Nous pouvons également remarquer que le fait d'enquêter sur deux segments professionnels enseignants, dans le contexte peu familier de l'éducation prioritaire, favorise la distance avec notre statut de professeure des écoles. Ainsi, nous occupons une position intermédiaire sur le terrain d'enquête : sans être une « insider », ou une enquêtrice de l'intérieur (Olivier de Sardan, 2000, p. 430), il est indéniable que nous

enquêtons sur notre milieu d'origine. Nous ne sommes à la fois ni totalement « indigène », ni complètement étrangère à la communauté enquêtée (Lansade, 2017).

Nous allons examiner à présent la façon dont nous avons pris en compte cette subjectivité pour construire une relation d'enquête sur les deux terrains.

2. Trois stratégies dans la relation d'enquête

La « relation d'enquête » est le rapport entretenu en tant que personne et en tant qu'enquêteur avec le milieu observé (Peretz, 1998). Nous nous intéressons plus particulièrement à la relation à notre terrain d'enquête en tant qu'enquêtrice, même s'il est évident que des liens d'affinités personnelles se créent avec certains enquêtés, lorsqu'ils sont fondés, dans notre cas, sur une proximité d'âge ou de statut familial, de type « jeune parent ». Comme dans tout séjour prolongé sur un terrain de recherche, la fréquentation régulière des personnes finit par créer des rapports de familiarité avec certains, sans aller jusqu'à poursuivre ces relations en dehors de l'enquête. Il est certain que les relations interpersonnelles facilitent la production des données. Elles permettent notamment d'accéder aux espaces de vie et aux interactions informelles sur le lieu de travail. Peut-on imaginer se mêler à un petit groupe d'enseignants, à la pause d'une réunion, sans être connue d'au moins une partie d'entre eux ? Même si ce rapport personnel est présent de manière non négligeable, il n'épuise par la relation d'enquête qui se construit tout autant dans le rapport aux personnes en tant qu'enquêtrice. La question que nous nous posons est la suivante : dans quelle mesure la relation d'enquête avec les enseignants du dispositif et, plus particulièrement, avec ceux du premier degré, est-elle fondée sur une proximité professionnelle, liée à notre expérience de professeure des écoles ?

Nous avons fait le choix, aidée en cela par le fait d'avoir quitté ce milieu professionnel pour l'université, de nous détacher de cette appartenance d'origine dans la définition de notre rôle. Nous nous présentions en tant que « doctorante » et non en tant qu'enseignante. Les professeurs observés n'étaient pas des « collègues » mais des enseignants dont le travail nous intéressait et nous questionnait. Dans les différentes situations de travail, la définition de notre rôle (que nous précisions à chaque fois qu'il y avait de nouvelles « têtes » dans les réunions) était d'observer pour réaliser une recherche à visée scientifique et non pas d'accompagner le travail collectif inter-degrés ou d'apporter des solutions aux problèmes posés par sa mise en œuvre.

Le fait de mentionner que nous faisons un doctorat nous a, semble-t-il, qualifiée d'emblée dans la catégorie « étudiante » auprès des enseignants, même si nous n'étions pas une

« jeune » étudiante. Très vite, les enseignants et les coordonnateurs nous ont tutoyée, parfois même directement, dès la première rencontre. De notre côté, nous avons également utilisé le tutoiement, y compris dans les entretiens, car répondre par « vous » aux enseignants qui nous tutoyaient aurait probablement été perçu comme une manifestation de distance. En revanche, le vouvoiement était réciproque avec les pilotes.

Voyons à présent plus précisément quelles sont les stratégies mises en œuvre pour nous distancier de notre expérience professionnelle d'enseignante.

a. Respecter le principe de symétrie

Une première « stratégie » (O. Schwartz, 1993) dans l'enquête consiste à ne pas mentionner notre métier d'origine. Ce n'est que progressivement et au hasard d'une conversation qu'il nous arrivait de le dire, le plus souvent lorsque l'enquêté nous interrogeait sur notre parcours. Cette révélation était bien accueillie, ce qui témoigne, selon nous, de la construction réussie de notre rôle d'enquêtrice vis-à-vis des enseignants et de sa légitimité. En effet, nous n'ignorons pas le qualificatif de « planqué » qui échoit à ceux ayant « abandonné » la classe. Or, dans ces circonstances, nous n'avons pas eu le sentiment d'un jugement de déloyauté de la part des enseignants à notre rencontre, car ils témoignaient en général d'un intérêt pour la carrière universitaire et les possibilités de reconversion professionnelle, auxquelles certains songeaient déjà. Par ailleurs, révéler d'emblée notre statut de professeur des écoles aurait pu nous fermer l'accès au groupe des professeurs de collège, avant que nous ayons eu le temps d'établir une relation de proximité avec eux et de prévenir, par ce moyen, un soupçon de partialité dans l'enquête. Au vu des relations potentiellement conflictuelles entre les deux degrés, il nous a semblé indispensable de nous inscrire de manière visible dans une position de neutralité, ou, en tout cas, de ne pas donner une « coloration » professionnelle spécifique à notre rôle d'enquêtrice.

Cependant, ce n'est pas seulement vis-à-vis des enquêtés que nous avons cherché à consolider une posture de recherche mais c'est aussi dans la perspective d'une autre socialisation professionnelle. Un enjeu dans notre enquête ethnographique était de parvenir à déplacer notre appartenance professionnelle de professeure des écoles à celle de chercheuse, le travail de terrain relevant alors d'un processus de « resocialisation », qui questionne l'enquêteur dans ses croyances personnelles (Emerson, 1983). Il ne s'agissait donc pas seulement de taire notre métier d'origine de manière stratégique, mais de parvenir à s'extraire des rapports entre

les enseignants des deux degrés pour adopter un « principe de symétrie ». Emprunté à la sociologie pragmatique, ce postulat théorique nous invitait, dans notre recherche, à ne pas présupposer des caractéristiques professionnelles des deux segments en présence. Il est intéressant de souligner que ce ne sont pas nécessairement les lectures théoriques qui nous ont aidées à respecter ce principe de symétrie, car nous avons tendance à rechercher ce qui allait dans le sens de nos présupposés. En revanche, les débats entre les enseignants et plus spécifiquement, entre les professeurs des écoles enquêtés, nous ont permis de nous défaire de notre « ethno-centrisme » professionnel. Nous rapportons ici un extrait du journal de terrain, quelques mois après notre entrée dans le réseau de Sure.

En tant qu'enseignante, je sais comment cette inquiétude de « tenir sa classe » pèse sur tout autre engagement à l'extérieur de la classe mais aussi annihile toute capacité de réflexion et d'innovation pédagogique. (...) Cette idée me rapproche de Charlotte, PE expérimentée dans le réseau, qui tient ce discours à propos des problèmes de discipline des PLC, qu'elle attribue à une pédagogie indifférenciée. Il est tentant d'y voir une piste sur le clivage historique entre la centration sur l'élève versus la centration sur la discipline. D'autres PE, les plus jeunes, lui disent que c'est une question d'adolescence et qu'eux-mêmes n'y arrivaient pas mieux dans leur propre classe avec ces élèves-là. Je dois être vigilante dans ce débat et entendre les choses différemment : on ne cherche pas à savoir qui a raison.

(Sure - Journal de terrain - 20/12/2016)

Dans cet extrait, on voit que ce sont les débats auxquels nous assistons dans l'observation des réunions, et les désaccords entre les professeurs des écoles sur les causes de l'indiscipline des élèves, qui nous amènent à « entendre les choses différemment ». Ces prises de positions variées au sein du groupe des professeurs des écoles du dispositif nous ont conduit à une réflexion sur notre posture d'enquêtrice : il ne s'agit pas de chercher à savoir qui a raison, comme nous l'avons écrit dans notre journal de terrain, mais de respecter un principe méthodologique de symétrie entre les enseignants des deux degrés.

b. Éviter la participation

Pour construire une posture d'enquêtrice, une deuxième stratégie s'adresse, là encore, autant aux enquêtés qu'à nous-mêmes, dans notre effort de distanciation vis-à-vis de notre origine professionnelle de professeure des écoles. Nous avons évité autant que possible de

recourir à une démarche « d'observation participante ». Celle-ci désigne un mode de présence du chercheur au sein du milieu enquêté et par là, le mode de production de données qui en résulte (Gold, 1954; Soulé, 2007; Peneff, 2009). Ce rapport au milieu est caractérisé par la participation du chercheur selon un continuum allant d'une posture d'immersion totale à une participation modérée. Participer signifie donc prendre part à l'action, être co-acteur selon différents degrés. Or, en situation d'observation de classe, il n'était pas naturel, pour nous, de ne pas aider un élève assis à nos côtés. De plus, il n'était pas toujours possible d'éviter une participation, notamment lors des manifestations d'indiscipline des élèves qui se déroulaient « sous notre nez », car ne rien dire aurait alors semblé plus incongru encore aux yeux des élèves comme de l'enseignant. Néanmoins, si ces participations ponctuelles et limitées en classe n'étaient pas mal vues des enseignants, elles n'étaient pas forcément productrices de données. En participant en classe, les données produites se rapportaient non pas au vécu des acteurs mais à notre propre vécu de professeur des écoles. Nous apprenions *de* nous et *sur* nous. Un épisode assez significatif le montre : invitée par un professeur de collègue de technologie dans le REP+ de Rouel à observer une après-midi de cours, nous avons délibérément participé à la séance en aidant les élèves, une heure durant, l'enseignant ne paraissant pas s'en offusquer. Nous avions dans l'idée de voir s'il était possible d'échanger sur la pédagogie avec l'autre enseignant durant la classe. Cette expérience, fort agréable au demeurant, demeura stérile sur le plan des données, à tel point que nous n'avons même pas consigné ce « raté » (Verdrager, 2017) de l'observation dans le journal de terrain. Nous nous étions prise au jeu du co-enseignement et nous n'étions plus, à ce moment-là, dans une posture d'enquête. C'est pourquoi nous avons cherché à éviter autant que possible une posture participative, car la trop grande proximité avec notre vécu professionnel affaiblissait alors notre capacité à distinguer notre point de vue sur les événements de celui des enquêtés.

c. Le « naïf avisé »

Dans la construction d'une posture d'enquêtrice, une troisième stratégie est celle du « naïf avisé » (Campigotto et al., 2017, p. 12). Dans notre enquête, cette attitude consiste à se faire expliquer ce qu'on a cru voir, entendre, comprendre ou ressentir dans l'observation de la situation de travail. Ce type d'interaction est familier aux enseignants car expliquer, faire comprendre à autrui est une attitude constitutive de leur métier. C'est là que nous avons mobilisé notre connaissance du milieu professionnel, puisque le naïf avisé ne se contente pas d'enregistrer des points de vue. Au contraire, il pose des questions plus pointues, il s'étonne en

connaissance de cause, il compare avec ce qu'il connaît (« mais je suis étonnée car ... », « je croyais que ») et ceci afin que l'enquêté entre dans des logiques de justification plus approfondies – en congruence avec les choix théoriques explicités – tout en se gardant d'une position d'expert. Ce type d'interactions s'inscrit dans un registre « dialogique », tout en conservant une attitude « compréhensive », selon laquelle nous questionnons pour mieux comprendre et non pour contredire l'enquêté. Celui-ci est invité à « s'expliquer », dans le sens d'« une auto-analyse provoquée et accompagnée » (Bourdieu, 1993, p. 915). Ainsi, « je m'explique » signifie pour l'enquêté avoir la possibilité de développer sa pensée, ses idées, son argumentation, dans la mesure où « l'enquêteur crée les conditions d'apparition d'un discours extraordinaire, qui aurait pu ne jamais être tenu, et qui, pourtant, était déjà là, attendant ses conditions d'actualisation » (*Ibid.*). Cependant, cette posture ne saurait être confondue avec l'injonction à s'expliquer, dans le sens « on va s'expliquer », « tu t'expliques ? ».

Ce registre dialogique n'empêche pas d'exprimer son incompréhension ou ses interrogations personnelles en tant qu'observatrice du travail des enseignants. Nous nous sommes en effet aperçue que notre silence les mettait mal à l'aise, tout comme l'étalage d'une opinion trop savante inhibait la discussion. Notre rôle d'enquêtrice s'est construit en grande partie dans un ajustement progressif de la formulation de notre point de vue, à distance de l'expert prétentieux comme de l'outsider à qui l'on peut présenter une image policée du travail. Voici un extrait du journal de terrain qui témoigne de ces tâtonnements sur la bonne manière de « donner son avis ». Nous assistons dans cette scène à la deuxième réunion entre les professeurs des écoles depuis notre entrée dans le réseau de Sure.

Je ne suis pas une familière, un pair, et pourtant, je pense que mon intérêt, mes questions, peuvent rendre ma présence appréciable. C'est peut-être pire quand je me cantonne à ma réserve d'observatrice car ils ne savent jamais ce que je pense. (...) C'est de convivialité dont j'ai besoin en termes de positionnement pour questionner sans paraître juger. Avec Cléa (coordonnatrice), la relation est aisée et justement, j'ai du mal à ne pas donner mon avis, à tenter d'expliquer quelque chose de mon point de vue. Je dois faire attention et en même temps, cela l'entraîne vers une explicitation de ses réponses.

(Sure - Journal de terrain - 05/01/2017)

Avec le temps, au fur et à mesure de l'avancée de l'enquête ethnographique, nous avons trouvé un moyen de donner notre avis dans les entretiens, tout en incitant l'enquêté au dialogue : nous avons pris l'habitude de commencer par « je me suis demandé si ... ».

La posture de naïf, de celui qui cherche à comprendre, nous a progressivement permis d'intégrer notre connaissance et notre proximité du milieu enquêté pour en faire une ressource au service de notre rôle d'enquêtrice. De manière générale, un effet majeur sur la production de données de cette posture est de favoriser la participation des personnes aux dispositifs d'enquête. En effet, si nous n'avions pas construit un registre dialogique avec les enquêtés, si nous n'avions compté que sur une proximité originelle avec les enseignants, nous n'aurions probablement pas suscité suffisamment d'intérêt pour les engager dans un dispositif d'enquête, parfois exigeant en termes de disponibilités pour eux. Ainsi qu'ils nous l'ont souvent dit, c'est précisément parce qu'ils y trouvaient un intérêt, une stimulation intellectuelle ou une occasion de réfléchir sur leur propre travail, dans un dialogue avec l'enquêtrice, que nous avons obtenu des enseignants cet effort de contribution au recueil de données.

Chapitre 4 - Les modes de recueil de données

L'enquête ethnographique repose sur un dispositif méthodologique que nous présentons de manière générale, avant de décrire plus précisément chacun des différents « modes » utilisés pour produire les données (Olivier de Sardan, 1995).

I - Présentation générale

L'enquête ethnographique a duré deux années scolaires dans le réseau de Sure, une année dans celui de Rouel. L'essentiel des données provient de la seconde année d'enquête (2017-2018) commune aux deux réseaux. Lors de la première année d'enquête à Sure (2016-2017), les rares observations de classe et les quelques entretiens réalisés l'ont été à titre exploratoire. Ils nous ont permis de tester les outils méthodologiques pour l'étude des situations de travail collectif en classe, au sein des binômes, et de les faire évoluer en protocole d'enquête formalisé pour l'année suivante. Ces données ont donc un statut exploratoire et nous ne les avons pas intégrées dans l'analyse. En revanche, cette première année d'enquête est prise en compte pour l'étude du travail collectif en réunion. Nous avons conservé les retranscriptions des réunions collectives, qui constituent un matériau discursif important, ainsi que le journal de terrain, car il nourrit la compréhension ethnographique. Le choix de poursuivre notre enquête, deux années de suite, dans le même réseau d'éducation prioritaire est lié à notre objet d'étude, qui suppose la saisie d'un processus dans le temps. On retrouve au cours des deux années d'enquête la plupart des acteurs du dispositif de travail collectif enquêté dans le réseau de Sure, ce qui permet de prendre en compte, sous certains aspects, la temporalité de la coopération.

Pour chaque réseau, les situations de travail collectif prescrit constituent le fil rouge de l'enquête ethnographique. Nous observons le travail inter-degrés en classe (co-enseignement ou observations croisées) et le travail collectif en réunion qui se rapporte au dispositif cycle 3. Un second fil est celui des enseignants qui y participent, puisqu'on les retrouve en général dans les deux situations de travail collectif prescrit, en classe comme en réunion. La coopération est donc étudiée à deux niveaux : au sein des binômes enseignants en classe et à l'échelle du groupe inter-degrés, dans les réunions. Notre enquête nous conduit également à observer les réunions

en petit comité avec les pilotes du réseau, dans lesquelles il est question du dispositif de travail collectif, et où se prennent des décisions à son propos. Dans une démarche ethnographique, nous avons diversifié les modes de recueil de données afin de tenir le fil des situations de travail collectif et de suivre les principaux acteurs de ces situations.

Le dispositif méthodologique mis en œuvre dans les deux réseaux enquêtés est présenté ci-dessous.

Tableau 6 – Dispositif d'enquête dans les REP+ de Sure (2016-2018) et de Rouel (2017-2018)

Modes de production de données	L'observation		L'entretien			Le vécu
	Travail en classe (co-enseignement ou observations croisées)	Travail en réunion (formations, concertations, instances du réseau)	Individuel (enseignant et non-enseignant)	Binôme enseignant PE/PLC	Collectif enseignant (groupes d'enseignants du même degré)	
<i>Situations sources de données</i>						Vie au travail (salle des « profs », récréation, repas, etc.)
<i>Volume REP+ Sure</i>	16 séances (soit 23 heures)	30 réunions (54 heures)	25 entretiens (16 enseignants / 9 non-enseignants)	7 entretiens	4 entretiens (1 avec les PE / 3 avec les PLC)	
<i>Volume REP+ Rouel</i>	7 séances (8 heures)	4 réunions (10 heures)	13 entretiens (9 enseignants / 4 non-enseignants)	5 entretiens	2 entretiens avec les PE	
<i>Total des deux REP+</i>	23 séances	34 réunions	56 entretiens			
<i>Instruments de collecte de données</i>	Comptes rendus d'observation	Comptes rendus d'observation Enregistrements audio et transcriptions	Enregistrements audio et transcriptions			Journal de terrain

Après cette présentation générale, nous décrivons les trois modes de recueil de données utilisés dans notre enquête : l'observation, d'abord, puis l'entretien et enfin « le vécu ». L'objectif est de documenter la validité et la fiabilité du recueil de données dans l'enquête, en explicitant la nature du matériau empirique (discursif, gestuel, etc.) et les conditions dans lesquelles il a été collecté. Nous nous intéressons aux obstacles rencontrés dans le recueil de données ainsi qu'à certains « biais » (Olivier de Sardan, 2000; Parent & Sabourin, 2017) ou effets induits par ces procédés d'enquête, en explicitant comment nous avons cherché à les prendre en compte pour moduler leurs effets sur les données produites.

II - Observer le travail en réunion

Le tableau ci-dessous liste les situations de travail collectif en réunion, observées dans les deux réseaux. Pour plus de lisibilité, nous avons distingué parmi les réunions les « formations » inter-degrés et les « concertations ». Ce type de réunions rassemble surtout des enseignants (du même degré ou en inter-degrés), en dehors de la présence des pilotes et elles se déroulent sur un temps spécifiquement alloué à cette fin dans les REP+ ⁶⁴. Ce tableau met en évidence les principaux acteurs présents (PE, PLC, « PIL » pour pilotes et « COO » pour coordonnateurs de réseau), sans rentrer dans le détail des autres participants et enquêtés secondaires (IA-IPR, directeurs d'école, conseillers, etc.), dont on peut retrouver la liste complète dans le compte rendu d'observation de chaque réunion (second volume des annexes).

⁶⁴ Pour plus de détails, on pourra consulter la première partie de la thèse, qui précise également la composition et le rôle des instances du réseau, comité de pilotage et conseil école-collège.

Tableau 7 – Observation des situations de travail collectif en réunion dans le REP+ de Sure (2016-2018)

Date	Réunions	Concertations et formations	P E	P L C	P I L	C O O
2016 - 2017						
NOV.		Concertation sur les progressions disciplinaires en sciences	x	x		x
		Préparation du comité de pilotage			x	x
		Comité de pilotage		x	x	x
		Conseil école-collège	x	x	x	x
DEC.		Concertation sur le co-enseignement	x			x
		Bilan intermédiaire inter-degrés du dispositif	x	x		x
JANVIER		Présentation du REP+ aux partenaires éducatifs			x	x
		Concertation sur les rituels	x			x
FEVRIER		Concertation sur les progressions en mathématiques	x	x		x
		Formation d'analyse de pratiques en co-enseignement	x	x		x
MARS		Réunion sur la création d'un poste « Plus de maîtres que de classes » cycle 3				
		Bilan du dispositif pour le 1 ^{er} degré	x		x	x
AVRIL		Préparation du bilan inter-degrés du dispositif			x	x
MAI		Bilan du dispositif pour l'inter-degrés	x	x	x	x
JUIN		Constitution des groupes de concertation inter-écoles			x	x
2017 - 2018						
SEPT.		Concertation inter-écoles sur les thèmes de travail du groupe cycle 3	x		x	x
OCTOB.		Concertation sur l'évaluation du dispositif : élaboration des critères par les PE	x			x
		Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 1			x	x
NOV.		Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 2			x	x
		Comité de pilotage		x	x	x
		Conseil école-collège	x	x	x	x
DEC.		Concertation sur l'évaluation du dispositif : élaboration du questionnaire par les PE	x			x
		Formation à l'enseignement de l'oral	x	x		
JANVIER		Bilan du dispositif pour le 1 ^{er} degré	x		x	x
FEVRIER		Comité de pilotage		x	x	x
MARS		Commission école-collège : travail inter-degrés sur le suivi des élèves et l'enseignement de l'oral	x	x		x
MAI		Bilan du dispositif pour le 2 nd degré		x	x	x
		Bilan du dispositif pour l'inter-degrés	x	x	x	x
JUIN		Conseil école-collège	x	x	x	x
		Concertation sur le dispositif pour l'année suivante	x			x

Tableau 8 – Observation des situations de travail collectif en réunion dans le REP+ de Rouel (2017-2018)

Date	Réunions	Concertations et formations	P E	P L C	P I L	C O O
NOV.	Conseil école-collège*		x	x	x	x
		Commission école-collège : travail en groupe inter-degrés sur le suivi des élèves en difficulté scolaire	x	x		x
JANVIER	Comité de pilotage				x	x
MARS		Formation sur l'enseignement explicite	x	x		x

*Notre présence ayant été refusée par l'IEN, seul le compte rendu de réunion rédigé par l'IEN est utilisé comme source de données

1. Nature du matériau collecté

Le matériau recueilli dans l'observation du travail en réunion est de deux types : un matériau discursif et un matériau non verbal.

a. Le matériau discursif

Dans la mesure où il s'agit de réunions, le matériau discursif est le plus abondant. La majorité des réunions sont enregistrées puis le contenu des interactions verbales est retranscrit. Lorsque l'enregistrement n'est pas possible, des extraits de dialogue sont pris en note dans un « compte rendu d'observation », que nous détaillons un peu plus loin. La collecte des données par enregistrement audio est en effet limitée par la configuration du travail en réunion. Celles-ci durent 2 heures en moyenne et le nombre d'interlocuteurs rend parfois difficile leur identification sur l'enregistrement car les propos se superposent fréquemment. Au-delà de 4 à 5 interlocuteurs, la qualité d'enregistrement peut être médiocre car les réunions se tiennent dans de grandes salles pour lesquelles le micro n'est pas toujours adapté. Le travail en réunion se divise souvent en sous-groupes, comme dans les formations, ce qui suppose de choisir un groupe ou bien d'effectuer un enregistrement itinérant d'une salle à l'autre. L'ensemble de ces difficultés techniques ont été compensées par les notes manuscrites dans des comptes rendus d'observation, mais il est certain que le volume et la fidélité des propos retranscrits « à la volée » sont moindres que lorsqu'on dispose d'enregistrements audio.

À côté des interactions verbales en réunion, le matériau discursif est aussi constitué du « off » de ces réunions, c'est à dire des commentaires à demi-mot, manifestations d'ironie et critiques en aparté des propos qui sont tenus à ce moment-là dans la réunion. Cette parole privée, qui côtoie les propos exprimés publiquement, est recueillie du côté des enseignants,

puisque nous sommes assise parmi eux, selon une stratégie du placement en réunion que nous expliciterons.

b. Le matériau non-verbal

Sans que l'on puisse parler d'une grille d'observation en réunion, nous avons relevé à titre exploratoire certains éléments de manière systématique : les présents et les absents parmi les participants au dispositif, leur nombre pour le premier et le second degré, la durée de leur présence (continue, « passage éclair », présence assidue ou irrégulière), la répartition physique dans l'espace entre professeurs des écoles et professeurs de collège (par binôme, par discipline, etc.). Ces traces sur l'organisation du travail en réunion sont complétées par des observations sur les attitudes des enseignants. Ces interactions non-verbales accompagnent les propos tenus en réunion : signes d'assentiment, sourires en coin, regards amusés, complicité, expression d'agacement, de fatigue, de dépit, manifestations de désintérêt. On relève enfin des observations sur les objets scripturaux (questionnaires, ordre du jour) ou alimentaires. Par exemple, la présence ou l'absence de boissons et de nourriture dans les réunions témoignent des changements dans la nature des interactions entre les participants. Nous rapportons ici le cas des « tartes à la praline ». Nous avons observé que les directeurs d'école apportaient ces fameuses tartes emblématiques de la ville de Sure lors de la plupart des réunions avec la première inspectrice, ce qui n'a plus été le cas l'année suivante avec la nouvelle inspectrice, témoignant ainsi des rapports hiérarchiques dans lesquels s'inscrivaient désormais ces réunions.

L'ensemble de ces observations non-verbales sont consignées dans un compte rendu dont nous explicitons à présent l'intérêt et les limites.

c. Les comptes rendus d'observation

Au cours de la réunion, nos observations sont donc notées dans un document appelé compte rendu (Beaud & Weber, 2010). Or, cette opération technique de prises de notes dépend en réalité de notre compétence à observer, fruit d'un apprentissage au long cours pour l'enquêteur en ethnographie (Peretz, 1998). La plupart du temps, nous avons tendance à nous laisser absorber par ce qui se passait, délaissant nos notes pour suivre le fil des échanges. Par ailleurs, à la différence des situations de travail en classe, il y avait peu « d'actions », ce dont témoigne le type de matériau, majoritairement discursif, que nous avons recueilli. Il nous a été difficile, dans nos comptes rendus, de décrire une discussion, excepté par les alternances dans

les prises de parole et les attitudes non verbales. Ainsi, une difficulté importante que nous avons rencontrée dans l'observation est de nous en tenir à la description. Notre attention était parasitée en permanence par un flot d'interprétations et nous étions sans cesse tentées de rapporter les propos en cours à nos hypothèses de recherche. C'est ainsi que de nombreuses pistes réflexives apparaissent dans les comptes rendus d'observation. Dans le chapitre consacré à la façon dont nous avons traité ces données, à la fin de cette partie méthodologique, nous reviendrons sur l'utilisation de ces interprétations. Signalons pour finir qu'un autre instrument de collecte des données a été utilisé dans l'observation des réunions de travail : il s'agit du journal de terrain. Nous avons noté, dans les jours suivants la réunion, les moments les plus significatifs qui nous restaient en mémoire. Ce pouvait être un incident, des propos ou une impression personnelle qui se détachaient plus nettement. Là encore, nous préciserons l'usage de ce matériau consigné dans le journal de terrain, lorsqu'il sera question du traitement des données.

2. La stratégie du placement

L'emplacement physique que nous occupions en réunion relève d'une stratégie d'enquête. Tout d'abord, nous étions attentive à nous placer de manière à avoir la vue la plus dégagée possible sur l'ensemble du groupe, afin de voir les expressions, les attitudes et les gestuelles. Ensuite, nous nous placions toujours au milieu des enseignants afin, comme nous l'avons signalé, de pouvoir recueillir leurs commentaires et apartés. Cela témoigne par ailleurs de la confiance que nous accordent les enseignants, puisqu'ils ne se privent pas de les formuler en notre présence. En outre, l'intérêt d'être à leurs côtés est de pouvoir les questionner sur la réunion et les interactions qui s'y déroulent. Ce procédé, qui permet de recueillir directement, à la manière d'un « live », leurs interprétations de ces situations, sera repris lors des observations de classe.

Enfin, le placement parmi les enseignants est stratégique pour asseoir notre posture d'enquêtrice. En effet, nous étions attentive à nous démarquer physiquement des pilotes afin de gagner la confiance des enseignants. Il s'agissait d'un signal envoyé aux enseignants sur notre posture de recherche, leur signifiant que nous n'étions pas « en service commandé » par la hiérarchie. Nous avons en effet remarqué que les coordonnateurs de réseau sont toujours assis à côté des pilotes dans les réunions, ce qui nous semble contribuer à les associer « visuellement » à la hiérarchie dans la représentation que peuvent en avoir les enseignants.

Nous avons également veillé à notre place parmi les enseignants, en alternant une présence physique aux côtés des professeurs des écoles et aux côtés des professeurs de collège, l'idéal étant évidemment d'être encadrée par les uns et pas les autres. L'objectif était de ne pas « donner à voir » un parti-pris favorable à un segment professionnel par rapport à l'autre.

3. L'accès aux réunions : obstacles et effets dans l'enquête

Nous avons rencontré deux difficultés dans l'accès aux situations de travail collectif en réunion, qui ont surtout pesé sur les données recueillies dans le réseau de Rouel.

En effet, alors que dans le réseau de Sure, notre demande préalable d'assister aux réunions – auprès des enseignants comme de la hiérarchie – a toujours été acceptée, y compris lors des réunions à huis-clos comme la préparation des comités de pilotage, cela n'a pas été le cas du réseau de Rouel. Nous n'avons pas eu l'autorisation de l'inspectrice d'assister au premier conseil école-collège, malgré notre insistance, car il nous a été dit qu'il était trop tôt pour cette présentation de notre recherche.

Une seconde difficulté, commune aux deux réseaux, réside dans la « veille » nous permettant d'être informée des réunions sur le dispositif, que ce soit au collège, entre les professeurs des écoles ou entre les pilotes du réseau. Dans le réseau de Sure, nous disposions d'un tel relais. Pour le premier degré, il s'agissait de la coordinatrice du réseau, Cléa. Cependant, l'actualité du collège ne lui parvenant que de manière parcellaire, un informateur officieux pour le second degré était nécessaire. C'est ici qu'interviennent les relations interpersonnelles de proximité car elles permettent de charger une personne de confiance de nous informer de la tenue de ces réunions. C'est la stratégie que nous avons mise en place avec une professeure de lettres du collège de Sure, très informée de tout ce qui se passait et assez disponible. Voici une illustration de la mise en place de cette stratégie, dans un courriel que nous lui envoyons la seconde année de l'enquête (rappelons que l'usage du tutoiement qui apparaît ici est explicité dans la partie consacrée à notre posture dans l'enquête).

Le 26 févr. 2018 à 09:03, Chloé Lecomte <C.Lecomte@univ-lyon2.fr> a écrit :

Bonjour Delphine !

J'espère que les vacances se sont bien passées ? Je reviens vers toi pour l'observation et l'entretien à deux avec Vanessa. (...) Je voulais aussi te demander un service et je sais que je peux le faire avec toi : pourrais-tu me tenir informée si jamais M. Astier (principal) organisait une réunion au collège avec les profs ayant participé au

dispositif, en amont de la réunion inter-degrés qui devrait avoir lieu en mai et dont les pilotes parlaient au comité de pilotage élargi ? Je te remercie et je te souhaite une bonne journée de reprise !

(Sure - Extrait d'un courriel adressé par l'enquêtrice à une professeure de lettres participant au dispositif - 26/02/18)

Cependant, dans le réseau de Rouel, l'absence de relations interpersonnelles de proximité, due à une moindre présence sur le terrain d'enquête par rapport à Sure, affaiblit les possibilités d'observation du travail en réunion. Par exemple, nous n'avons pas été avertie de la participation de deux professeurs de lettres du dispositif à une réunion de travail avec des professeurs des écoles, occasion ratée d'une situation d'enquête potentiellement riche en données. Ces difficultés cumulées pour accéder aux réunions limitent la validité des données sur le travail en réunion dans le réseau de Rouel. Comme nous le verrons un peu plus loin, il nous a fallu en tenir compte lors de la phase de traitement et d'analyse du matériau.

III - Observer le travail en classe

Dans notre dispositif méthodologique, l'observation ethnographique du travail des enseignants en classe est centrée sur l'activité du binôme. Cette observation est combinée à la réalisation des entretiens. Chaque binôme enseignant participant au dispositif de travail collectif a été observé au moins une fois en situation de co-enseignement ou d'observations croisées. Ensuite, nous avons réalisé un entretien individuel par enseignant, puis un entretien en binôme. Un même enseignant fait donc l'objet, au minimum de deux entretiens, auxquels il faut ajouter l'entretien collectif (nous présentons ces types d'entretiens un peu plus loin). Parfois, il peut y avoir jusqu'à 4 entretiens, lorsque l'enseignant forme un autre binôme sur lequel nous enquêtons également. Le tableau ci-dessous présente cette combinaison méthodologique entre l'observation et les deux principaux types d'entretiens, individuel et collectif.

Tableau 9 – Observation des situations de travail en classe avec entretiens individuels et en binôme

	Binôme		Observation en classe (co-enseignement ou observations croisées)	Entretien individuel	Entretien en binôme
REP+ de Sure (2017- 18)	Binôme 1	Paloma (PLC lettres)	20/10/17	17/05/18	14/06/18
		Damien (PE)		21/12/17	
	Binôme 2	Damien (PE)	08/12/17	//	23/04/18
		Marc (PLC histoire-géo)	24/11/17 Marc seul	18/05/18	
	Binôme 3	Damien (PE)	28/11/17	//	x
		Coralie (PLC maths)	19/11/17 Coralie seule	05/12/17	
	Binôme 4	Coralie (PLC maths)	27/11/17	//	05/04/18
		Vanessa (PE)		30/11/17	
	Binôme 5	Vanessa (PE)	07/12/17	//	14/05/18
		Delphine (PLC lettres)	12/03/18	27/11/17	
	Binôme 6	Delphine (PLC lettres)	09/11/17	//	x
		Gabriel (PE)		23/11/17 30/04/18	
	Binôme 7	Gabriel (PE)	20/11/17	//	29/05/18
Éloïse (PLC maths)		12/12/17	26/03/18		
Binôme 8	Camille (PE)	23/11/17	17/10/17	06/03/18	
	Corentin (PLC SVT)		06/03/18		
Binôme 9	Camille (PE)	12/10/17	//	x*	
	Oriane (PLC lettres)		12/10/17		
Binôme 10	Oriane (PLC lettres)	17/11/17	//	x	
	Alexis (PE)		01/02/18		
Binôme 11	Oriane (PLC lettres)	15/12/17	//	x	
	Charlotte (PE)		28/03/18		
Binôme 12	Charlotte (PE)	05/12/17	//	x	
	Florian (PLC maths)		28/02/18		
Binôme 13	Florian (PLC maths)	x	//	03/04/18	
	Jules (PE)		06/03/18		
REP+ de Rouel (2017- 18)	Binôme 1	Aurore (PE)	02/02/18	02/02/18	11/06/18
		Bastien (PLC histoire-géo)		08/03/18	
	Binôme 2	Alice (PE)	27/03/18	15/05/18	27/03/18
		Solène (PLC lettres)		15/05/18	
	Binôme 3	Faustine	06/02/18	02/03/18	06/02/18
		Dorian (PLC technologie)	22/03/18 Dorian seul	16/03/18	
	Binôme 4	Julien (PE)	04/12/17	02/03/18	29/03/18
		Élisa (PLC SVT)	16/05/18 Élisa seule	15/05/18	
	Binôme 5	Adèle et Souria (PE)	04/12/17	x	29/03/18
Joan (PLC lettres)		25/05/18			

x signifie une absence d'entretien ; // signifie que la date de l'entretien individuel est déjà mentionnée

*L'absence d'entretien en binôme autour d'Oriane, PLC de lettres, s'explique par des difficultés relationnelles au sein de ses binômes (cf. partie sur l'entretien en binôme)

1. Matériau et stratégies de recueil dans l'observation du travail en classe

a. Les observations

Comme pour le travail collectif en réunion, les observations en classe sont consignées dans des comptes rendus écrits, réalisés durant la séance observée (un extrait d'un compte rendu d'observation en classe est consultable en Annexe II de ce manuscrit).

En revanche, nous avons choisi de ne pas enregistrer les situations de travail en classe : dans la mesure où notre méthodologie ne s'appuie pas sur une analyse détaillée du verbatim, il n'était pas nécessaire de relever systématiquement toutes les interactions verbales. Aussi, lors d'une observation en classe, les opérations de sélection du matériau sont plus importantes que lors du travail en réunion, puisque l'absence d'enregistrements audio nous contraint à choisir sur le moment les interactions verbales à consigner plutôt que d'autres. Plutôt qu'une grille d'observation dont les critères auraient été posés en amont, la démarche inductive nous a permis de nous doter progressivement d'un jeu d'indices et d'hypothèses, adaptés aux observations croisées comme au co-enseignement. Nos observations portent sur l'activité des enseignants et non sur celle des élèves. Le matériau recueilli se rapporte à tout ce qui peut relever de la construction des normes partagées au sein du binôme. Nous observons pour cela leurs façons de travailler, les positions respectives dans la classe, leurs échanges et leur communication durant la séance, les façons de s'adresser aux élèves, les rôles qu'ils endossent auprès d'eux, etc.

b. La stratégie de l'observation dialoguée

Pour produire des données dans les situations en classe, nous avons utilisé un autre procédé, déjà éprouvé dans les réunions : il consiste à questionner l'un ou l'autre des enseignants pour expliciter ce qu'il est en train de faire, en profitant d'un moment où il n'est pas totalement absorbé par les élèves. L'enquêtrice se déplace alors dans la classe pour parler à l'enseignant, ou bien elle profite de son passage vers le bureau où elle est assise, ce qui justifie d'ailleurs l'intérêt d'occuper une place libre à côté d'un élève pour observer, plutôt que de s'asseoir au « bureau du prof » ou au fond de la salle. Ce procédé par lequel on recueille du « discours » sur l'activité est surtout développé dans l'entretien, comme nous le verrons en détail un peu plus loin. Mais l'observation « dialoguée », comme nous l'avons appelée, est également une stratégie

de l'enquêtrice pour répondre à l'une des principales difficultés de toute observation : le regard extérieur court toujours le risque d'inhiber, de modifier fortement ce qu'il observe (Favret-Saada & Isnart, 2008). Ainsi, nous n'ignorons pas que la préservation de l'image de soi et la crainte d'un jugement défavorable sur son travail peut modifier ce que donne à voir ou ce que dit l'enseignant de son activité. « Je me suis dit, mince, tu n'es vraiment pas venue le bon jour ! » nous avoua un jour dans un bel élan de franchise une enseignante lors de l'observation d'une séance de co-enseignement. Pour modérer les effets d'autocensure des enseignants, la stratégie de l'enquêtrice qui consiste à se faire oublier afin de neutraliser sa présence ne nous a pas paru la plus adaptée. Au contraire, une présence « silencieuse » nous semble renforcer l'inquiétude des enquêtés sur ce que pense l'observateur. L'observation dialoguée, au contraire, permet d'inscrire ce regard extérieur dans un rapport d'intérêt et de compréhension du travail de l'enseignant. Nous avons constaté que ce questionnement en cours de séance, dans la mesure où il n'est pas envahissant, encourageait l'enseignant à expliquer son travail sans embarras. Parfois, c'est lui qui venait nous expliquer ce qu'il faisait. La stratégie de l'observation dialoguée apparaît comme une déclinaison de la posture d'intérêt construite par l'enquêtrice, présentée un peu plus haut, et dont on voit ici en quoi elle favorise la production de données.

2. Obstacles et biais dans l'observation en classe

a. La focale d'observation

Notre focale d'observation est une source de biais possibles sur le matériau recueilli en classe. En effet, elle est située depuis notre point de vue d'enquêtrice dont on sait qu'il est forcément imprégné de notre passé d'enseignante. C'est lorsque nous sommes confrontée à des situations d'enseignement que la distanciation par rapport à notre origine professionnelle est probablement la plus difficile à tenir, car ces situations évoquent un vécu personnel. Cette focale d'observation est à double tranchant. D'un côté, c'est notre connaissance du genre professionnel des professeurs des écoles qui nous permet d'identifier des proximités, des variations stylistiques ou des oppositions dans les façons de faire dans la classe. Par exemple, dans cet extrait d'observation, la connaissance d'une pratique répandue parmi les professeurs des écoles qui consiste à écrire la date et l'emploi du temps de la matinée au tableau, nous permet de remarquer cette façon de faire chez une professeure de lettres.

10h - Les élèves découvrent le titre d'un album sur Ulysse. Ils proposent des mots à l'oral pour dégager des thèmes, que Solène (PLC de lettres) écrit au tableau. Elle est très bienveillante, elle les encourage : « Oui, très bien, ça vous va ? » Je remarque qu'elle a écrit la date au tableau, soulignée en rouge (première fois que je vois ça !) et le « programme de ce matin ».

(Rouel - Obs, CR classe - Observations croisées 6^e - 27/03/18)

D'un autre côté, cette focale d'observation met l'accent sur ce qui nous surprend, nous « choque » ou nous « plaît » dans les façons de faire de chaque enseignant, par rapport à nos propres façons d'enseigner dans le passé. Le risque est ici de confondre notre point de vue avec celui des enseignants du binôme. Ce n'est pas parce que nous sommes interpellée, subjectivement, par une manière de faire que pour autant, elle constitue un objet d'accord ou de désaccord entre les enseignants. Ces derniers peuvent très bien ne pas trouver significatif cette différence ou cette proximité. Dans l'exemple cité, nous pouvons néanmoins constater que l'observation prend sens par rapport aux données recueillies dans l'enquête. Ce n'est pas seulement au regard de notre expérience d'enseignante que cette façon de procéder chez une professeure de collège nous apparaît dans sa singularité, mais c'est aussi grâce à la comparaison avec les autres situations de classe observées en 6^e que nous la remarquons. La comparaison avec les autres données de l'enquête est ainsi un moyen de contrôler la focale d'observation et ses effets sur les données.

b. « Rater » des situations d'observations en classe

C'est à nouveau sur le terrain d'enquête de Rouel que nous avons rencontré des difficultés pour assister aux situations d'observation en classe, mais pour d'autres raisons que les difficultés d'accès aux réunions. Le problème tient à l'organisation du dispositif d'observations croisées. L'observation « aller » des professeurs des écoles dans les classes de 6e s'est déroulée sur une seule demi-journée : nous n'avons donc pu assister qu'à deux observations de classe en 6e au cours de cette matinée. Malheureusement, ce sont ces deux binômes pour lesquels nous avons manqué l'observation « retour » des professeurs de collège dans les classes de primaire. En effet, il n'y a pas de date commune aux professeurs de collège pour venir observer leur binôme. Chaque binôme se met d'accord sur une date et le coordonnateur de réseau n'en est pas informé. Nous avons échangé par téléphone avec les deux binômes déjà observés une première fois pour être avertie de ces dates. Après diverses annulations de leur part (neige, maladie), nous avons appris que ces observations retour avaient

eu lieu, sans qu'ils nous aient prévenu. On nous avait « oublié », selon les termes employés par les enseignants. Voici l'un de ces épisodes racontés dans le journal de terrain.

Le matin, j'envoie un SMS à Julien (PE) pour savoir s'il a des nouvelles de la visite d'Élisa (PLC de SVT). Il me répond qu'elle est venue le jeudi précédent ! Je suis dépitée, bien sûr, encore une observation qui m'échappe... Ni Mathias (coordonnateur), qui n'était sans doute pas averti, contrairement à ce qu'il m'avait dit, ni Julien en dépit de mes demandes répétées, ne m'ont avertie. Je me demande si c'est à cause de la crainte de Julien d'avoir une personne de plus qui observe sa classe, alors qu'il m'a fait part de son inquiétude des visites en tant que jeune enseignant. Dans la journée, il m'envoie de nouveaux SMS, il est très embêté et s'excuse d'avoir « zappé ». (...) Je décide d'appeler Faustine (PE et collègue de Julien), pour en savoir un peu plus sur les causes de cet oubli. Elle me dit que non, que ce n'est pas parce que Julien était mal à l'aise avec moi, mais simplement qu'ils ont été prévenus la veille de la venue d'Élisa dans l'école.

(Rouel - Journal de terrain - 21/03/18)

Cet épisode montre la dépendance de notre dispositif d'enquête à l'organisation plus ou moins formalisée du travail collectif prescrit. Nous n'avons jamais été confrontée à ce type de difficultés dans le REP+ de Sure car l'organisation du co-enseignement était très formalisée. On remarque également que la relation de proximité avec les enquêtés, même si elle n'est pas inexistante – comme nous pouvons le voir ici avec les échanges téléphoniques de l'enquêtrice avec les deux professeurs des écoles (Julien et Faustine) – n'est pas suffisante pour que l'on pense à nous prévenir. Bien sûr, nous avons pu assister aux observations « retour » des professeurs de collège dans d'autres binômes, mais il nous manquait dans ce cas l'observation « aller » au collège. En résumé, la conséquence sur le recueil de données dans le REP+ de Rouel est la suivante : pour chaque binôme, nous ne disposons que d'une *seule* situation d'observation dans le cadre du dispositif. Lorsque nous avons la visite au collège, il nous manque celle en primaire, et réciproquement. Pour tenter de pallier ce déficit, nous avons réalisé des observations du travail en classe de certains professeurs de collège, en dehors des observations croisées, afin de disposer a minima de matériau sur les façons de travailler de ces enseignants.

III - Les entretiens

Les entretiens sont la clef de voûte de notre dispositif méthodologique. Nous explicitons tout d’abord comment ils ont été réalisés, de manière générale et par quels procédés nous avons confronté les discours aux observations en classe et réunion. Nous décrivons ensuite les particularités de chacun des trois types d’entretiens utilisés (individuel, en binôme, collectif) et les difficultés rencontrées dans leur mise en œuvre.

1. Présentation générale

Rappelons brièvement, pour la clarté de l’exposé, qu’en moyenne, nous avons réalisé avec chacun des 26 enseignants enquêtés un premier entretien individuel, puis au moins un entretien en binôme et enfin, le plus souvent, un entretien collectif. Si les entretiens ont été réalisés principalement avec les enseignants, nous nous sommes également entretenue avec tous les coordonnateurs et les pilotes de chacun des deux réseaux et, dans une moindre mesure, avec certains directeurs d’école.

Tableau 10 – Nombre et type d’entretiens réalisés selon la fonction professionnelle des répondants dans les REP+ de Sure et de Rouel (2017-2018)

	Entretien Individuel		Entretien collectif		Entretien en binôme (PE-PLC)	
	Sure	Rouel	Sure	Rouel	Sure	Rouel
<i>Professeur des écoles</i>	8	4	1 (tous les PE du dispositif)	2 (école des Allobroges ; école Cézanne)	7	5
<i>Professeur de collège</i>	8	5	3 (PLC de lettres ; PLC de maths ; PLC d’histoire-géo)	x		
<i>Coordonnateur</i>	4 (2 entretiens x2 coordo.)	2 (2 entretiens x1 coordo.)				
<i>Principal de collège</i>	1	1				
<i>Inspectrice de l’éducation nationale</i>	2 (2 IEN différentes)	1				
<i>Directeur d’école</i>	2	x				
<i>Total dans chaque REP+</i>	25	13	4	2	7	5

a. Matériau et instruments de recueil de données

Les entretiens se déroulent sur le lieu de travail des enseignants et durent en moyenne une heure. Nous avons utilisé un guide d'entretien (Beaud & Weber, 2010), décliné selon le type d'entretien réalisé (individuel, en binôme, collectif) et la fonction professionnelle exercée par l'enquêté. Ces différents guides (accessibles en Annexe III de ce manuscrit) ont une trame thématique commune et des questions propres à l'activité spécifique des pilotes ou des enseignants dans le dispositif, par exemple. Plutôt que de « guide », il serait plus approprié de parler de « canevas » de l'entretien. En effet, les éléments de ce guide ne constituent pas des points de passage obligés mais plutôt des thèmes à explorer : la participation au dispositif, ses motivations, la description de son activité dans les situations de travail collectif, les objectifs poursuivis dans le dispositif, les effets sur ses façons de travailler, etc. Au-delà de ces thèmes communs, la trame de l'entretien repose sur les observations réalisées dans les situations de travail collectif. Le questionnement s'adapte, s'ajuste et s'appuie sur ces observations, relevées au fur et à mesure de l'enquête ethnographique : nous décrivons plus spécifiquement cet usage de l'observation en lui consacrant une partie ci-dessous. Signalons simplement que ce questionnement « générique » n'apparaît pas dans le guide d'entretien car il peut être utilisé dans chacun des thèmes étudiés. En général, il était introduit de la façon suivante, le tutoiement ou le vouvoiement variant selon la fonction professionnelle de l'enquêté (enseignants / pilotes) : « Dans nos observations (en classe / en réunion / dans le vécu quotidien), vous (ou un tel) avez fait/dit ceci ; ou bien, il s'est produit ceci. Pouvez-vous me l'expliquer, le commenter ? Me dire ce que vous vouliez faire ? Ce que vous en pensez ? ».

On peut ainsi dire que le guide d'entretien a une fonction, en partie du moins, exploratoire : tout en poursuivant des hypothèses ainsi mises à l'épreuve, l'entretien est utilisé pour donner des « coups de sonde » dans l'enquête et mettre en évidence les bonnes questions à poser. Nous l'avons en particulier expliqué pour les questions portant sur l'identité socioprofessionnelle des répondants, posées en général au début de l'entretien individuel. Ces questions avaient pour but de mieux identifier notre population enquêtée, de savoir à qui l'on avait affaire et de tester ainsi des pistes possibles dans certaines caractéristiques communes aux enseignants enquêtés. Au fur et à mesure de la progression dans l'enquête, le guide d'entretien s'est donc enrichi de nouvelles pistes tandis que d'autres ont été abandonnées, en fonction des hypothèses nouvelles qui apparaissaient au cours de la recherche. Nous assumons cette ouverture du dispositif d'enquête aux pistes interprétatives. Cela ne signifie pas faire feu de tout

bois mais, d'une certaine façon, accepter de naviguer à vue, en adoptant « la posture épistémologique et pratique de la disponibilité » qui consiste à « laisser le terrain suggérer et modeler des objets qui seront intéressants à étudier » (Payet, 2016, p. 62).

En ce qui concerne l'instrument de recueil de données, nous avons enregistré et retranscrit sous forme de verbatim chaque entretien. Cette retranscription est précédée d'un chapeau introductif qui contextualise les données produites dans cet entretien : il indique le climat et la manière dont il s'est déroulé et la relation d'enquête avec le répondant. À titre d'exemple, voici un extrait de l'introduction au verbatim de l'entretien individuel avec le principal du collège de Sure (M. Astier). Le lecteur pourra consulter ce chapeau introductif dans son intégralité, ainsi qu'un extrait du début de l'entretien dans les annexes principales de ce manuscrit (Annexe IV).

*Depuis ma position d'enquêtrice, j'ai toujours apprécié M. Astier pour ces mêmes qualités humaines et pour la lucidité de ses analyses sur le système lors de nos échanges informels. Il mettra du temps à rentrer dans l'entretien, y allant à reculons. (...) Ensuite, comme souvent, il s'absorbe dans l'entretien, éconduit les appels, oublie ses deux rendez-vous avec la mairie comme vient le lui rappeler au bout d'un moment la secrétaire, écourtant ainsi l'entretien.
(Sure - Entretien individuel - 15/06/18)*

Ces éléments de contextualisation sont utiles au moment de l'analyse des données. Dans la mesure où l'entretien est une interaction (Cefaï, 2003), ils permettent de situer les conditions dans lesquelles ces données ont été produites et notamment, la relation avec l'enquêté.

b. Le statut du discours des acteurs

Recourir à l'entretien suppose d'explicitier le statut conféré au discours des acteurs dans notre recherche, en précisant à quelle conception sociologique de l'individu nous nous rattachons (Beaud, 1996). Du point de vue d'une sociologie pragmatique, on s'intéresse aux interprétations des situations par les acteurs et à leurs justifications. Celles-ci sont « prises au sérieux » au nom de la compétence des personnes à agir en situation et à interpréter l'environnement dans lequel se fait l'action (Lemieux, 2018). Cela ne signifie pas que les faits et gestes rapportés par les acteurs, ni l'interprétation qu'ils en donnent, soient des « points de vue » pris pour argent comptant et considérés comme avérés, au sens d'une vérité objective. Le souci de la « cohérence de soi » (Payet, 2016, p. 67) que cherche à produire tout acteur implique

la nécessité d'une triangulation, notamment par l'observation qui enregistre les interactions réelles. Mais cela n'autorise pas le chercheur à prétendre révéler une réalité objectivée, « en lisant par-dessus l'épaule des acteurs » (Filiod, 2014, p. 126) pour dévoiler les motivations cachées qui les feraient agir. Ainsi, le statut conféré au discours des acteurs dans cette perspective est le suivant : il ne s'agit pas de considérer que les acteurs ont « raison », mais qu'ils ont « des raisons » de le dire, « liées aux contradictions réelles de leurs pratiques » (Barthe et al., 2013, p. 187). Notre dispositif d'enquête s'efforce ainsi de prendre en compte ces justifications des personnes enquêtées.

2. Le rôle de l'observation dans l'entretien individuel

De manière générale, dans l'ensemble des entretiens, les observations (en classe, en réunion ou dans les espaces informels) sont confrontées au point de vue des répondants. C'est par rapport à leur discours que nos observations prennent sens, qu'elles s'éclairent ou sont invalidées. Cette dynamique de confrontation est le moteur de la production de données dans les entretiens. Cette démarche est somme toute assez classique dans une enquête ethnographique. C'est pourquoi nous allons présenter une utilisation particulière de l'observation dans l'entretien individuel, mise en œuvre de manière régulière dans notre enquête.

Ce procédé consiste à mobiliser les observations en classe afin que l'enseignant explicite son activité, au sens de travail réel qui sous-tend le travail réalisé, observable. De manière générale, pour amener l'enseignant à commenter les observations que nous lui rapportons, nous utilisons des questions comme : « Tu as dit/fait ceci ou cela, qu'est-ce que tu voulais faire /dire ? » « Qu'est-ce qui a posé problème ? », « Qu'aurais-tu préféré faire ? », « Est-ce que tu fais différemment avec les élèves ? », etc. Ce procédé d'analyse de l'activité est emprunté à la méthode de l'entretien en auto-confrontation, développée par la clinique de l'activité (Clot, 2011). Dans sa version « simple », le sujet commente son activité filmée, en s'adressant au chercheur. Ce principe d'explicitation de l'activité repose sur le langage : « loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, (le langage) devient un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui » (Clot et al., 2001, p. 22). Si nous nous inspirons de ce principe, nous n'avons pas la prétention de revendiquer cette méthode, dont nous n'avons pas suivi le canevas méthodologique rigoureux. Nous ne disposons pas de supports tangibles de l'activité enseignante, puisque nous n'avons ni filmé, ni enregistré les séances. Les documents scolaires ne se sont pas révélés très utiles pour

faire commenter leur activité aux enseignants. Nous avons surtout utilisé l'évocation de scènes ou de propos observés en classe. Par exemple, cette observation d'une séance de co-enseignement en classe de 6e, offre de nombreuses pistes qui peuvent être exploitées dans l'entretien individuel avec chacune de ces deux enseignantes, Camille, professeure des écoles (PE) et Oriane, professeure de lettres (PLC).

8h15 - Certains élèves disent « maîtresse » à Camille (PE), d'autres « madame ». Oriane (PLC) parle fort, intervient à voix haute, parle à tout le monde. Camille (PE) est silencieuse, bouge beaucoup, va près des élèves, leur parle à voix basse.

8h30 - Camille (PE) à un élève : « Là, ce n'est pas fait en vert, là tu n'as pas recopié la consigne, j'aimerais bien que tu écrives ». Elle met les élèves au travail, assure l'ordre, les touche, change la chaise. Oriane (PLC) interroge les élèves, ceux qui participent. (...)

Oriane (PLC) aux élèves - Vous allez coller comme ça.

Camille (PE) - Hou là, ça va être compliqué, ça.

Elle colle la feuille d'un élève.

(Sure - Obs, CR classe - Co-enseignement 6^e - 10/12/17)

Dans l'entretien individuel avec Oriane (PLC), ces observations permettent, par exemple, de l'amener à discuter de la façon dont Camille, son binôme, aide les élèves à sortir leurs affaires : on pressent dans l'observation qu'elle n'est pas tout à fait d'accord avec cette manière de procéder, qu'elle qualifiera dans l'entretien de trop « maternante ». L'observation apporte ainsi des pistes interprétatives des conduites des acteurs, que l'on peut ensuite confronter à leurs propres descriptions de ces scènes et à leurs justifications.

3. Les débats dans l'entretien en binôme

L'entretien en binôme est un procédé méthodologique adapté à notre objet de recherche. Ce type d'entretien vise, dans notre enquête, à produire des données sur le développement de la coopération dans le binôme, d'où le nom que nous lui avons donné. L'enquêtrice cherche à instituer un débat entre les enseignants afin de mettre en évidence les objets d'accords ou de désaccords sur les façons de travailler. Nous explicitons tout d'abord les stratégies mises en place pour susciter ces débats, avant de pointer les limites de ce procédé méthodologique sur la production de données.

a. Stratégies dans l'organisation des débats

L'organisation d'entretiens en binôme confronte l'enquêtrice à deux obstacles : tout d'abord, convaincre les enseignants de participer à cet entretien en binôme, puis, une fois réunis, favoriser leur engagement dans le débat.

Le premier obstacle est lié au manque de temps invoqué par les enquêtés. Nous n'y voyons pas là un prétexte commode, masquant d'autres motifs, car les entretiens en binôme viennent s'ajouter aux entretiens individuels que nous réalisons avec chacun. De plus, au-delà de la difficulté à trouver un créneau horaire commun, il faut convaincre l'un des deux enseignants de se déplacer en dehors de son lieu de travail pour réaliser l'entretien, soit au collège, soit à l'école. Le dispositif méthodologique révèle ainsi l'absence d'un espace et d'un temps de travail commun aux enseignants des deux degrés, en dehors des situations de travail collectif prescrit. Par rapport à d'autres modes de recueil de données, il y a donc une stratégie particulière à mettre en place pour convaincre les enseignants de participer à un entretien en binôme. Mais ce n'est pas le seul obstacle. La critique des façons de travailler est un sujet sensible dans le milieu de travail enseignant, comme, peut-être, dans tous les univers de travail, d'autant plus entre des enseignants qui sont issus de segments professionnels distincts. Lors de l'entretien en binôme, l'enquêtrice doit réunir les conditions pour engager les enseignants dans un débat sans « langue de bois ». Les stratégies mises en place visent donc à obtenir la participation des enseignants, afin de surmonter les deux obstacles que nous venons d'énumérer.

La première stratégie est celle de la pause déjeuner. Nous invitons les enseignants à partager un pique-nique apporté par nos soins : l'entretien se déroule ainsi tout en déjeunant. La tactique a pour but d'augmenter nos chances d'obtenir l'assentiment des enseignants en rentabilisant la pause déjeuner. Elle permet également de prévenir d'éventuelles annulations de dernière minute. L'apport du pique-nique par l'enquêtrice est une forme de contractualisation d'une certaine obligation des répondants à son égard. Par ailleurs, il vise à « détendre l'atmosphère » en instaurant un climat de convivialité. Ainsi, lorsque l'entretien a lieu en dehors du temps de midi, nous apportons du thé et du chocolat.

La deuxième stratégie porte sur les inducteurs du débat, qui varient selon le degré d'entente des enseignants, que nous connaissons, en général, grâce à l'enquête ethnographique. Lorsque les enseignants ont une relation très proche, on peut les questionner directement à propos d'une façon de faire observée dans la classe : « J'ai vu que l'un de vous deux faisait ceci, en classe. Et toi, qu'est-ce que tu as pensé de ce rituel ? Est-ce qu'il y a des choses que tu as

reprises ? Est-ce que tu trouves cela intéressant pour tes élèves ? Est-ce que tu fais autrement ? ». Une autre façon de procéder est d'utiliser des propos tenus par l'un des enseignants du binôme en entretien individuel. Ces propos sont choisis pour leur caractère modéré, ne mobilisant pas de jugements personnels ou de sous-entendus critiques. Néanmoins, même avec des binômes en bonne entente, nous nous sommes aperçue que l'utilisation, dans l'entretien en binôme, des propos recueillis au préalable en entretien individuel suscitait une gêne et contrevenait à la règle de confidentialité de l'entretien, condition essentielle à la confiance des enquêtés. Cette prise de conscience s'est accompagnée d'une réflexivité et d'une vigilance accrue dans l'usage des propos rapportés dans l'entretien en binôme. Nous pouvons le voir dans le commentaire suivant qui accompagne la retranscription d'un entretien en binôme.

Je remarque que la citation peut être gênante (rougissement, rires gênés) pour l'interviewée concernée, parce qu'elle expose sa manière de parler tout autant que son contenu (« Je parle vraiment comme ça ? On dirait une élève », dira Coralie, PLC de mathématiques). Peut-être faudrait-il préciser à l'avenir que je ne vais pas citer des choses personnelles recueillies en entretien, mais seulement ce que les gens m'ont dit avoir « appris » en co-enseignement pour nourrir le débat.

(Sure - Entretien en binôme - 05/04/18)

Nous avons également utilisé une façon moins sensible de lancer le débat sur des observations réalisées au préalable en classe ou en réunion, mais dont on pressent qu'elles sont délicates à exploiter (par exemple, un désaccord qui pourrait être perçu comme un reproche par l'autre, du type, « c'est dommage que tu ne vérifies pas plus les cahiers des élèves »). Ce procédé consiste à s'appuyer sur des propos anonymisés, tenus par d'autres enseignants enquêtés, y compris sur un autre terrain d'enquête : « J'ai souvent entendu dire à propos de la différenciation pédagogique... » ou « Un enseignant m'a dit récemment... ». L'identité du locuteur n'est pas divulguée, le jeu consistant même à faire deviner aux binômes interviewés si ces propos, lorsqu'ils portent sur les façons de travailler, sont tenus par un professeur des écoles ou par un professeur de collège.

Pour finir, ces stratégies doivent prendre en compte des considérations d'ordre éthique. En l'occurrence, nous avons choisi de ne pas solliciter d'entretien en binôme lorsque les enseignants n'étaient pas en bons termes, ce qui s'est produit dans un cas en particulier, qui apparaît dans le tableau des entretiens.

b. Limites à la production de données dans l'entretien en binôme

La réalisation de débats dans les entretiens en binôme suppose que l'enquêtrice ait identifié au préalable des objets pertinents de discussion adapté à chaque binôme. En effet, l'enquête ethnographique met au jour un foisonnement d'objets d'accord ou de désaccord, mais tous ne sont pas pertinents pour animer une controverse. Parfois, ce sont les façons de corriger le travail des élèves qui suscitent des désaccords dans le binôme. Pour d'autres, ce sont les questions de différenciation, ou bien encore, le travail en groupe des élèves. Or, nous n'avons pas toujours bien réussi à identifier, au préalable, ces objets de débat adaptés à chaque binôme. On peut expliquer cette difficulté par le dispositif d'enquête lui-même : en moyenne, nous n'avons observé qu'une seule fois chaque binôme en classe, ce qui rend difficile l'identification des objets de débat propre à chaque binôme durant l'enquête. Certes, cette observation permet de repérer certaines pistes, qui peuvent « faire mouche » dans l'entretien en binôme. Les entretiens individuels ont également apporté des indices de ces débats, en compensation de l'observation. Mais bien souvent, nous avons eu le sentiment de donner des « coups d'épée dans l'eau » jusqu'à parvenir à faire émerger, au cours de la discussion, des objets d'accords ou de désaccords entre les enseignants. Cela signifie néanmoins que les entretiens en binôme ont bien permis d'identifier des objets d'accords et de désaccords, remplissant en cela leur fonction première de documenter la coopération. Mais les tâtonnements pour les faire émerger ont été trop longs et nous n'étions pas suffisamment armée pour instruire sur le champ une controverse. Le rôle de l'enquêtrice dans ce type d'entretien est en effet d'animer ces débats, qui ne « prennent » pas nécessairement d'eux-mêmes dans l'entretien. Bien sûr, certains enseignants s'y engagent sans difficulté, mais dans la mesure où cet exercice du débat n'est pas coutumier dans le monde professionnel enseignant, il est parfois délicat pour certains binômes, par ailleurs en très bon termes, de s'y engager. Pour mieux le comprendre, nous comparons deux extraits d'entretien en binôme, qui font apparaître des difficultés dans la mise en œuvre de débats entre les enseignants. Il s'agit ici de deux professeurs des écoles et de leurs binômes de collègue, qui se connaissent et s'entendent bien.

Dans ce premier entretien en binôme, Damien (PE), questionné par son binôme, Paloma (PLC de lettres) exprime un malaise pour dire « ce qui marche » au collègue et finit par « botter en touche ».

Damien (PE) - Je pense que tous les enseignants du cycle 3 devraient voir un peu au collège ce qui se passe, pour voir ce qui marche, parce qu'il y a des choses qui marchent

Paloma (PLC) - Comme quoi, par exemple ?

Damien - Et pour voir des choses qui ne marchent pas.

Paloma - Ce qui marche déjà ?

Damien - Alors, bon, ce qui marche, heu.... Alors qu'est-ce qui marche ? C'est difficile, là, vous me prenez de court. Heu...

Enquêtrice - Ça peut être dans la classe de Paloma.

Paloma - Ou, en quoi...

Damien - Non, moi, ce que je trouve et qui nous rapproche, c'est que vous avez une envie de suivre les élèves.

Paloma - Hum

(Sure - Entretien en binôme - 14/06/18)

Dans cet autre entretien, Vanessa (PE) n'hésite pas à critiquer ce que vient de dire son binôme Delphine (PLC de lettres) tout en modérant son propos afin d'apaiser la tension que sa remarque ne manque pas de susciter chez Delphine. Celle-ci lui répond un peu sèchement, avant de « rentrer » à nouveau dans la discussion.

Vanessa (PE) - Je trouve ça un peu dommage d'être fataliste, de dire que les élèves ne changeront pas.

Delphine (PLC) - Tu imagines bien que je n'ai pas travaillé 50 ans en pensant que...

Vanessa - Non non, ce n'est pas ce que je dis, je ne parle pas forcément de toi.

Delphine - Non non mais ce que je dis c'est peut-être un peu fataliste et je reconnais que je n'aime pas penser comme ça et en même temps, parfois je me dis... (elle soupire).

Je n'arrive pas à faire bouger les choses aussi vite que je voudrais et aussi bien que je voudrais. Et c'est un peu décourageant.

Vanessa - Oui mais ça ne veut pas dire qu'il faut abandonner, du coup. Je trouve ça dommage de se dire que de toute façon, ça ne servira à rien.

(Sure - Entretien en binôme - 14/03/18)

Dans ces deux moments de l'entretien, l'enquêtrice a un rôle à jouer en apportant du matériau concret pour inciter au débat (dans le premier extrait) ou pour favoriser son développement lorsqu'il est difficile pour les enseignants de le mener sans susciter des tensions au sein du binôme (dans le second extrait). C'est là que nous avons manqué de matériau pour animer ces débats et notamment, d'observations concrètes : un document pédagogique, une

scène précise, un cas d'élève, etc. Ce matériau est d'autant plus important qu'il permet de réorienter le débat lorsqu'il s'engage parfois sur des sujets parfois stériles pour notre objet de recherche, comme des discussions sur les familles des élèves.

Nous voyons donc une limite à la production de données dans les débats sur les principes de justice qui sous-tendent les façons de travailler. Plusieurs situations d'observation de classe, et non une seule par binôme, auraient permis d'avoir un matériau plus riche pour animer les controverses. Néanmoins, il s'agit là d'un choix dans notre dispositif d'enquête, dont nous avons pu tirer parti sous d'autres aspects : nous y reviendrons dans le dernier chapitre portant sur les effets de certaines options méthodologiques.

4. L'entretien collectif

Ce dernier type d'entretien dit « collectif » (Duchesne & Haegel, 2008) réunit des enseignants du dispositif appartenant au même segment professionnel ou à la même discipline d'enseignement. Par rapport aux deux autres, ce type d'entretien a pour objectif de recueillir les points de vue partagés ou les oppositions, dans le groupe, sur le dispositif de travail collectif et sur des objets de controverses entre les deux degrés. Il permet également d'interroger l'organisation du travail collectif entre pairs, pour la comparer avec celle développée au sein du binôme ou des réunions inter-degrés. Toutefois, il aurait été pertinent de réaliser des entretiens collectifs entre les enseignants des écoles et du collège du dispositif. Cela nous aurait permis d'organiser des débats à l'échelle du groupe – et non plus seulement du binôme – sur le modèle des « focus groups » (Kitzinger et al., 2004). Nous y avons renoncé car les conditions de faisabilité n'étaient pas réunies. Au vu des difficultés rencontrées pour organiser des entretiens en binôme, trouver une date commune ou convaincre un nombre suffisant d'enseignants des deux degrés nous est apparu impossible. Cette incertitude sur la faisabilité du procédé méthodologique faisait peser un risque trop élevé sur le recueil de données.

IV - Vivre avec les acteurs

Nous distinguons un troisième mode de recueil dans notre dispositif d'enquête. Il s'agit de qualifier les données de l'enquête qui sont produites dans des scènes de vie quotidienne au travail, en dehors des situations de travail collectif. Ces interstices de l'enquête permettent de recueillir un matériau empirique composé d'observations et de propos informels. Nous avons

qualifié ce troisième mode de « vécu ». Ce terme renvoie à une façon de produire des données, car c'est en vivant aux côtés des enquêtés, dans les espaces et les activités qui composent leur existence au travail, que se construit ce recueil. Il évoque également le milieu de travail vécu par les acteurs, composé d'activités, d'interactions, d'espaces et de temporalités qui ne se réduisent pas aux situations de travail collectif. Le dispositif d'enquête, en effet, se centre sur le phénomène étudié, en découpant de manière artificielle une « tranche » dans l'activité des acteurs. Si la diversité du réel ne saurait être prise en compte dans son exhaustivité, l'objectif d'élargir le regard sur l'objet d'étude, même modestement, est essentiel à sa compréhension. Ces situations permettent de documenter le contexte, autrement dit, l'univers de vie au travail des acteurs, dans lequel s'inscrit le travail collectif inter-degrés.

Ces situations peuvent être la salle des professeurs, les déplacements dans les couloirs du collège, le pot de départ de l'inspectrice, la récréation à l'école primaire. Le matériau recueilli (observations et propos informels) est consigné dans le journal de terrain, qui est donc l'instrument de ce recueil. Dans ces situations, il serait inapproprié de parler d'observation participante, dans le sens où nous l'avons définie plus haut. Nous sommes aux côtés des acteurs pour vivre ces situations et nous interagissons avec eux en discutant, mais nous ne sommes pas concernée ou impliquée par les événements. Quelle est la plus-value dans l'enquête de ce type de données ? L'exemple suivant montre la distinction avec l'observation participante tout en documentant l'apport de ces situations dans la compréhension de notre objet de recherche. La scène se passe au collège de Sure : à la fin d'un entretien avec un professeur de sciences (Corentin) et alors que nous quittons sa salle de classe, se produit un incident qui est relaté dans le journal de terrain.

Des coups sourds retentissent à la porte de la salle pendant la récréation de 10 h, de plus en plus fort, à tel point qu'on ne peut les ignorer. J'ai beau être habituée, j'ai toujours un sentiment de crainte. Corentin aussi paraît mal à l'aise, il me dit en plaisantant : « Certains élèves ne m'apprécient pas trop. » Puis, il me dit qu'il va devoir arrêter l'entretien « s'il faut aller gérer les couloirs ». Nous poursuivons notre discussion devant la salle des profs. Alors que nous sommes sur le point de nous séparer, un élève semble lui foncer dessus. Il l'écarte d'un bras, l'autre s'en va en grommelant quelque chose d'inaudible. Je n'avais encore jamais vu d'épreuve physique avec les élèves et je suis un peu impressionnée et mal à l'aise pour lui.
(Sure - Collège Armand - Journal de terrain - 29/01/18)

Dans cette scène de vie au travail, qui se déroule dans un espace de circulation où les interactions entre les enseignants et les élèves ne sont pas régies par les règles de la classe, les données produites se rapportent à la gestion collective de l'ordre scolaire, qui est un objet de débat entre les enseignants des deux degrés. Le matériau empirique recueilli ici ne se confond pas avec les impressions et les émotions qui proviennent de notre propre confrontation à cette manifestation d'indiscipline scolaire. Ce sont bien les éléments se rapportant à la construction des règles collectives de l'ordre scolaire qui nous intéressent. Les données produites dans ces situations ne sont donc pas notre propre vécu de la scène, mais celui des acteurs, appréhendé à partir de ce qu'ils font et ce qu'ils en disent.

En conclusion, vivre des situations aux côtés des acteurs, en dehors des sentiers balisés de l'enquête, contribue à la compréhension et à l'analyse du phénomène en éclairant le contexte dans lequel il s'inscrit.

Chapitre 5 – L’analyse des données

I - Effets de la méthodologie d’enquête sur l’objet

Notre dispositif d’enquête a eu des effets sur la façon d’appréhender notre objet de recherche, en limitant certains aspects de l’étude difficilement réalisables méthodologiquement.

Le développement de la coopération est étudié à deux niveaux : le binôme enseignant et le groupe inter-degrés, constitué par l’ensemble des enseignants du dispositif de travail collectif prescrit. Pour réaliser cette ethnographie à « deux étages », nous avons dû faire un choix dans les observations en classe : soit le suivi prolongé dans le temps de quelques binômes, soit un suivi ponctuel, mais de tous les binômes. Pour le terrain de Sure, cela donne l’alternative suivante : dans le premier cas, on observe plusieurs séances en classe de deux ou trois binômes et dans le second cas, on observe une seule séance par binôme, mais on peut voir une quinzaine de binômes. Les réalités empiriques de nos terrains d’enquête nous ont amenée à retenir la seconde option. Rappelons simplement que l’organisation spatio-temporelle des séances de co-enseignement et d’observations croisées, ainsi que les aléas de l’enquête, rendaient la première option plus difficile, voire, impossible dans le réseau de Rouel. Ainsi, un compromis méthodologique est de suivre le plus grand nombre de binômes enseignants possibles, en limitant le nombre de séances observées en classe à une ou deux, plutôt que d’étudier de manière approfondie quelques-uns de ces binômes.

Quels sont les effets de ce compromis méthodologique sur l’analyse des données ?

Tout d’abord, il n’est pas possible de comparer plusieurs situations en classe au sein d’un même binôme. La triangulation des observations en classe s’effectue donc au niveau de l’ensemble des binômes enseignants du dispositif. C’est en comparant toutes les situations de travail en classe les unes par rapport aux autres que les occurrences et les écarts relevés dans l’observation en classe prennent sens. Ce choix méthodologique nous conduit ainsi à privilégier une étude des conditions nécessaires au développement de la coopération au sein des binômes, en nous fondant sur une analyse comparative des différents binômes. Si nous avions opté pour un nombre restreint, nous aurions plutôt réalisé une étude longitudinale du développement de la coopération au sein de quelques-uns de ces binômes.

Ensuite, nous avons vu que le nombre limité d'observations a pu freiner l'instruction des controverses dans les entretiens en binôme, par manque de données sur les objets en débat. Nous ajoutons à cette situation le fait que les entretiens collectifs n'ont pas permis d'instruire des controverses inter-degrés, puisque nous n'avons pas pu réunir les enseignants des deux segments dans ce type d'entretien. On voit ainsi que les limites du dispositif d'enquête sur la production des données dans des débats en justice. Même si nous avons pu repérer de tels débats, nous dirons que notre dispositif d'enquête nous a conduit à mettre plutôt l'accent sur l'étude des conditions de possibilités des débats entre les enseignants. On peut ainsi constater que les effets de la méthodologie d'enquête opèrent à plusieurs reprises, en orientant la construction de l'objet de recherche.

II - Comparaison des terrains d'enquête

Le choix de réaliser deux terrains d'enquête est lié à la préoccupation de validité des données et à la pertinence d'une dynamique comparative pour produire des connaissances dans une recherche (Hunsmann & Kapp, 2013). Pourtant, cette comparaison peut être questionnée dans notre enquête. Tout d'abord, nous enquêtons sur des dispositifs de travail collectif prescrit : or, les deux réseaux d'éducation prioritaire qui constituent nos terrains d'enquête n'ont précisément pas le même dispositif, puisqu'il s'agit de co-enseignement à Sure et d'observations croisées à Rouel. Par ailleurs, le dispositif de travail collectif à Rouel est beaucoup moins conséquent en termes de temps de travail inter-degrés que celui de Sure. Revenons rapidement sur les raisons du choix du second terrain de Rouel. Lorsque nous avons pris contact avec l'inspectrice du REP+ de Rouel, celle-ci, qui venait de prendre ses fonctions, avait rencontré au début de l'été l'inspectrice du REP+ de Sure, afin de connaître le fonctionnement du co-enseignement inter-degrés. Elle souhaitait s'en inspirer pour développer, dans le réseau de Rouel, des modalités de travail collectif alternatives aux observations croisées. Cependant, cette expérience de co-enseignement envisagée n'eût finalement jamais lieu. Nous avons néanmoins poursuivi notre enquête sur le terrain de Rouel, tout en continuant à mener en parallèle notre recherche dans le réseau de Sure, afin d'avoir un terrain d'enquête assez conséquent. En effet, un rapide examen de la couverture d'enquête de chacun des deux réseaux suffit à faire apparaître une asymétrie évidente au détriment du REP+ de Rouel. Par la durée de notre présence sur le terrain, la fréquence des observations réalisées, le volume du matériau recueilli et le nombre de personnes enquêtées, le réseau de Sure est notre principale source de

données. À Rouel, par ailleurs, des « ratés » dans les observations en classe, ainsi que des difficultés d'accès aux réunions, accentuent l'inégal rendement ethnographique des deux terrains d'enquête.

Dès lors, comment organiser la comparaison entre les deux terrains d'enquête, en tenant compte à la fois de cette asymétrie et des réalités empiriques qui les différencient dans l'organisation des dispositifs de travail collectif ? Dans notre recherche, ces deux terrains d'enquête sont traités comme des « cas » (Passeron & Revel, 2005). Ils ne sont pas comparables terme à terme mais seulement sous certains aspects qui peuvent être l'objet d'une approche comparée (Rihoux et al., 2004). Ces aspects ne peuvent pas être déterminés à l'avance, puisque c'est précisément l'enquête ethnographique qui permet d'identifier des catégories d'analyse issues de la confrontation des données et de la recherche de régularités entre les deux terrains. D'obstacle, la diversité des dispositifs de travail collectif est devenue une opportunité, une incitation à trouver de nouveaux angles de recherche pour aborder notre objet. En effet, il est d'autant plus intéressant d'observer des similarités dans les formes d'action possibles du travail des enseignants, alors que les dispositifs de travail collectif sont précisément très différents.

Néanmoins, si nous avons utilisé cette méthode pour l'étude de la coopération au sein du binôme, cela n'aurait pas été pertinent pour les situations de travail collectif *en réunion*. Les données recueillies dans le réseau de Rouel sur le travail en réunion sont trop insuffisantes pour soutenir une démarche de comparaison. Nous avons donc cherché une façon d'étudier la coopération qui rende compte de son développement, au fil des réunions, dans le seul réseau de Sure. L'absence d'éléments de comparaison nous a incitée à saisir la coopération dans sa dimension temporelle, davantage que ce que nous avons fait dans l'étude des binômes.

III - Méthode d'analyse et de triangulation des données

Dans une démarche ethnographique, l'objet d'étude, ainsi que le schéma analytique global qui en rend compte, sont élaborés progressivement à partir du matériau empirique (Maroy, 1995). C'est ce principe qui est à l'œuvre dans la méthode « semi-inductive » (Kaufmann, 2014) que nous avons utilisée pour analyser les données de l'enquête. Selon cette méthode, l'induction opère à partir des faits empiriques, mais elle ne procède pas seulement par accumulation de ces faits et par leur catégorisation progressive sur le modèle de la « grounded

theory » (Lejeune, 2014; Strauss & Corbin, 1990). Elle s'appuie aussi sur des déductions théoriques confrontées aux données, selon un modèle itératif allant de la théorie au terrain ou du terrain à la théorie.

Pour faciliter ce traitement analytique, nous avons utilisé un logiciel, adapté à l'analyse de données qualitatives (« NVivo »)⁶⁵. Nous en avons fait un usage strictement limité aux fonctionnalités pratiques de l'outil (« coder » un même extrait avec différentes catégories, regrouper des catégories, etc.). Il nous a permis d'importer l'ensemble du matériau empirique recueilli dans une même « base » de données, à partir de laquelle nous avons réalisé les opérations de catégorisation.

Dans notre analyse semi-inductive, ces catégories sont construites le plus souvent à partir des données de l'enquête. Mais nous formulons aussi des catégories d'analyse qui proviennent des lectures théoriques. Par exemple, les catégories « réorganiser le travail » ou « reconnaissance » sont issues des apports théoriques sur le collectif de travail. Ces hypothèses de recherche sont toujours confrontées aux données empiriques pour être validées ou invalidées. Outre les pistes théoriques, nous faisons aussi appel à nos propres réflexions et intuitions en tant que chercheuse pour élaborer des catégories d'analyse. Ces pistes interprétatives sont consignées en grande partie dans le journal de terrain. Elles ne sont pas considérées comme des données. Mais elles ont permis de guider l'analyse et la construction du schéma interprétatif : soit en jouant un rôle inducteur, soit parce qu'en les relisant, cela nous a permis de réaliser quelles étaient nos préoccupations du moment, susceptibles d'orienter la collecte du matériau.

Nous examinons à présent l'administration de la preuve empirique et la « triangulation » des données (Apostolidis, 2005) dans la phase d'analyse du matériau : comment avons-nous confronté les différentes sources de données pour garantir la validité de l'analyse ? Pour construire les catégories d'analyse sur la coopération au sein des binômes, nous avons privilégié le verbatim des entretiens aux observations relevées en classe. Dans notre enquête, les propos sont souvent plus explicites pour administrer la preuve qu'une observation, qui, rapportée de manière isolée, n'est pas toujours très « parlante ». Cependant, la catégorisation des données de l'entretien résulte d'une confrontation aux observations en classe. Les catégories d'analyse s'ancrent dans les observations, auxquelles se rapportent les propos sélectionnés. Prenons l'exemple de la catégorie intitulée « montrer », qui correspond à une façon de coopérer en classe. Elle est nourrie par des extraits d'entretiens dans lesquels les

⁶⁵ Le lecteur pourra consulter en annexe (Annexe V de ce manuscrit) une illustration de l'usage de ce logiciel dans notre recherche

enseignants « explicitent » leur activité en classe : elle est donc fondée sur la triangulation des données de l'observation et de l'entretien.

Nous avons adopté le même procédé de confrontation des différents modes de recueil pour étudier les situations de travail collectif en réunion.

Pour chaque réunion, nous avons choisi de réunir dans des comptes rendus d'observation tous les matériaux d'enquête s'y rapportant : les retranscriptions, les observations notées en cours de réunion et celles consignées dans le journal de terrain. Nous avons constitué ainsi un chapeau « contexte » précédant le verbatim des réunions. L'objectif est de disposer de l'ensemble des données éclairant la compréhension et l'analyse des situations de réunion. Voici un exemple montrant la composition hybride d'un compte rendu d'observation en réunion (un extrait élargi est consultable en Annexe VI de ce manuscrit). Il s'agit d'extraits de réunion entre les professeurs des écoles participant au dispositif dans le réseau de Sure.

Contexte (chapeau introductif du compte rendu)

J'arrive à 9 h et discute avec le directeur en attendant. Sur la table de la bibliothèque, il y a de la brioche, du jus. La discussion va porter sur un questionnaire multi-adressé, rédigé l'an dernier par Léo (coordo) et qui va servir de support à l'évaluation du dispositif. (...) Léo dialogue à égalité avec les PE qui interviennent tous. Tout le long, les débats sont émaillés de petites remarques humoristiques à l'encontre des PLC, surtout entre Léo et Alexis (« On fait un questionnaire alternatif ! »). Gabriel est en retrait, silencieux durant la réunion, puis il « explose » à la fin dans une discussion avec Damien. Vanessa est très préoccupée : pendant son temps de co-enseignement, une élève a blessé une autre avec des ciseaux. La mère a porté plainte et à la suite du rapport, l'inspectrice a demandé à parler à Vanessa, qui a donc rendez-vous l'après-midi même. (...)

Verbatim (extraits)

Camille - (ironique, car Gabriel n'a pas parlé une seule fois) Note les remarques de Gabriel, elles sont intéressantes ! (rires)

Vanessa - On a bien fait de t'attendre ! (...)

(Au milieu de ces discussions croisées sur la distribution des questionnaires surgit cette conversation, qui capte l'attention générale et ramène aussitôt le silence.) (observation de l'enquêtrice)

Vanessa - Je pense que c'est une question d'intervenant, vraiment.

Damien - Non, moi je ne pense pas.

(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration du questionnaire par les PE - 19/12/17)

Comment avons-nous utilisé ce compte rendu dans la phase de traitement des données ? Nous avons construit nos catégories d'analyse en relevant surtout le verbatim des réunions, mais les autres données, comme celles provenant du vécu avec les acteurs (ici, « l'affaire des ciseaux ») justifie cette sélection dans le verbatim et contribue à lui donner une signification. Le contenu des entretiens est aussi mobilisé dans l'analyse des réunions. Si l'on prend l'exemple d'une catégorie que nous avons élaborée, comme « construire un espace de débat en réunion » et des sous-catégories qui renseignent ses propriétés (« être présent en réunion », « contenu des concertations », etc.), on constate que le matériau sélectionné est composé d'extraits d'entretiens et du verbatim des réunions. Mais ces données tirent leur validité de la confrontation avec l'observation des réunions, le comptage des présents et des absents, les manifestations physiques d'exaspération des enseignants en formation, les propos informels tenus en salle des professeurs sur le caractère non-obligatoire de ces réunions.

En conclusion, dans notre recherche, les opérations de catégorisation et d'analyse sont fondées sur la confrontation permanente des entretiens aux observations réalisées en classe, en réunion et dans le vécu avec les acteurs. Les catégories d'analyse construites dans notre recherche tirent leur validité de cet ancrage dans l'observation ethnographique.

PARTIE IV

LE TRAVAIL COLLECTIF EN CLASSE : COMMENT SE COORDONNER DANS LE BINÔME ?

Introduction

La politique éducative de Refondation de 2014 se traduit dans les réseaux d'éducation prioritaire par des dispositifs locaux de travail collectif prescrit entre les enseignants des écoles et du collège. C'est à partir de l'étude située de deux dispositifs inter-degrés, dans le cadre de notre enquête ethnographique dans les REP+ de Sure et de Rouel, que nous répondrons à notre problématique. Celle-ci, rappelons-le, questionne les rapports entre la réalisation du travail collectif prescrit et la production de normes partagées entre les enseignants des deux degrés.

Pour appréhender la dynamique coordination / coopération, notre analyse se divise en 3 grandes parties.

Les parties IV et V portent sur l'étude de cette dynamique au sein de binômes enseignants inter-degrés, qui réalisent un travail collectif en classe : le co-enseignement dans le réseau de Sure ; les observations croisées dans le réseau de Rouel. Nous cherchons à mettre en évidence à quelles conditions la coordination de ce travail collectif prescrit favorise la mise en visibilité des façons de travailler en classe et la production de normes partagées au sein du binôme.

Dans la partie IV, nous étudions comment les binômes enseignants réalisent le travail collectif qui leur est prescrit en classe, dans des situations de co-enseignement ou d'observations croisées en classe.

Puis, nous examinons dans la partie V les effets de cette coordination sur le développement de la coopération dans les binômes, au prisme de la mise en visibilité des façons de travailler et de la production de normes en résultant.

Dans la partie VI, la dynamique coordination / coopération est appréhendée cette fois-ci entre les deux groupes enseignants des écoles et du collège, placés dans des situations de travail collectif en réunion. Nous étudions à quelles conditions peut se développer le débat dans ces situations prescrites et pour quels effets sur la production de normes collectives et la constitution d'un collectif de travail.

Nous commençons donc notre analyse par cette partie IV, qui a pour objet l'étude de la réalisation du travail collectif prescrit. Elle donne lieu aux questionnements suivants, qui structurent notre démonstration :

- Quel est le travail collectif prescrit dans les dispositifs de co-enseignement et d'observations croisées ? (chapitre 1)
- Quels sont les ajustements requis pour réaliser ce travail collectif prescrit ? Comment les enseignants se coordonnent-ils, avec quelles difficultés, selon quels appuis ? L'analyse de deux régimes d'engagement (chapitres 2 et 3) nous permet de répondre à ces questions, en mettant en évidence les repères communs aux enseignants nécessaires à la coordination et les ressources de l'environnement de travail que leur procurent d'autres acteurs, selon certaines limites.

Chapitre 1 - Les prescriptions locales du travail collectif en classe

Nous commençons par identifier les prescriptions locales des dispositifs de co-enseignement, dans le réseau de Sure, et celles d'observations croisées, dans celui de Rouel. La connaissance des objectifs assignés aux enseignants dans le travail collectif nous permet ensuite d'étudier sa réalisation par les binômes en classe et les ajustements qui sont requis pour agir en commun.

Pour étudier ces prescriptions locales, nous nous appuyons sur les propos des « pilotes »⁶⁶ des réseaux enquêtés qui en sont les prescripteurs et, en grande partie, les concepteurs. Plutôt qu'une approche séparée de chaque réseau, nous identifions quatre prescriptions majeures, ce qui nous permet de souligner les objectifs communs dans les deux REP+ qui sont assignés aux enseignants participant à ces dispositifs.

Ces dispositifs locaux s'inscrivent en effet dans le cadre national de la loi de Refondation de l'école (2013) et de la politique de Refondation de l'éducation prioritaire (2014) qui s'ensuit. Dans la mesure où nous avons déjà décrit ces prescriptions nationales, nous en rappelons ici les grandes lignes et nous invitons le lecteur à se référer à la première partie de la thèse pour un développement de ces politiques publiques.

Ces politiques éducatives de 2013 et 2014 prescrivent la construction du nouveau cycle 3 (CM1-CM2-6^e), désormais à cheval entre l'école primaire et le collège. Sous des modalités diverses, le travail collectif du cycle 3 doit permettre de faire travailler ensemble les enseignants de ces classes, dans la visée d'un développement de pratiques d'enseignement communes aux professionnels des deux degrés. Cette culture partagée a pour enjeu la réduction des inégalités socio-scolaires, dont les autorités éducatives constatent l'aggravation à l'entrée en collège. La transformation des pratiques professionnelles des enseignants est identifiée par ces politiques comme le principal levier de lutte contre l'échec scolaire, particulièrement en éducation prioritaire. C'est donc dans le cadre de cette prescription que sont mis en place les dispositifs de travail collectif du cycle 3 dans les réseaux d'éducation prioritaire de Sure et de

⁶⁶ Par pilotes, nous désignons tout au long de l'analyse les principaux responsables hiérarchiques à l'échelle du REP+ : l'Inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription du 1^{er} degré, et le principal de collège.

Rouel. Dans la description de ce prescrit, nous procéderons à de brefs rappels du cadrage national pour comprendre ce qui peut expliquer ses objectifs locaux.

Afin que le lecteur ait une représentation claire du travail collectif en classe et par binôme, dont il est question tout au long de ce chapitre, nous rappelons brièvement l'organisation formelle de chacun de ces deux dispositifs. Pour une description exhaustive, nous renvoyons à la présentation de ces dispositifs dans la partie méthodologique.

Tableau 11 – Situations prescrites de travail collectif en classe par binôme enseignant école-collège

<i>REP+ de Sure</i>	<i>REP+ de Rouel</i>
<i>Co-enseignement en classe de 6^e</i>	<i>Observations croisées</i>
<p>Un professeur des écoles est associé à deux professeurs de collège : il constitue ainsi 2 binômes.</p> <p>Il se rend dans la classe de 6^e de chacun d'eux une heure et demie par semaine, durant un trimestre.</p>	<p>Un ou deux professeurs des écoles sont associés à un professeur de collège : ils forment un binôme (parfois, un trinôme).</p> <p>Observation « aller » : le professeur des écoles observe l'enseignant dans sa classe de 6^e. Durée : 1h</p> <p>Observation « retour » : le professeur de collège observe le professeur des écoles dans sa classe de CM2. Durée : 1h30</p>
<i>Remplacement en classe de CM2</i>	
<p>Pendant que le professeur des écoles est au collège pour co-enseigner, un professeur de collège le remplace. En général, il s'agit de l'un de ses deux binômes de co-enseignement.</p> <p>Le professeur de collège se rend dans la classe de CM2 de chacun de ses binômes une heure et demie par semaine, durant 1 ou 2 trimestres.</p>	

Nous étudions à présent la prescription locale de ces dispositifs de travail collectif en classe : quel est précisément le travail prescrit que doivent réaliser les enseignants dans les situations de co-enseignement et d'observations croisées ?

I - Échanger pour changer les façons de travailler

Dans la politique nationale de Refondation de l'éducation prioritaire (2014), la création du cycle 3, comme nous l'avons rappelé ci-dessus, s'accompagne de l'injonction à « bâtir une expertise pédagogique et didactique partagée »⁶⁷ entre les enseignants des écoles et du collège.

⁶⁷ Circulaire n° 2016-058 du 13 avril 2016. *Circulaire de rentrée 2016*. B.O. n° 15 du 14 avril 2016.

Rappelons également le postulat affirmé de cette politique de Refondation, selon lequel la transformation des pratiques professionnelles des enseignants est le principal levier de la réussite scolaire des élèves. Il n'est donc pas surprenant que la première prescription des dispositifs locaux étudiés porte sur l'échange des façons de travailler entre les enseignants du binôme, fréquemment désigné sous le terme d'échange de pratiques.

Dans le réseau de Sure, le co-enseignement doit permettre « une réelle continuité avec les habitudes de travail installées en primaire »⁶⁸, une « meilleure continuité des apprentissages » au sein du cycle 3 et une « transition aménagée » du CM2 à la 6^e. Les objets d'harmonisation entre les enseignants des deux degrés peuvent être, notamment « la mise au travail de l'élève », « la mise en œuvre des séquences d'apprentissage », l'autonomie, l'aide aux élèves en difficulté. Cette continuité est aussi pensée de la 6^e vers le CM2 : les « échanges de service », c'est-à-dire les remplacements des professeurs des écoles par des enseignants du collège, dans les classes de CM2, doivent familiariser les élèves avec les « habitudes » de travail au collège.

Selon l'inspectrice de Sure qui a conçu le dispositif de co-enseignement, le questionnement mutuel en classe doit amener un « changement de regard » sur les pratiques des enseignants et plus particulièrement, sur celles des professeurs de collège.

*Mme Paillard (IEN⁶⁹) - La refondation de l'éducation prioritaire c'est quand même basé sur l'évolution, la transformation de gestes professionnels. Ça, ça ne se voit pas à l'extérieur, c'est à l'intérieur des classes qu'il faut que ça se voit. (...) S'ils peuvent se dire les choses sans s'écharper, c'est encore mieux, mais il faut qu'ils osent se dire les choses et se questionner. C'est parfois difficile parce que nos PE (professeurs des écoles) ont parfois beaucoup d'impatience par rapport à ça et les collègues de 6^e n'ont parfois pas, comment dire, la sensibilité pédagogique que peuvent avoir les PE. Comment un élève apprend, ce n'est pas à partir du cours tel qu'il peut être distribué. Peu à peu, les PE arrivent à mettre un peu plus de pédagogie, peut-être, dans cette fin de cycle 3, du moins, à transmettre l'idée qu'un peu de pédagogie pourrait entrer dans cette fin de cycle 3. Et c'est un changement de regard que les professeurs de 6^e ont à porter sur leurs propres programmes et sur leurs propres pratiques.
(Sure - Entretien individuel - 14/04/17)*

⁶⁸ Document interne « Cahier d'expériences de l'expérimentation -Dispositif innovant au cycle 3 ».

⁶⁹ Le sigle IEN sera utilisé pour désigner la fonction d'Inspecteur de l'Éducation nationale.

Dans ce propos, il apparaît que la prescription faite aux enseignants du binôme est d'échanger sur leurs façons de travailler pour les transformer ou les faire évoluer, dans la visée d'un ajustement réciproque, dont on voit ici qu'il est à l'avantage des professeurs des écoles du point de vue de l'inspectrice. La situation en classe doit permettre cette confrontation des façons de faire afin de susciter un « questionnement » mutuel.

Cette prescription d'échanger pour changer les façons de travailler se retrouve dans le dispositif d'observations croisées du réseau d'éducation prioritaire de Rouel. Définies comme « la clé de voûte des situations pédagogiques partagées »⁷⁰, ces observations mutuelles dans les classes de 6^e et de CM2 doivent porter sur « l'enseignement explicite ». Enseigner « plus explicitement » est la première des six priorités pédagogiques définies par le Référentiel de l'éducation prioritaire⁷¹, dont nous rappelons qu'il est une sorte de vade-mecum des principes identifiés pour favoriser la réussite des élèves. Dans l'objectif d'améliorer les acquisitions en français et en mathématiques, il est attendu des enseignants qu'ils explicitent clairement les objectifs du travail, les procédures et les démarches d'apprentissage, qu'ils fassent formuler par l'élève ce qu'il va apprendre et ce qu'il a appris, etc. Dans les REP+ de Sure et de Rouel, c'est l'un des objectifs prioritaires du contrat de réseau. À Rouel, il est l'objet de travail articulant les observations croisées et la formation inter-degrés, ainsi que l'explique l'inspectrice, Mme Deroche.

Mme Deroche (IEN) - Quand vous vous installez dans une classe, il y a plein de choses à observer. Et on veut qu'il y ait de la cohérence par rapport aux axes de formation et l'observation. Cette année, c'était l'enseignement explicite et bien quand je vais observer l'enseignant de 6^e dans sa classe de maths, j'essaie de faire un lien entre l'enseignement explicite et le contenu.
(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

Dans la situation de co-présence en classe, l'enseignant doit donc observer comment son binôme enseigne « plus explicitement ». L'objectif attendu, comme l'inspectrice l'explique dans la suite de l'entretien, est de questionner les pratiques et de faire évoluer les méthodes

⁷⁰ Document interne « Compte rendu du conseil école-collège du 2 octobre 2017 »

⁷¹ Ministère de l'éducation nationale. (2014). *Refonder l'éducation prioritaire. Un référentiel pour l'éducation prioritaire*. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf, (consulté le 15 décembre 2016).

d'enseignement : des changements dans les méthodes et les pratiques, ou des « évolutions », comme elle le nuance, sont escomptés à la faveur des observations croisées.

Mme Deroche (IEN) - Bah, pourquoi est-ce qu'on fait les observations croisées ? Pour la réussite des élèves. Pourquoi est-ce qu'on va mettre une focale sur l'enseignement explicite ? Pour la réussite des élèves, puisqu'on touche aux pratiques des enseignants. Donc, les faire évoluer, rendre l'enseignement explicite. (...) Donc si on les forme cette année sur l'enseignement explicite, on attend bien qu'il y ait un changement des pratiques, ou une évolution, on va plutôt le dire comme ça, des pratiques.
(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

Une prescription commune aux deux dispositifs de travail collectif inter-degrés se dessine ainsi, au-delà des différences propres à chaque réseau : dans les situations de travail collectif en classe, les enseignants doivent échanger leurs façons de travailler pour parvenir à les changer, les améliorer, les transformer. Cette prescription explicite se double d'une autre, qui apparaît en filigrane dans le propos cité précédemment de l'inspectrice de Rouel : la réussite des élèves.

II - Faire réussir les élèves

L'objectif de la réduction de l'échec scolaire est là encore au cœur des politiques éducatives de Refondation de 2013 et 2014. Rappelons que l'objectif d'atteindre, selon le texte, « l'égalité réelle » dans la réussite scolaire en éducation prioritaire, est chiffré dans la loi de 2013 : il s'agit de « réduire à moins de 10 % l'écart de maîtrise des compétences en fin de CM2 entre les élèves de l'éducation prioritaire et les élèves hors éducation prioritaire »⁷². Par ailleurs, rappelons que le discours institutionnel insiste sur le passage de l'école primaire au collège, qui aggraverait l'échec scolaire des élèves déjà fragilisés (IGEN & IGAENR, 2014). Les dispositifs étudiés placent ainsi l'amélioration des résultats des élèves comme un objectif majeur à poursuivre dans les situations de travail collectif en classe.

Dans le réseau de Sure, le co-enseignement a pour objectif de lutter contre l'échec scolaire des élèves de 6^e : « dans le cadre du REP+, l'idée est de permettre aux enseignants de

⁷² Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (JORF n° 0157 du 9 juillet 2013, annexe).

travailler ensemble pour un objectif commun : la réussite des élèves »⁷³. Ainsi, les enseignants ne doivent pas seulement échanger et changer leurs pratiques, mais ils doivent avant tout faire progresser les élèves des classes concernées par ces séances de co-enseignement. Selon les pilotes de ce réseau, la priorité de l'objectif de la réussite des élèves est plus ou moins affirmée. La première inspectrice de Sure, Mme Paillard, est la seule parmi les pilotes enquêtés à mettre d'abord en avant le travail entre les enseignants. Dans cet extrait d'entretien avec M. Astier, principal du collège Armand et co-initiateur avec l'inspectrice du dispositif, on le voit hésiter à formuler l'objectif premier de ce dispositif (qu'il appelle le projet cycle 3) : est-ce la réussite des élèves de 6^e bénéficiant du dispositif de co-enseignement ou le partage de pratiques entre les enseignants ?

M. Astier (principal) - L'enjeu pour moi du projet cycle trois, il est heu... Il est... L'enjeu c'est de ... L'enjeu de... Quoi, l'objectif du projet cycle 3, c'est de... Je veux dire, je vais enfoncer quelques portes ouvertes, c'était quand même d'essayer de pouvoir étayer les élèves de 6^e à l'entrée au collège pour que justement le choc du passage soit moins problématique pour certains élèves, voilà. De faire de l'étayage, le fait de passer d'un PE à dix profs, ça peut être un peu violent, premier problème. Et puis le deuxième problème, quoi, le deuxième objectif, c'était que les PE et les PLC se connaissent. Et donc du coup et bien partage des pratiques.

(Sure - Entretien individuel - 15/06/18)

Enfin, la position est beaucoup plus affirmée pour l'inspectrice de Sure en poste la seconde année du dispositif : l'enjeu premier du dispositif est bien la réussite des élèves des classes bénéficiant du co-enseignement ou des remplacements, objectif qu'elle juge insuffisamment atteint par rapport à celui de se connaître entre enseignants des deux degrés.

Mme Gaillard (IEN) - Ok, c'est super sympa ce dispositif cycle 3 mais il est fait aussi pour les élèves. Et un moment donné, dans mon analyse préalable, je n'ai vu qu'un des enjeux, qui est important, qui a du sens et qu'il faut suivre, c'est la connaissance de l'autre. Connaissance du premier degré quand je suis enseignant au collège, connaissance du collège quand je suis enseignant du premier degré. Mais derrière, c'était accompagner les élèves et ça, au fur et à mesure, je ne l'ai pas trop vu.

(Sure - Entretien individuel - 06/07/18)

⁷³ Document interne « Cahier d'expériences de l'expérimentation - Dispositif innovant au cycle 3 »

On remarque les différentes positions qu'expriment les pilotes par rapport à l'objectif d'interconnaissance des enseignants des deux degrés. Celui-ci n'est jamais prescrit : même si l'inspectrice souligne que la « connaissance de l'autre » est un « enjeu important », elle semble se reprendre dans la phrase suivante en rabattant aussitôt cet objectif à la connaissance de l'établissement (connaissance du collègue, de l'école). La personnalisation des relations est une prescription peu défendable, car elle n'est pas en phase avec le discours institutionnel qui prescrit la lutte contre l'échec scolaire des élèves et l'échanges de pratiques au nom de la transformation pédagogique. Seule l'inspectrice de Sure en poste la première année, Mme Paillard, revendique ouvertement l'objectif « d'apprendre à se connaître » lorsqu'elle s'adresse aux professeurs des écoles du dispositif.

Mme Paillard (IEN) - Je crois qu'il y a d'abord apprendre à se connaître. Parce que ce sont deux cultures très éloignées, vous l'avez repéré cette année. Et ces deux cultures très éloignées, à un moment donné, il faut qu'elles viennent au service de la même chose, au service du même objectif. Et ça, c'est le plus compliqué de ce cycle 3. Et si on veut le réussir, on passe obligatoirement par là.

(Sure - Réunion : bilan du dispositif école - 27/03/17)

De son point de vue, apprendre à se connaître est un objectif en soi : ce serait une étape obligatoire pour se reconnaître, en tant que pairs et en venir ensuite à l'échange de pratiques. La construction des relations d'interconnaissance est perçue ici comme une nécessité au rapprochement professionnel dans le cycle 3 et à l'objectif de la réussite des élèves.

Dans le réseau de Rouel, rappelons qu'il n'y a que deux séances d'observations croisées. Cependant, l'amélioration des résultats des élèves est bien prescrite en creux dans les discours des pilotes : on attend bien de ces deux séances d'observations croisées des progrès des élèves, « en général » comme le souligne le principal du collège de Rouel.

M. Dunant (principal) - À partir du moment où on met en œuvre des procédures, des outils, des moments qui questionnent les pratiques respectives des profs des écoles, des PLC (professeurs de lycées et collèges), ce n'est pas dans l'abstraction. On est dans le concret, le quotidien des pratiques pédagogiques, des réflexions didactiques sur ce qui est le plus efficace pour les élèves. La finalité, c'est quand même d'améliorer la maîtrise des apprentissages chez nos élèves. Enfin, tout est sous-tendu, c'est en permanence. (...) Si les observations croisées, ça reste juste au niveau d'un échange de pratiques, qui permet effectivement de mettre un peu plus de continuité dans le

parcours des élèves du CMI jusqu'à la 6^e et puis ensuite en cycle 4, si c'est juste parce qu'on a réussi à harmoniser le règlement des écoles et celui du collège, je me dis que c'est un peu insuffisant.

(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

Les enseignants ont pour prescription de faire progresser les élèves qui participent à ces dispositifs en classe. Mais il est aussi attendu des progrès des élèves en dehors des classes concernées, la transformation des pratiques d'enseignement dans ces situations devant se répercuter de manière générale sur tous les élèves dont ces enseignants ont la charge, au CM2 ou dans d'autres niveaux que la 6^e.

Les deux objectifs – échanger pour changer les façons de travailler et faire progresser les élèves – doivent donc être conciliés par les enseignants, dans les situations de travail collectif en classe. Nous en arrivons à présent à un troisième objectif prescrit : enseigner aux élèves.

III - Enseigner aux élèves

Dans la mesure où les dispositifs de travail collectif se déroulent en classe, en présence des élèves, le travail d'enseignement apparaît en filigrane, de manière sous-jacente au travail du binôme. Pourtant, enseigner aux élèves, dans cette configuration particulière où deux enseignants sont co-présents dans la classe, n'est pas explicitement prescrit, ni nationalement, ni localement. Dans les textes de la Refondation de l'éducation prioritaire (2014), les termes précis de co-enseignement ou d'observations croisées n'apparaissent pas. Le référentiel de l'éducation prioritaire mentionne bien la référence à la « co-présence enseignante », définie par la « co-action et l'observation ». Cependant, cette description ne se rapporte pas au travail inter-dégrés mais à l'acquisition de la lecture (dans le cadre d'un dispositif supprimé depuis et intitulé Plus de maîtres que de classes). Les dispositifs de co-enseignement et d'observations croisées, dans les réseaux de Sure et de Rouel, correspondent donc à une interprétation locale du prescrit national. Examinons quelle est cette prescription locale de la tâche à réaliser, dans les situations de travail collectif en classe, afin d'identifier ce qui relève de l'enseignement aux élèves.

À Sure, la tâche de co-enseignement n'est définie, ni par les textes, ni par les discours des pilotes lorsqu'ils s'adressent en réunion aux enseignants du dispositif. Cependant, dans la mesure où la modalité de travail prescrite est bien du co-enseignement, le terme parle de lui-

même. Il s'agit bien que les deux enseignants du binôme enseignent aux élèves, dans la même classe. La prescription d'enseigner en étant deux dans la classe est bien comprise dans la modalité de travail : le binôme doit faire travailler et apprendre les élèves de 6^e en classe. De même, la tâche de remplacement en primaire n'est pas définie non plus, mais il est bien attendu du professeur de collègue qu'il délivre un enseignement aux élèves de CM2. En revanche, ce que doit faire chacun des membres du binôme pour enseigner avec l'autre n'est pas prescrit. Les enseignants du binôme n'ont aucune indication sur la répartition des tâches d'enseignement, les positions à occuper auprès des élèves en classe, ou encore la préparation du travail en amont de la séance.

Dans le réseau de Rouel, la tâche d'enseigner aux élèves est également prescrite, puisque chacun des enseignants du binôme doit montrer une séance qui porte sur l'enseignement explicite d'une notion ou d'un thème disciplinaire commun, choisi par le binôme (par exemple, l'art médiéval ou les fractions). Par ailleurs, la prescription de la tâche d'observation est définie par l'utilisation, possible, mais non obligatoire, d'une grille d'observation. L'enseignant qui regarde l'autre peut, s'il le souhaite, remplir cette grille fournie par les pilotes. Elle indique quelques thèmes orientant l'observation (par exemple, les documents donnés aux élèves) et une échelle de 1 à 4 pour renseigner le « niveau » (selon le terme employé) d'enseignement explicite de l'enseignant observé, sans qu'il soit donné d'indicateurs précis de ce niveau. L'inspectrice décrit l'objectif de cette grille dans l'entretien.

Mme Deroche (IEN) - Le but, c'est d'orienter le regard. Il faut qu'il y ait une focale. On peut très bien imaginer, s'il n'y avait pas ce fil conducteur de l'observation qui passe par cette fiche ou avec autre chose, on peut très bien imaginer autre chose, au contraire. Mais, finalement, vous le savez très bien, à tout observer, on n'observe rien. Donc, notre fil conducteur, il est là et il passe par l'entremise de la fiche. Après, ils en font ce qu'ils en font. Mais au moins, ils ont le vecteur, ils ont le fil rouge en disant : « Attention, on n'oublie pas. Là, l'enjeu, c'est cela. »
(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

Il n'est pas donné aux enseignants d'autres indications concernant la tâche d'observation en elle-même : par exemple, les déplacements pour aller voir le travail des élèves, les documents ou les explications à donner à l'enseignant sur la séance qu'il est en train d'observer (ce que les élèves ont appris avant, le contenu visé, etc.)

En conclusion, enseigner aux élèves est bien une tâche que doivent accomplir les enseignants dans ces dispositifs, soit ceux du binôme, dans le REP+ de Sure, soit l'enseignant observé, dans le REP+ de Rouel. Cette prescription d'enseignement demeure en revanche implicite. La réalisation de cette tâche d'enseignement, dans une configuration particulière où il y a un deuxième enseignant dans la classe, autre que le titulaire, ne donne lieu à aucune prescription, notamment dans le dispositif de co-enseignement.

IV - Préparer la classe

Nous examinons dans cette dernière partie quelles sont les prescriptions portant sur la préparation du travail en binôme dans ces dispositifs de co-enseignement et d'observations croisées, soit pour préparer les séances, soit pour en faire le bilan, soit encore pour se former à ces dispositifs. Comme nous allons le voir, l'organisation spatio-temporelle du dispositif, qui est plus ou moins prescrite selon les deux réseaux, prévoit peu de temps de travail en binôme en dehors de la classe.

Dans le REP+ de Sure, le professeur des écoles doit se rendre dans la classe de 6^e, à une certaine heure et pour une durée déterminée et le professeur de collège, lui, doit être présent dans son cours, à ce moment-là, pour l'accueillir. Cette organisation est rigoureusement prescrite : jour, horaire, durée, classe concernée, tout est défini en amont du travail. Une précision importante concerne le caractère obligatoire de cette co-présence en classe : le co-enseignement ne concerne que les enseignants volontaires, qu'ils soient du premier ou du second degré. Les professeurs des écoles du cycle 3 qui ne souhaitent pas co-enseigner ne le font pas, ils restent dans leur classe de primaire et ne participent pas au dispositif. Pour les professeurs de collège de 6^e, il en va de même : ne co-enseignent avec un professeur des écoles que ceux qui le souhaitent.

Dans le réseau de Rouel, la prescription est différente. Tous les professeurs des écoles du cycle 3 doivent réaliser de manière obligatoire les deux séances prévues d'observations croisées. Les professeurs de collège ayant des classes de 6^e, donc de cycle 3, ne sont pas obligés d'y participer mais ils y sont fortement incités. Certains s'inscrivent de leur propre initiative, d'autres sont désignés par le principal pour des motifs divers : ils sont professeurs principaux de classe de 6^e, ou bien coordonnateurs de leur discipline. L'organisation prescrite des observations croisées est moins détaillée qu'à Sure. Dans le premier degré, la date à laquelle

doit se tenir l'observation au collège est prescrite par l'équipe de circonscription. Les professeurs des écoles sont en effet remplacés ce jour-là afin qu'ils puissent se rendre au collège pour observer leur binôme en classe de 6^e. En raison des contraintes de remplacement, la date fixée est commune à tous les professeurs des écoles du cycle 3 : elle a lieu en décembre et constitue donc pour tous les binômes l'observation « aller ». En revanche, la date de l'observation « retour » des professeurs de collège en primaire n'est pas fixée. C'est au binôme de s'accorder sur le jour et l'heure où les professeurs de collège viendront à leur tour observer en primaire. L'organisation du calendrier des observations croisées est donc laissée en partie à l'initiative des enseignants du binôme.

On peut donc constater que ces modalités d'organisation prescrites ne prévoient pas de temps, juste avant ou après la séance de co-enseignement ou d'observations croisées, pour se rencontrer au sein du binôme. Examinons à présent si des temps de rencontre pour préparer le travail d'enseignement sont organisés à d'autres moments, dans les dispositifs de travail collectif.

Dans le réseau de Rouel, les binômes doivent participer à une journée de formation sur l'enseignement explicite, en novembre, avant le début des observations. Durant cette journée, ils assistent à une conférence sur l'enseignement explicite puis ils disposent de trois heures pour former les binômes et s'accorder sur le thème commun et le contenu des deux séances d'observation. Une seconde journée de formation est prescrite fin mars. Il s'agit de faire le bilan des observations croisées qui se sont tenues dans l'intervalle et de se former à l'enseignement explicite. Cette journée est identifiée comme un temps de formation : elle est animée et conduite par des formateurs académiques.

Dans le réseau de Sure, c'est uniquement la première année qu'un volet de formation de 6 heures, réparties en plusieurs séances, est prescrit en lien avec le co-enseignement. Le thème proposé est celui de « l'analyse de pratiques » : les situations analysées par les enseignants en formation peuvent porter sur le travail réalisé en co-enseignement. La seconde année, la formation inter-degrés ne porte pas spécifiquement sur cette modalité de travail collectif, mais sur l'enseignement de l'oral. Dans cet entretien, l'inspectrice de Sure explique les difficultés rencontrées pour mettre sur pied une formation spécifique – appelée FIL pour formation d'initiative locale – qui soit adaptée à l'accompagnement du co-enseignement des binômes. On constate ainsi les contradictions entre la temporalité de ces dispositifs de travail collectif et les ressources institutionnelles de la formation qui ne sont pas conçues pour un accompagnement continu et sur-mesure d'un petit groupe d'enseignants.

Mme Paillard (IEN) - Il se trouve qu'on a eu un petit souci pour la monter, cette formation, qui n'a d'initiative que de nom puisqu'elle est obligatoire, de toute façon. Donc, voilà. Ça, c'est pour planter le décor. Et du coup, on nous a proposé cette FIL alors qu'avec F. (M. Astier, le principal du collège), on avait rempli très consciencieusement la fiche, en disant que c'était un suivi de projet et qu'on voulait du coup un temps sur chaque trimestre. Et on nous a dit, ok pour les 12 et 13 septembre. On est un peu remonté au créneau en leur disant : bah là, poursuite du projet, ça va pas le faire ! Donc, on a tout remonté avec la DAFOP (services de la formation) et du coup, on a quand même obtenu quelqu'un sur 3 séances.

(Sure - Réunion - Comité de pilotage - 24/11/16)

Dans cette formation sur l'analyse de pratiques, les enseignants ne sont toutefois pas associés en binôme : en effet, si tous les professeurs des écoles du dispositif ont l'obligation d'y participer, seule une partie des professeurs de collège du dispositif sont convoqués. En moyenne, c'est un représentant par discipline qui participe ainsi à la formation sur l'analyse de pratiques, sur la vingtaine de professeurs de collège impliqués dans le dispositif. On peut donc dire que le temps de formation dédié aux binômes est quasi-inexistant.

Le même constat peut être fait à propos des temps de concertation prescrits aux binômes. La première année du dispositif, à la fin du mois de juin, les binômes qui ont été formés en prévision de la rentrée doivent se réunir deux demi-journées pour préparer le co-enseignement. À l'exception de cette rencontre, il n'est plus prévu d'autres temps de concertation pour travailler en binôme sur les situations de co-enseignement, ni à la rentrée de septembre, ni au cours du dispositif, ni même à la fin.

En conclusion, on constate qu'il n'y a pas – ou très peu – de prescriptions de travail collectif en dehors de la classe pour les binômes. C'est particulièrement le cas à Sure, où il n'y a pas de temps dévolu à la préparation de la séance de co-enseignement, en dehors des quelques heures en juin. Il n'est pas non plus prescrit aux binômes de réaliser le bilan de la séance qui vient de se dérouler. Mais c'est aussi le cas à Rouel, où les séances d'observations croisées ne sont pas suivies d'un temps d'échange qui est prévu beaucoup plus tard dans l'année, dans le cadre de la formation.

V - Conclusion : Des prescriptions de coordination multiples et implicites

La description et l'analyse du prescrit local mettent en lumière ce qui est attendu des enseignants dans ces dispositifs de travail collectif : ils doivent coordonner leurs échanges en classe et leurs façons de travailler ; ils doivent également se coordonner pour enseigner aux élèves et les faire progresser ; enfin, ils ont à se coordonner pour co-enseigner, sans que cette activité soit précisée, ou pour s'observer mutuellement.

Ainsi que nous l'avons vu, la prescription de l'échange de pratiques est explicite. Mais on remarque que la transformation des façons de travailler, qui est l'objectif institutionnel poursuivi dans cet échange de pratiques, n'est pas toujours affirmée haut et fort. Les pilotes modèrent la portée de cette intervention sur les façons de travailler en employant des termes plus nuancés, comme évoluer ou se questionner. La transformation des pratiques est souvent prescrite depuis le point de vue des apprentissages de l'élève : on parle de continuité ou d'harmonisation dans les apprentissages, plutôt que de changement des façons de travailler.

La seconde prescription de travail collectif est, comme nous l'avons souligné, beaucoup plus ambiguë. En effet, l'objectif principal de ces dispositifs est la réussite des élèves. Elle est réaffirmée comme la priorité des priorités par tous les pilotes, à l'exception de la première inspectrice de Sure, qui se singularise en mettant en avant la connaissance des enseignants. Ainsi, ces situations de travail collectif sont dans le même temps des situations d'enseignement dont l'objectif prescrit est l'amélioration des résultats des élèves. Il est en effet attendu de ces situations un bénéfice sur les progrès des élèves. À travers la réaffirmation de cet objectif premier assigné à ces deux dispositifs, la tâche collective d'enseignement est bien prescrite aux binômes, même si elle apparaît en filigrane et de manière très implicite. Soulignons enfin que la préparation de ce travail d'enseignement est sous-prescrite, notamment dans le REP+ de Sure, alors même que le co-enseignement requiert une préparation beaucoup plus importante que les observations croisées à Rouel. De manière générale, les temps de concertation entre les enseignants du binôme, en amont comme en aval des séances d'observations croisées ou de co-enseignement, sont faiblement prescrits, là encore.

Ce premier chapitre nous a donc permis d'identifier la prescription de coordination qui est faite aux acteurs, dans les situations de co-enseignement et d'observations croisées. Il met en évidence les « blancs », les implicites et les contradictions que comporte cette prescription

et pose ainsi les jalons des obstacles que peuvent rencontrer les enseignants dans la réalisation du travail collectif prescrit en classe. C'est à l'étude de la réalisation de cette coordination, au sein des binômes placés dans ces situations en classe, que nous consacrons les deux chapitres suivants.

Chapitre 2 – La coordination des binômes dans la familiarité

Nous étudions à présent l'engagement des binômes enseignants dans un premier régime d'action : nous allons montrer que cet engagement est une condition nécessaire à la réalisation du travail collectif prescrit. Nous nous demanderons successivement :

- Quelles sont les tensions et les difficultés de coordination qui apparaissent dans la réalisation du travail collectif prescrit en classe ?
- Comment les enseignants peuvent-ils construire un régime d'engagement leur permettant de se coordonner ? Quelles sont les caractéristiques de ce régime ?
- Quelles sont les ressources de l'environnement de travail à la coordination des binômes ? En quoi l'activité des coordonnateurs de réseau est-elle favorable à leur engagement dans ce régime ?

I - Des tensions dans la mutualité des ajustements en classe

En classe, la réalisation du travail collectif prescrit – échanger des pratiques, les harmoniser, se questionner mutuellement, confronter les regards, selon les termes des pilotes – requiert des enseignants du binôme qu'ils s'inscrivent dans une relation de réciprocité. Agir de manière coordonnée pour réaliser le travail collectif prescrit suppose d'interagir sur un pied d'égalité en classe.

Or, la mutualité des ajustements ne découle pas naturellement de la réunion de deux enseignants dans une classe car celle-ci n'est pas d'emblée un territoire professionnel commun mais elle est, avant tout, la classe ou le cours d'un des enseignants du binôme. La coordination des acteurs dans les situations de travail collectif prescrit en classe ne va ainsi pas de soi : quelles sont les manifestations de ces difficultés de coordination et comment s'expliquent-elles ?

1. L'inquiétude pour la coordination

Dans le récit de leur expérience de co-enseignement et d'observations croisées, présentes ou passées, les enseignants témoignent souvent d'un sentiment de « gêne ». La co-présence en classe suscite généralement un malaise, qu'il soit supposé avant la rencontre, ou réellement éprouvé en situation. La retenue, la prudence, voire l'appréhension caractérisent fréquemment la situation de travail collectif prescrit en classe : « avoir la boule au ventre, ne pas se sentir à sa place, ne pas y aller avec ses gros sabots ». Si ces sentiments se rapportaient à la venue de leur binôme dans leur propre classe, ils n'auraient rien de surprenant, dans la mesure où l'espace de la classe est le plus souvent soustrait au regard extérieur. Mais nous soulignons ici que ces sentiments de gêne s'expriment le plus souvent à propos de l'idée d'intervenir dans la classe – ou le cours – de son binôme.

Éloïse (PLC⁷⁴) - Tu sais que tu bosses avec un collègue, tu marches sur des œufs quand même, tu es dans son cours... Tu formules bien. C'est bête mais c'est un petit stress quand même.

(Sure - Entretien individuel - 26/03/18)

Dans les observations de co-enseignement du réseau de Sure, « marcher sur des œufs » se traduit notamment par les interventions que s'autorise ou pas le second enseignant (c'est-à-dire le non-titulaire de la classe) dans la gestion de la discipline des élèves. Là où certains enseignants réprimandent l'élève qui perturbe le bon déroulement de la classe et n'hésitent pas à les reprendre, on remarque que se manifeste une retenue à intervenir de la sorte dans d'autres binômes.

Ainsi, Damien (PE⁷⁵) qui n'hésite pas à compléter son binôme de co-enseignement Paloma (PLC de lettres) dans la remontrance qu'elle adresse à l'un de ses élèves de 6^e.

9h20 - Paloma (PLC) intervient pour réprimander une élève de 6^e.

Damien (PE) la soutient et dit à l'élève : « Ça veut dire que tu te retournes. »

(Sure - Obs, CR classe⁷⁶ - Co-enseignement 6^e - 20/10/17)

⁷⁴ Le sigle PLC sera utilisé pour désigner la fonction de Professeur de Lycées et Collèges.

⁷⁵ Le sigle PE sera utilisé pour désigner la fonction de Professeur des Écoles.

⁷⁶ Ces abréviations signifient Observation, Compte rendu (de classe ou de réunion).

Dans un autre binôme, Charlotte (PE) n'a pas la même aisance à intervenir dans le cours de mathématique de Florian (PLC de mathématiques) avec qui elle co-enseigne.

8h29 - Correction collective : Florian (PLC) corrige au tableau en interrogeant les élèves.

Deux élèves vers le fond de la classe s'amuse, font du bruit, parlent et rient fort, cahier fermé (il y a toujours une stratégie d'ignorance de ces élèves). Charlotte (PE) intervient pour leur demander d'arrêter de se balancer et de prendre la correction, mais on la sent impuissante, hésitant à intervenir.

(Sure - Obs, CR classe - Co-enseignement 6^e - 05/12/17)

Dans le réseau de Rouel, « marcher sur des œufs » lorsque l'on vient observer le cours de son binôme se traduit notamment par les hésitations des enseignants à se déplacer dans la classe pour regarder le travail des élèves. Dans cette séance d'observation, Marie et Julien (PE) sont assis au fond de la salle de sciences pendant que se déroule le cours d'Élisa, leur binôme (PLC de SVT). Alors que les élèves effectuent un travail individuel, c'est à l'invitation d'Élisa qu'ils s'autorisent à se lever et à se déplacer dans la classe pour voir ce que font les élèves.

15h26 - Élisa (PLC) vient les voir : « Si vous voulez vous déplacer, pour voir comment ils... »

Marie et Julien (PE) lui répondent en riant, à propos de l'exercice que font les élèves : « On va déjà essayer de le faire ! »

Élisa, en riant aussi : « Et bien j'espère pour vous ! »

Marie (PE), s'adressant à Julien (PE) : « On se déplace un peu pour voir ? »

(Rouel - Obs, CR classe - Observations croisées 6^e - 04/12/17)

Dans un autre binôme, nous observons au contraire que Dorian (PLC de technologie), venu observer Faustine (PE), dans une séance d'informatique avec sa classe de CM2, se lève pendant la séance pour aller voir ce que font les élèves et s'entretenir avec eux, leur posant des questions sur le travail réalisé (Rouel - Obs, CR classe - Observations croisées CM2 – 07/02/18).

Ces observations contrastées des manifestations de retenue et de gêne montrent que la mutualité des ajustements n'est pas donnée en situation de classe, mais qu'elle est construite dans et par le binôme. Sans cette construction, il y a une asymétrie *a priori* des positions de l'enseignant titulaire et de son binôme dans la classe.

Cela engendre des difficultés de coordination qui, au-delà de la gêne ou de l'appréhension, peuvent se traduire par le repli assumé sur des positions asymétriques. Le déficit de « légitimité » est fréquemment invoqué par les enseignants débutants dans le réseau de Rouel, pour justifier leur réticence à donner leur avis sur le travail de leur binôme.

Alice (PE) - Moi, c'est surtout le point de vue que je n'étais pas sûre de moi dans ma méthodologie, dans ma pédagogie et de dire, enfin, je ne vais rien apporter. Déjà, en plus, on a la pression, la visite... Moi en plus je ne suis pas sûre de moi dans la manière dont je travaille, quand tu vois que tu as le regard extérieur, déjà c'est un peu gênant. Et puis de me dire, pour rien leur apporter !

(Rouel - Entretien individuel - 15/05/18)

Adèle (PE) - C'est vrai qu'au début, on s'est dit : oh là là, mais il faut déjà qu'on gère notre classe avant d'aller voir, enfin... Et puis, aller dire les points positifs et les points négatifs, qu'est-ce qu'on peut en dire, alors que nous déjà, dans notre propre truc...

(Rouel - Entretien en trinôme - 29/03/18)

Dans les propos de ces deux professeures des écoles néo-titulaires, l'inquiétude d'avoir à exposer son travail en classe est présente mais elle n'est pas dominante : leur réticence provient surtout de leur sentiment d'illégitimité à prétendre à une mutualité des échanges avec leur binôme professeur de collègue, pourtant parfois à peine plus expérimenté qu'elles.

Les difficultés que nous avons relevées parmi les enseignants des binômes témoignent de ce que Thévenot (2006) appelle « l'inquiétude pour la coordination » (p. 12). Celle-ci « préoccupe » les acteurs car l'ajustement mutuel des conduites, requis par le travail collectif prescrit, entre en tension avec une relation asymétrique dans la classe. D'où provient cette tension et comment l'expliquer ?

2. Aux origines de la tension : « le visiteur et le visité » ou « l'invité et son hôte »

Dans les dispositifs de co-enseignement et d'observations croisées, la réalisation du travail collectif prescrit suppose l'égalité des positions en classe entre les deux enseignants. L'action collective procède d'une contribution égalitaire entre le « visiteur » et le « visité » : on enseigne conjointement, on s'observe mutuellement, on partage des pratiques, on échange et on croise les regards. Cependant, cette action en commun ne se déroule pas en terrain neutre

puisqu'elle a lieu chez l'une des deux parties prenantes. La prescription rencontre alors des règles informelles, connues des enseignants, qui encadrent les relations entre pairs dans le cadre de la classe. On peut faire appel, pour les décrire, au concept de grammaire, qui constitue un « ensemble des règles à suivre pour agir d'une façon suffisamment correcte aux yeux des partenaires de l'action » (Lemieux, 2000, p. 110). Une grammaire, dans un milieu professionnel donné, encadre les rapports sociaux entre pairs en régulant l'exercice du pouvoir. Or, sur le « territoire » de la classe, les positions de chacun ne sont pas définies sur le modèle du visiteur et du visité. Le prédicat de la grammaire enseignante est plutôt « l'invité et son hôte ». L'enseignant titulaire (l'hôte) et son binôme (l'invité) n'occupent pas des rôles interchangeables dans la classe et ils ne s'inscrivent pas d'emblée dans un rapport d'égalité. Comment les règles de la grammaire définissent-elles les rapports entre l'invité et son hôte ? Pour le comprendre, il convient de remonter à la première de ces règles qui est le principe bien connu de la liberté pédagogique. Cette expression désigne le droit, reconnu par l'institution, de chaque enseignant à déterminer ses propres manières de travailler. La reconnaissance de cette autonomie caractérise le travail enseignant comme une profession « à pratiques prudentielles », ayant à traiter de la singularité des cas humains (Champy, 2011, 2012). En raison du caractère imprévisible et singulier de l'objet de travail (l'élève), les solutions à apporter comportent une forte dimension conjoncturelle, non réductible à un savoir généralisable. L'autonomie accordée à ces professionnels est une autonomie « délibérative », requise pour exercer un jugement prudent sur les façons de travailler les plus appropriées au matériau humain. Cependant, la marge d'interprétation qui est laissée à ces professionnels constitue aussi une épreuve pour l'activité, dans la mesure où « cette latitude constitue plus une difficulté qu'une ressource, puisqu'elle tient à l'impossibilité de lever des incertitudes » (Champy, 2012, p. 90).

Dans cet extrait d'entretien en binôme, les deux enseignants apportent une description empirique de l'exercice de leur jugement délibératif. Celui-ci se fonde sur la connaissance des élèves et l'évaluation de la situation en contexte.

Aurore (PE) - Je ne trouve pas que mes élèves soient en échec en maths, je trouve même plutôt qu'ils ont un très bon niveau. Je n'ai pas envie de tout remettre en question parce qu'on a décidé que c'était ce modèle là qu'il fallait appliquer, de m'asseoir sur plus de 15 ans de réflexion et de comment j'aborde les nombres décimaux. Mince, je n'ai pas envie ! Je trouve ça complètement stupide. Ou alors dans ce cas-là, tu me mets un petit ordinateur et tu arrêtes de demander à un humain de s'engager dans les

apprentissages de ses élèves. Enseigner, c'est avant tout un contact humain. Il y a des choses que tu ressens, d'autres, que tu ressens moins.

*Bastien (PLC) - Je te rejoins dans le sens que bon, on va me dire quelque chose, après, je connais mes élèves, je sais que ça, ça n'ira pas. Si on me dit de faire ça, non mais, vous rigolez ! Comme par exemple de travailler que par des tâches complexes, non mais c'est pas possible, il faut les guider à des moments. Voilà, on connaît nos élèves.
(Rouel - Entretien en binôme - 11/06/18)*

Dans la profession enseignante, l'exercice de ce jugement délibératif est garanti par la reconnaissance et le respect par les pairs du principe de liberté pédagogique. Dans le propos suivant, Cléa, la coordinatrice du réseau de Sure, explique qu'en vertu de ce principe, le choix d'une façon de travailler dans la classe relève du seul jugement de chacun, en fonction de son propre style professionnel, ce qui lui convient (être « à l'aise »).

*Cléa (coordo.⁷⁷) - Chacun choisit ce qu'il veut dans sa classe. Après tout, je considère que tu peux arriver au même résultat à partir du moment où toi, tu es à l'aise avec ce que tu proposes. Donc ça, ça ne me dérange pas.
(Sure - Entretien individuel - 21/03/18)*

Intervenir sur les façons de travailler de l'enseignant dans sa classe ou son cours relève alors de l'ingérence. Dans cet entretien collectif avec des professeurs de mathématiques participant au dispositif, l'explicitation de la règle de non-ingérence entre pairs met en lumière l'exclusion du contrôle mutuel et l'existence très forte d'une « régulation des régulations » entre les enseignants.

Éloïse (PLC) - Je pense que tu peux jouer le rôle critique, mais sur la pédagogie. Enfin, entre guillemets, moi je vais dire à Coralie : moi, je n'aurais pas fait ça comme ça.

Coralie (PLC) - Encore que, comme on a la liberté pédagogique, si tu fais une faute professionnelle, ce n'est pas à nous de le dire, c'est au chef.

Florian (PLC) - Chacun est maître de sa classe au final, il n'y a pas de...

Coralie - Il n'y a pas de règles universelles.

Florian - Il n'y a pas d'ingérence à plusieurs. On peut te faire des reproches, des critiques mais après, c'est toi qui es tout seul devant les gamins.

(Sure - Entretien collectif - PLC mathématiques - 15/06/18)

⁷⁷ Cette abréviation désignera la fonction de coordonnateur de réseau.

La frontière de la critique s'arrête à la pédagogie : même en cas de faute professionnelle, les pairs n'exercent pas de contrôle. L'enseignant est seul maître à bord et les sanctions ne peuvent pas venir du collectif de ses pairs, mais des élèves ou de la hiérarchie.

Cette règle de non-ingérence est partagée par les professeurs des écoles participant au dispositif de co-enseignement. Réunis dans cet entretien collectif, ils soulignent que le modèle de l'invité et de son hôte ne s'applique pas seulement à la co-présence en classe d'enseignants des deux degrés, mais qu'il est tout aussi valable entre « collègues » d'un même segment professionnel.

Enquêtrice - Ce qui me surprend toujours, c'est que je me demande si vous arriveriez plus à le dire si vous alliez dans la classe d'un collègue professeur des écoles ?

Gabriel (PE) - Non, c'est pas simple quand même, même avec un collègue.

Camille (PE) - Oui, c'est ce que je suis en train de réfléchir.

Gabriel - Tu ne peux pas arriver et dire dans sa classe...

Camille - Ça, ça et ça, ça ne va pas.

(Sure - Entretien collectif - PE - 18/06/18)

La règle de non-ingérence – qui découle du principe de liberté pédagogique – sanctuarise non seulement la classe comme l'apanage exclusif de celui qui y enseigne, mais également les élèves. Cette appartenance est plus marquée à l'école primaire qu'au collège, où les enseignants ont plusieurs classes en charge. Elle se retrouve néanmoins chez les professeurs principaux qui ont la responsabilité d'une classe en particulier.

Lilian (PLC) - Professeur principal, tu endosses tout. C'est tes gamins, c'est ta classe.

Les autres te le disent, hein !

Christelle (PLC) - Ah, mais dans le langage, clairement. « Tes » élèves...

Lilian - « Tes » élèves m'ont pris la tête. « Tes » élèves ont encore fait des conneries.

(Sure - Entretien collectif - PLC histoire-géographie - 22/06/18)

La règle de non-ingérence limite ainsi les interventions sur les élèves d'autrui : le professeur principal est tenu pour responsable du comportement de ses élèves. On passe par lui pour qu'il les réprimande. Ces propos corroborent la signification donnée aux observations en classe : lorsque l'enseignant « invité » hésite à sanctionner ou à reprendre les élèves de son binôme, il respecte la règle de non-ingérence. À l'inverse, lorsqu'il s'autorise à le faire, il outrepassa la grammaire enseignante pour s'inscrire dans un autre rapport avec son binôme.

Pour caractériser la relation asymétrique entre l'invité et son hôte, on peut l'observer dans un autre contexte que les situations de co-enseignement et d'observations croisées. Dans le réseau de Sure, les professeurs des écoles qui réalisent un projet spécifique font souvent appel aux professeurs de collège dits « professeurs supplémentaires » (en sciences ou en anglais, par exemple). Ces derniers peuvent venir les assister en classe, dans la mise en œuvre de ce projet avec les élèves. Lucien, professeur supplémentaire de SVT, explique comment il conçoit son intervention dans ce cadre au sein de la classe de Vanessa (PE).

Lucien (PLC) - Pour moi, je dois plus m'adapter aux collègues. Après, j'essaie d'amener... Par exemple avec Vanessa, dans l'objectif du cycle 3, c'est de les préparer à la 6^e, donc ils restent dans la classe de Vanessa, sauf qu'ils n'ont pas le droit de se lever parce que dans ma tête, au collège, ils n'ont pas le droit. Mais globalement, c'est le fonctionnement établi par Vanessa, avec des petites choses qu'on peut amener. Mais, je ne me vois pas tout bouleverser. Oui, moi pour moi, le prof sup' doit s'adapter au fonctionnement de la classe et apporter par petites touches, ou alors vraiment, on a construit ensemble.

(Sure - Obs, CR réunion - Formation d'analyse de pratiques en co-enseignement - 14/02/17)

La description que Lucien donne de son travail de suppléant le montre dans une posture asymétrique par rapport à l'enseignante titulaire de la classe : il doit « s'adapter » au « fonctionnement » de celle-ci et ne retoucher son style professionnel que par « petites touches ». Dans cette relation, le professeur supplémentaire ne s'autorise pas à transformer – ou à bouleverser, comme le dit ce professeur – les façons de travailler de l'enseignant titulaire. L'alternative à cette relation de type non-interventionniste est la co-construction, comme il la nomme, confirmant ainsi qu'un ajustement réciproque de nature égalitaire dans la classe ne peut résulter que d'une construction partagée.

Résumons les principaux traits de la relation entre l'invité et son hôte, selon les règles de la grammaire enseignante. En vertu de la propriété de l'enseignant sur sa classe et sur ses élèves, l'enseignant qui ouvre la porte de sa classe est « chez lui » : il est l'hôte de son binôme. Il choisit les façons de travailler qui lui conviennent et n'a pas à les justifier ; il agit de manière autonome, sans avoir à rendre de comptes ; il décide et conserve le contrôle de ce qui se passe dans sa classe, sans être contraint d'y associer l'autre enseignant. De son côté, celui qui est reçu dans la classe n'est pas en terrain conquis : il est l'invité. Selon le principe de la liberté pédagogique, il n'est pas supposé agir sur les façons de travailler de son hôte mais bien plutôt,

s'y ajuster lui-même. La règle de non-ingérence encadre fortement toute intervention sur le déroulement de l'action, la conduite de l'enseignement et les élèves de son binôme. On voit donc se dessiner deux types de liens différents : dans la relation entre l'invité et son hôte, les enseignants du binôme sont supposés s'inscrire dans des rapports asymétriques, alors que dans le modèle prescrit du visiteur et du visité, des relations horizontales et égalitaires sont postulées.

Nous en concluons ainsi que les difficultés de coordination semblent résulter de la discordance entre les normes collectives antécédentes de la grammaire enseignante – qui tendent à définir une relation non-égalitaire au sein d'une classe – et l'ajustement mutuel requis dans la réalisation du travail collectif prescrit.

Pour bien appréhender les effets de cette tension sur la coordination au sein du binôme, il ne faudrait pas réduire la situation en classe à une opposition entre deux modèles : celui du prescrit et celui d'enseignants « arrimés » à une grammaire elle-même figée dans le marbre. La situation de travail collectif prescrit conduit les acteurs à renormaliser les normes antécédentes pour agir en situation, dans un compromis entre les prescriptions et les règles de la grammaire enseignante actualisées. Les débats de normes sur les façons de s'ajuster dans le travail en classe témoignent des mouvements dans la grammaire enseignante. Dans l'extrait suivant, les enseignants des deux degrés du réseau de Sure discutent d'un cas de tension, survenu la première année du dispositif : une professeure des écoles rapporte ses difficultés à dire son désaccord à son binôme de co-enseignement, au sujet de la façon dont la séance en classe est menée. Plusieurs enseignants débattent alors de cette situation.

Walter (PLC) - Moi je me demande si ce n'est pas plutôt à la personne qui vient, de s'adapter au prof. Moi je sais qu'une fois j'ai co-animé avec le PE, il y a des choses qu'il faisait, je n'avais pas forcément l'habitude, bah, je m'adaptais. Je n'allais pas lui dire, moi, je fonctionne comme ça, tu vas faire comme ça. J'étais chez lui. Quelque part, dans ma tête, je me suis dit bon, je vais essayer de faire comme lui. Plutôt que d'imposer mon machin ...

Cléa (coordo) - Mais je ne parle pas d'imposer, plutôt de discuter.

Walter (PLC)- Mais là c'est une relation, c'est peut-être là le problème aussi !

Vanessa (PE) - Peut-être que le but aussi, c'est que chacun apporte sa pratique.

Walter (PLC) - Dans la théorie, oui, mais en pratique, c'est peut-être plus compliqué.

(Sure - Obs, CR réunion - Formation d'analyse de pratiques en co-enseignement - 14/02/17)

Le débat porte sur les moyens de combler l'écart éprouvé par la professeure des écoles entre la « théorie » (l'égalité supposée) et la « pratique » (mettre en pratique cette relation égalitaire). La pertinence des règles de la grammaire enseignante – que formule Walter (s'adapter, ne pas imposer son fonctionnement, quand on « chez l'autre ») – est réexaminée par rapport aux buts prescrits qui sont renormalisés (« le but est que chacun apporte sa pratique », dira Vanessa). Les débats questionnent la nature de la relation établie entre les enseignants en classe, la différence entre le contrôle et la critique entre pairs (« discuter n'est pas imposer » souligne Cléa). Cette discussion illustre le jeu avec les règles d'une grammaire enseignante vivante, en mouvement.

Il nous semble que les tensions dans la coordination témoignent ainsi de la recherche d'un compromis actualisant la grammaire enseignante en situation. Certains binômes parviennent à construire ce compromis, puisque nous avons observé dans les situations en classe que la mutualité des ajustements ne pose pas toujours problème. Nous nous demanderons donc comment les enseignants surmontent le hiatus entre le prescrit et la grammaire enseignante, pour s'inscrire dans un rapport d'égalité.

II - S'ajuster : des repères familiers à la construction de la confiance

Nous étudions à présent la construction par les binômes enseignants d'un régime d'engagement leur permettant de se coordonner dans la réalisation du travail collectif prescrit, en classe. Nous nous demanderons dans cette partie :

- Quelles sont les conventions – ou repères communs – qui favorisent l'ajustement mutuel au sein des binômes ?
- Comment la confiance, en tant que convention partagée, peut-elle se construire ? En quoi caractérise-t-elle le régime d'engagement des binômes enseignants, dans le contexte de travail étudié ?
- Enfin, ces binômes ont-ils la possibilité, dans l'environnement de travail, de mettre à l'épreuve des repères communs ?

1. Les affinités personnelles et professionnelles

Dans le matériau empirique, la relation au sein du binôme apparaît comme une variable clef de la réussite du travail collectif prescrit en classe : « c'est une question de personne » ; « ça tient à la personnalité des gens » ; « par rapport au dispositif, on s'est heurté à un problème de personne » ; « il y a des personnalités plus difficiles que d'autres pour travailler ». L'abondance de ce matériau nous conduit à prendre au sérieux les justifications des acteurs pour expliquer la réussite de la coordination en classe : qu'y a-t-il, dans les personnes, qui puissent constituer des repères communs aux enseignants des deux degrés du binôme ? Entre eux, il y a ce que les acteurs enquêtés appellent des affinités. Dans leurs discours, c'est une condition essentielle pour arriver à travailler ensemble en classe : on « s'entend bien », on est « sur la même longueur d'onde », « ça matche bien », on « parle le même langage ».

Lorsqu'on les questionne sur ce qui leur permet de « bien s'entendre », les enseignants citent deux types d'affinités, personnelles et professionnelles.

Delphine (PLC) - Pour institutionnaliser le travail en doublette et pour que ça devienne très efficace, il faut vraiment que ce soit une question de choix personnel, il faut que ce soit aussi des personnalités qui soient compatibles. Parce que sinon je ne vois pas du tout comment on peut travailler avec quelqu'un qu'on déteste cordialement, avec qui on travaille complètement différemment, si nous on aime les trucs... J'avais une collègue de français qui avait des trucs très carrés. Moi, je ne sais pas travailler comme ça. On me demande de faire ça, ça m'ennuie royalement et je ne vois pas l'intérêt.
(Sure - Entretien individuel - 27/11/17)

Dans le point de vue qu'exprime cette professeure de lettres – qui fait figure d'experte en co-enseignement dans le dispositif, du fait de son ancienneté – on retrouve ces deux types d'affinités : on ne saurait travailler sans une certaine « compatibilité » des « personnalités » (affinité personnelle), ni avec quelqu'un qui travaillerait « complètement différemment » (affinité professionnelle). La distinction entre les deux n'est pas toujours aussi clairement formulée par les enseignants. Dans cet entretien collectif, les professeurs de mathématiques participant au dispositif de co-enseignement décrivent les affinités qui les relient.

Coralie (PLC) - Pour en revenir à ta question, je pense qu'il y a le nombre d'enseignants, un espace dédié à ton travail, mais il y a beaucoup les personnalités. Je pense qu'on aurait un espace dédié de travail mais on ne pourrait pas se blairer, je ne

pense pas qu'on aurait une meilleure entente. Donc je pense que ça joue beaucoup si tu t'entends bien ou pas et si tu t'entends de façon professionnelle.

Éloïse (PLC) - C'est complètement naïf de penser que les affinités, ça ne fonctionne pas. Il y a des élèves que tu vas arriver à faire bosser alors qu'aucun prof n'y arrive, parce qu'il y a une affinité. Et c'est pareil avec les profs. Moi je travaille bien avec Coralie parce qu'on est amie en dehors. Elle connaît mes enfants, c'est forcément facile. Avec Florian (PLC), on a des affinités pédagogiques.

(Sure - Entretien collectif - PLC mathématiques - 15/06/18)

Dans cet extrait, on voit que « s'entendre de façon professionnelle », « avoir des affinités pédagogiques » se mêlent à la sympathie (« si on ne pouvait pas se blairer »), à l'amitié, aux proximités d'ordre personnel. Du point de vue des enquêtés, le dosage idéal est un seuil minimum d'affinités personnelles que viennent consolider pour l'essentiel des affinités professionnelles. À travers les anecdotes rapportées par les enseignants, on peut tirer quelques invariants de la combinaison entre les deux types d'affinités : on pourra très bien travailler avec quelqu'un sans forcément « aller boire un coup avec lui », mais il faut quand même avoir un minimum « d'atomes crochus ». À l'inverse, on peut être très « pote » avec quelqu'un tout en sachant parfaitement qu'on ne pourra jamais travailler avec lui, même s'il est rare, selon les enseignants, que l'on ait beaucoup de sympathie pour l'autre sans un minimum d'affinités professionnelles.

Le fait de se connaître avant de travailler ensemble est une convention préexistante entre les enseignants qui facilite la coordination dans le travail collectif prescrit. Mais elle n'est pas suffisante pour agir en commun : il faut y ajouter des repères professionnels partagés. Dans l'extrait suivant, Katia, professeure d'histoire-géographie dans le réseau de Sure, explique qu'elle a incité son ami d'enfance, Marc, qui enseigne la même discipline, à postuler au collègue Armand pour la rejoindre. Au-delà de leurs affinités personnelles préexistantes, elle explique qu'elle était certaine de pouvoir travailler avec lui, car ils auraient le même « état d'esprit professionnel ».

Katia (PLC) - Parce qu'en vrai, Marc et moi, on se connaît depuis longtemps.

Marc (PLC) - Oui mais pas professionnellement.

Katia - Oui mais je savais qu'on allait avoir le même état d'esprit professionnel. Quand je lui ai dit de venir, je savais qu'en postulant, il l'aurait. Enfin, qu'on aurait le même état d'esprit.

(Sure - Entretien collectif - PLC histoire-géographie - 22/06/18)

Les repères communs qui se trouvent chez les personnes et qui permettent aux enseignants de se coordonner dans la classe sont donc d'ordre affectif et d'ordre professionnel. C'est à cette seconde catégorie que nous nous intéressons plus particulièrement.

2. L'état d'esprit professionnel

Nous nous efforçons ici de donner une signification à ce que les acteurs appellent des affinités professionnelles. Notre intention n'est pas d'identifier les façons de travailler partagées par les enseignants de chaque binôme, ce qui nous amènerait à l'étude des normes collectives, mais il s'agit de mettre au jour les repères communs, cités le plus souvent par les binômes, pour expliquer ce qui faciliterait la coordination d'un point de vue professionnel. Qu'est-ce qui permet aux enseignants de dire qu'il est « aisé » de travailler avec l'autre, qu'un « rapprochement pédagogique », comme le dit un enseignant à propos de son binôme, est possible ? Les justifications qui sont régulièrement avancées nous ont permis d'identifier deux repères communs qui seraient propices à la coordination entre enseignants des deux degrés, ou, pour le dire autrement, qui semblent encourager l'action en commun entre les professeurs des écoles et ceux du collègue.

En partant de la catégorie indigène de « l'état d'esprit professionnel », cité dans la partie précédente, nous proposons d'étudier deux conventions communes caractérisant les affinités professionnelles :

- l'esprit d'ouverture correspond à une disposition à accepter les critiques des autres enseignants
- l'esprit d'indépendance désigne un rapport aux contenus à enseigner relevant d'une conception qu'on pourrait qualifier d'affranchie vis-à-vis du prescrit

L'ouverture est une disposition professionnelle partagée par la plupart des enseignants enquêtés et dont la présence semble faciliter la réalisation coordonnée du travail collectif prescrit. La description empirique de cet état d'esprit que nous qualifions d'esprit d'ouverture – se fonde sur les discours des enseignants lorsqu'ils se qualifient eux-mêmes, ou lorsqu'ils décrivent la présence de cette disposition chez leur collègue du binôme. Elle se manifeste alors de deux manières. D'une part, l'enseignant est ouvert à la discussion, il réfléchit sur ses pratiques, comme cela apparaît dans les propos suivants.

Coralie (PLC) - Je pense qu'un prof qui n'est pas capable de se remettre en question... Ça ne sert à rien. Il faut toujours se remettre en question sur : « Bon, là, ça n'a pas réussi. Le but c'est que je réussisse, donc qu'est-ce que je vais faire ? Et bien je vais essayer autre chose. »

(Sure - Entretien individuel - 05/12/17)

Damien (PE) - La personne avec qui tu vas pouvoir construire quelque chose de constructif, même sur une critique négative, ça va être une personne qui va être ouverte d'esprit, qui va comprendre pourquoi est-ce que tu fais ça, même si elle n'est pas d'accord avec ça.

(Sure - Entretien en binôme - 23/04/18)

D'autre part, l'enseignant se « remet en question » et ne reporte pas d'emblée la faute sur l'élève.

Éloïse (PLC) - Moi je me remets beaucoup en question. Pour moi un élève qui a zéro ce n'est pas de sa faute, c'est de la mienne. Pourtant si, peut-être qu'il n'a rien fichu. Mais ça veut dire aussi qu'à un moment je n'ai pas réussi à l'intéresser.

(Sure - Entretien individuel - 26/03/18)

Alexis (PE) - Quand je dis qu'il n'y a pas de tricheur, c'est qu'on est là pour faire avancer nos élèves, et puis, s'il faut se remettre en cause et se remettre en question, on le fait, et ça, ce n'est pas tout le monde qui est capable de le faire.

(Sure - Entretien collectif - PE - 18/06/18)

D'où vient cette disposition à l'ouverture, si l'on admet qu'elle est socialement construite ? Notre hypothèse est qu'elle pourrait résulter d'une socialisation des enseignants dans les projets et dispositifs de travail collectif. Une caractéristique sociologique commune aux enseignants enquêtés dans les deux réseaux est leur participation à de nombreux projets partagés avec d'autres enseignants, parfois de cycles différents et, pour les professeurs de collège, de différentes disciplines. On peut bien sûr rattacher cette caractéristique à l'incitation institutionnelle en éducation prioritaire à travailler par projet. Cependant, la caractéristique de ces enseignants est qu'ils sont multi-engagés, comme ils se décrivent eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils participent à un nombre très élevé de projets.

Solène (PLC de lettres) - Je suis en projet littéraire, j'ai aussi un projet archéologie avec la collègue d'histoire-géo. L'année prochaine, on refait le projet mais avec les latinistes ! (...) Mais j'ai envie d'en faire plus, je pense que c'est ça qui nourrit, le projet. Faire des projets. Et j'ai très envie de faire un projet autour du théâtre.

(Rouel - Entretien individuel - 15/05/18)

Ainsi, les enseignants des dispositifs enquêtés partagent cette disposition professionnelle, ce qui peut notamment expliquer leur participation volontaire au dispositif dans le réseau de Sure. À Rouel, la forte proportion d'enseignants multi-engagés dans notre panel d'enquête peut provenir du mode de sélection des enquêtés qui a sans doute privilégié les enseignants les plus actifs, comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologique. Chez ces enseignants, il semblerait que la participation à de nombreux projets et dispositifs de travail collectif ait pour effet de développer une disposition à l'ouverture, qui procède notamment de l'exercice régulier d'une confrontation et d'un échange avec les autres sur les façons de travailler.

Paloma (PLC) - Moi je sais que c'est une chose à faire parce que c'est transformateur au contraire d'être ouvert, c'est transparent.

Enquêtrice - Transformateur, en quel sens ?

Paloma (PLC) - C'est-à-dire la personne qui va être un peu dans la crainte, qui va fermer sa porte parce qu'elle craint le jugement d'autrui, elle va toujours vivre avec ce truc. Alors que la personne qui dit, moi je suis ouverte, venez et puis voilà, j'assume en fait ! Elle va avoir des retours, elle va pouvoir se positionner, elle va pouvoir se dire que ce qu'elle imagine de pas bon n'est pas aussi horrible que ça. Elle va pouvoir changer les choses, elle va pouvoir évoluer.

Damien (PE) - C'est hyper formateur en fait, d'ouvrir sa porte.

Paloma (PLC) - C'est formateur, voilà.

(Sure - Entretien en binôme - 14/06/18)

Le développement de l'esprit d'ouverture serait ainsi une compétence des acteurs construite, en partie du moins, dans la participation à des modalités variées de travail collectif. Elle constitue un premier repère commun favorisant la coordination dans le binôme.

Un deuxième repère semble résider dans un rapport aux contenus de savoirs à enseigner que nous avons qualifié d'affranchi vis-à-vis du prescrit. Il ne s'agit pas de dire que ces enseignants ne « suivent » pas le programme mais qu'ils témoignent d'un esprit d'indépendance vis-à-vis des contenus d'enseignement prescrits. Ces enseignants racontent qu'ils assument des choix, parfois risqués au regard du contrôle de la hiérarchie lors des inspections, qu'ils valorisent des contenus plutôt que d'autres, qu'ils les « bidouillent » pour leur donner une

orientation particulière, qu'ils font le tri parmi les prescriptions entre les anciennes et les nouvelles versions des programmes.

Marc (PLC) - En discutant avec des anciens, ils te disent, ne t'inquiète pas, tu changes tous les 4 ans mais tu continues, tu fais ton truc, je le comprends, maintenant, avec les années. Il y a des choses sur lesquelles tu peux maintenir une ligne rouge. Et ça, je trouve que c'est important, il faut qu'on ait des perspectives, des horizons, sinon, on s'y perd. Il faut qu'on soit capable de dire où est-ce que je veux emmener l'élève ? Parce que si tu n'es pas capable, toi-même, en tant qu'enseignant, de savoir où tu vas, tu ne peux pas l'emmener, l'élève.

(Sure - Entretien individuel - 18/05/18)

Pour éclairer cette caractéristique, on peut la rapprocher de l'un des modèles de curriculum développés par Bernstein (1975) et ayant des conséquences sur la pédagogie. Celui-ci utilise le concept de « code », correspondant, de manière schématique, aux différences dans la transmission des connaissances (la pédagogie), leur contenu (le programme d'études) et leur assimilation (l'évaluation). Le « code intégré » caractérise une pédagogie ouverte, qui ne cloisonne pas les disciplines et qui prend en compte l'élève dans l'organisation et le rythme des connaissances transmises. Dans le discours des enseignants enquêtés, de nombreuses occurrences relèvent des caractéristiques du modèle pédagogique du code intégré. Ainsi, certains professeurs de collège témoignent d'un attachement distancié à la matière qu'ils enseignent, ainsi que d'une certaine porosité des frontières entre les domaines de connaissance.

Élisa (PLC de SVT) - J'aime bien ma matière, franchement, mais moi ce que je préfère, c'est aider l'élève à devenir... À être capable de réfléchir par lui-même. Que je fasse des sciences, de l'anglais ou du théâtre. Ça m'intéresse de travailler sur un truc comme le schéma parce que c'est quelque chose que tu utilises dans plein de matières et qui te permet d'avoir un langage et une mémorisation, ce n'est pas que par rapport à ma matière.

(Rouel - Entretien individuel - 15/05/18)

On peut constater que c'est par rapport à l'intérêt de l'élève que cette enseignante prend ses distances avec sa matière : elle cherche à enseigner ce qui est « utile » à l'élève dans d'autres matières, dans la perspective de son développement, puisqu'elle dit, sans aller au bout de sa phrase, qu'elle veut aider l'élève à « devenir ». Il y a l'idée, chez cette enseignante, d'un élève pris « dans sa globalité », pourrait-on dire, lorsqu'elle cherche à prendre en compte les

différentes matières qui lui sont enseignées. Cette perspective se retrouve dans plusieurs propos témoignant d'une deuxième caractéristique commune du code intégré : les contenus d'enseignement et leur rythme sont adaptés à l'élève.

Éloïse (PLC) - Parce que moi, je vais au-delà, je n'estime pas que les programmes, en fait. Le programme, c'est le basique qu'ils doivent savoir faire et après, les maths, c'est tellement autre chose aussi. Quand tu regardes, le théorème de Pythagore, ça ne sert à rien en fait. Par contre la façon dont tu réfléchis et que tu choisis le théorème de Pythagore, ça t'est utile tous les jours dans ta vie. Je veux dire, j'ai un problème, j'ai plusieurs solutions possibles, laquelle va fonctionner ?

(Sure - Entretien individuel - 26/03/18)

Pour cette enseignante de mathématiques, le programme n'est pas seulement ce qu'elle « estime », la valeur de référence. C'est par rapport à l'intérêt que peut en retirer l'élève que le programme a du sens. Dans ces propos, l'intérêt de l'élève « dans sa vie de tous les jours » apparaît en filigrane. Celui-ci n'est pas réduit à un apprenant, il est pris en compte comme citoyen (« la façon dont tu réfléchis »), comme une personne dotée d'autonomie dans ses projets (« j'ai un problème, j'ai plusieurs solutions possibles, laquelle va fonctionner ? »). Cette conception plurielle de l'élève est associée, en général, à un discours critique sur le prescrit des contenus d'enseignement, dans les programmes et le socle de compétences. Les programmes feraient l'objet d'ajustements entre enseignants, voire, ils en produiraient collectivement le contenu.

Faustine (PE) - Et puis il y a la réalité de ce qu'on nous demande dans les programmes et la réalité de notre terrain. Je te donne un cas concret, nous, normalement, en CMI, on n'a plus du tout à travailler la carte, ni les continents, ni les pays, bref, la base. Sauf que les profs d'histoire-géo nous ont dit : mais surtout pas, continuez ! Ce qui a été intéressant, c'est d'avoir ce retour-là, cette discussion qu'on n'a jamais le temps d'avoir.

(Rouel - Entretien en binôme - 02/03/18)

À l'occasion de l'élaboration des progressions disciplinaires entre les enseignants du cycle 3, cette professeure des écoles rapporte comment un accord semble se fonder entre les enseignants des deux degrés sur ce qui vaut la peine d'être travaillé (la carte), même si ce n'est plus dans les programmes. Ces accords participent ainsi de la fabrique « par le bas » du

curriculum, dont Faustine souligne l'intérêt tout en déplorant la rareté de ces moments de discussion.

En conclusion, on constate que l'esprit d'indépendance – caractérisé par une conception pluridisciplinaire de son enseignement et une conception émancipée du curriculum prescrit – pourrait consister un repère commun d'ordre professionnel au sein du binôme. Une approche décloisonnée des disciplines et des programmes à enseigner tend en effet à valoriser la coordination entre les enseignants des deux degrés. Il en va de même de l'esprit d'ouverture : cette disposition professionnelle à la curiosité et au questionnement réflexif est un repère commun qui facilite l'exercice de la critique entre pairs et favorise ainsi la coordination au sein du binôme école-collège.

3. Le régime de familiarité confiante

En prenant appui sur des affinités personnelles et professionnelles pour se coordonner, les enseignants du binôme s'engagent dans le régime de *familiarité*. Ces affinités constituent pour les acteurs des repères communs de proximité, familiers, qui sont tramés par des proximités professionnelles et des attachements personnels, d'ordre affectif. On peut remarquer qu'empiriquement, les binômes décrivent souvent la réussite du travail collectif par le vocabulaire de l'expérience corporelle : « ça fonctionne bien », « ça marche », « ça roule ». Ce lexique rappelle le langage du corps qui est employé pour décrire le succès de la coordination avec les objets dans le régime de familiarité (« j'ai réglé le siège à cette hauteur, ça me va »).

Ce format d'engagement permet de résoudre la tension, dans la coordination, entre le prescrit et les normes antécédentes de la grammaire enseignante. Les repères familiers servent en effet de caution à l'ajustement mutuel. Ils garantissent le respect de ce « bien personnalisé » (Thévenot, 2006, p. 244) que représente le territoire de la classe de chacun. Dès lors que les rapports de pouvoir et les risques de contrôle des pairs sont suspendus et encadrés par l'entente familière dans le binôme, le prédicat d'une relation asymétrique en classe perd de sa pertinence. La relation égalitaire et mutuelle que s'efforce de faire advenir la prescription de travail collectif entre les enseignants des deux degrés se cristallise dans une relation de confiance au sein des binômes. La confiance, dans un régime de familiarité, est en effet « gagée sur des relations personnelles » (*Ibid.*, p. 154). On a confiance dans ce qu'on connaît et reconnaît, dans ce qui nous est familier, proche. Dans un régime de familiarité, on agit en confiance (« je connais bien ce chien, il ne mord pas »). On entretient avec les être et les choses des rapports de confiance :

ainsi, ma boulangère favorite me fait confiance si j'oublie un jour mon porte-monnaie. À travers cet exemple, nous entendons souligner que le régime de familiarité ne dispense pas d'épreuve de confiance (la boulangère s'attendra à ce que je la rembourse), mais que cette confiance trouve un terreau naturellement fertile dans les repères familiaux existants entre les personnes. Nous proposons ainsi de qualifier ce régime d'action, dans le cadre de notre recherche, de *régime de familiarité confiante*. Nous l'utiliserons pour bien souligner le rôle de la confiance dans ce format d'action familial.

Si la confiance est bien une convention (au sens de repère commun) produite par l'engagement familial des enseignants du binôme, dans quelles circonstances est-elle mise à l'épreuve ? D'un point de vue théorique, on sait que la confiance se construit dans la mise à l'épreuve d'autrui face aux épreuves imprévues auxquelles le réel confronte les travailleurs dans l'activité (Dejours, 1995). Nous avançons l'hypothèse selon laquelle les situations diverses de travail collectif prescrit entre les enseignants des deux degrés (en classe et en réunion) constituent des « micro-épreuves » dans lesquelles s'éprouvent les repères familiaux communs. Ces micro-épreuves, en apportant la confirmation de l'engagement familial (par exemple : « cet enseignant m'est sympathique, il est ouvert à la discussion »), auraient pour effet de produire un sentiment de confiance assez rapide. En effet, de façon surprenante, les enseignants font état d'un sentiment de confiance quasi-instinctif, résultant d'une évaluation en situation des repères communs dont semble doté autrui. La convention de confiance pourrait donc se construire dans l'instantanéité de la situation d'épreuve. Mais, de manière paradoxale, elle ne semble se stabiliser que dans le temps long, à l'issue d'une fréquentation régulière des personnes dans le même milieu de travail. Dans le contexte situé de notre recherche, la construction de la confiance aurait alors deux temporalités différentes : elle serait un repère commun rapidement disponible « prêt-à-l'emploi », mais instable, qui ferait l'objet d'une mise à l'épreuve sans cesse renouvelée dans les diverses situations de travail. Elle ne deviendrait un repère durable que dans l'enchaînement de ces différentes mises à l'épreuve. Sa relative stabilisation ne se produirait qu'au bout d'un temps long. Dans le langage commun, on parle ainsi d'une confiance « durable », « établie ». Ainsi, entre les enseignants des deux degrés, la confiance serait accordée assez facilement sans être donnée pour autant.

Dans cet extrait d'entretien, Camille (PE) décrit la confiance qu'elle accorde dès la première séance en classe à Corentin, son binôme (PLC).

Camille (PE) - Très vite, j'ai senti que ça passait avec les élèves et forcément si ça passe avec les élèves... ça passe avec moi. Non mais c'est logique. Voilà, j'ai senti les élèves très vite très motivés et là je me suis dit, bah... confiance et je sais que ça va bien se passer.

(Sure - Entretien en binôme - 06/03/18)

On voit que la confiance est issue de l'épreuve que constitue la rencontre entre Corentin et les élèves de CM2 de Camille. Cette épreuve valide les repères familiers (« si ça passe avec les élèves alors ça passe avec moi ») et elle produit de la confiance, dont on perçoit qu'elle sera à confirmer dans de futures épreuves (« je sais que ça va bien se passer »).

Dans cet autre entretien avec deux professeurs des écoles du réseau de Rouel, Julien et Faustine, cette dernière cherche à expliquer ce qui soutient la réussite des observations croisées avec Dorian, son binôme professeur de technologie.

Faustine (PE) - Avec Dorian oui mais parce que... Je le connais un petit peu aussi, à force, ça fait deux trois ans qu'on se voit dans les trucs.

Julien (PE) - Il y a une relation de confiance aussi.

Faustine - J'avais déjà assisté à un cours l'année dernière, j'avais déjà vu comment il fait et j'avais trouvé ça hyper intéressant. Alors que je ne suis pas du tout techno ! Il y a quand même cette affinité que tu as ou pas, ce feeling-là.

(Rouel - Entretien en binôme - 02/03/18)

C'est dans la répétition des situations de travail collectif prescrit que se vérifient les « affinités », le « feeling ». Ces épreuves produisent de la confiance, les repères familiers éprouvés se transformant, avec le temps, en une relation de confiance. Les situations de travail collectif ne sont que des « trucs », comme les appelle Faustine, qui n'ont d'importance que dans la mesure où ils permettent d'en tirer quelque chose de plus important comme une relation.

On retrouve ce propos chez Gabriel (PE), dans le réseau de Sure. Il explique que le seul intérêt des formations inter-degrés est de lui permettre de repérer des affinités et des proximités avec les professeurs de collège présents à ces formations. En discutant « 5 minutes », en observant « comment se comportent » les uns et les autres, Gabriel met à l'épreuve les repères communs. C'est de cette façon qu'il « confirme » la bonne entente pressentie avec Corentin, professeur de SVT.

Gabriel (PE) - C'est un temps intéressant parce qu'on voit quand même les gens, on discute, il y a quand même des discussions qui sont intéressantes. En fait, pour moi, l'intérêt, c'est pour ça que j'aime bien y aller, c'est pas vraiment ce qu'on y fait, c'est comment on s'y comporte, entre nous. Je connais tel prof, je peux parler à tel prof, ah, je vois lui, il est sympa. Ça crée des liens et peut-être qu'à partir de ces liens-là, tu peux faire quelque chose.

Enquêtrice - Je ne comprends pas bien quand tu dis, « comment on s'y comporte » ?

Gabriel - Et bien, c'est qui parle, comment il parle. Pendant cinq minutes, tu vas discuter avec quelqu'un, tu vas dire : ah, il est sympa. Ça crée du lien quoi, du lien humain en fait. (...) Tu vois, la formation orale, c'était pas mal, même si l'oral, en soi, ce n'était pas très intéressant, mais tu te retrouves avec d'autres personnes et tu discutes d'autres choses. Là, ça a confirmé que Corentin, je l'aimais bien, je le trouvais vraiment sympa, le prof de sciences. Ça permet ça, ça fait quand même du lien qui est important. Parce que je pense que Corentin il va quand même rester un moment au collègue Armand.

(Sure - Entretien individuel - 30/04/18)

Ces mises à l'épreuve des repères familiaux (« ça a confirmé que je l'aimais bien ») créent des liens humains, selon les termes de Gabriel, à partir desquels on peut faire « quelque chose ». Si Corentin reste au collège de Sure, alors Gabriel pourra transformer ce lien familial en quelque chose de plus solide. L'enquête ethnographique nous permet de dire qu'à la fin de la seconde année du dispositif, ces deux enseignants entament effectivement un projet commun, qui commence par l'échange d'une séquence d'enseignement en SVT réalisée par Corentin. La mise à l'épreuve renouvelée des repères familiaux et la stabilisation de la confiance qui en résulte aboutissent à la concrétisation d'une action en commun. On relève ainsi une double temporalité dans la construction de la convention de confiance : l'une est brève, fondée sur les repères familiaux que l'on vérifie dans l'instant ; l'autre ne s'envisage que dans le temps long.

Cette analyse nous amène à souligner l'importance de la temporalité pour l'engagement des acteurs dans le régime de familiarité confiante : celui-ci apparaît comme un régime à double vitesse, dont les liens pourraient se modifier au fil du temps, comme nous l'avons vu avec la confiance. La spontanéité des attachements personnels se double d'une construction plus lente, patiente, qui aboutirait à des repères communs plus profonds et plus durables.

Alexis (PE) - On sait bien que pour travailler ensemble, il faut bien se connaître. Et là du coup, par rapport à ce projet, ce qui est intéressant c'est qu'on a pu commencer à

mieux se connaître avec les professeurs du collège parce qu'on se voyait peu, on échangeait peu et là on a pu, ponctuellement, parce que c'est le début, préparer ensemble, commencer à tisser du lien.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 1^{er} degré - 27/03/17)

On retrouve dans les propos de ce professeur des écoles l'idée de liens qui au fil du temps, dans le tissage, formeraient la trame d'un ensemble plus solide. À partir des repères familiers, on pourrait ainsi construire des liens, puis une relation, ce qui suppose la poursuite dans le temps des rencontres entre ces mêmes enseignants, dont Alexis souligne l'importance (« avant, on se voyait peu »).

En s'intéressant de plus près à la construction de la confiance au sein des binômes, nous avons mis en évidence le rôle de la temporalité, d'une part et l'importance des situations permettant sa mise à l'épreuve répétée, d'autre part. Ces situations de travail collectif prescrit sont aussi nécessaires à l'identification des repères familiers entre les enseignants. L'existence de ces repères est fondamentale pour le succès de la coordination, puisque l'engagement des binômes dans un régime de familiarité est précisément ce qui rend possible l'ajustement mutuel en classe. Or, nous venons de montrer que tout ne se joue pas dans la situation de travail collectif en classe : les enseignants ont-ils la possibilité de mettre à l'épreuve ces repères dans l'environnement de travail du réseau d'éducation prioritaire ?

4. Des situations peu fréquentes pour mettre à l'épreuve les repères familiers

Rappelons tout d'abord une évidence : les enseignants des deux degrés ne partagent pas le même espace quotidien de travail, séparé en différents lieux entre le collège et les écoles. De fait, en dehors des situations prescrites de travail collectif en classe, ils ne se voient ni travailler, ni vivre sur le lieu de travail. Or, il est évident que l'unité spatiale d'un milieu de travail produit en abondance des repères familiers.

Au collège Armand, dans le réseau de Sure, l'équipe des professeurs d'histoire-géographie est reconnue pour sa cohésion et pour ses habitudes de travail collectif informel. Elle bénéficie d'un privilège jugé exorbitant aux yeux d'un certain nombre de leurs collègues : elle est la seule équipe disciplinaire à disposer, non seulement de ses propres salles de classe, attribuées de manière permanente (alors que les autres enseignants doivent en changer à chaque heure de cours) mais également d'une salle adjacente pour se réunir entre eux (qu'ils appellent

le « labo ». Ils l'ont aménagée de manière à pouvoir y travailler, déjeuner ensemble et même s'y détendre (canapé, équipements ménagers, téléviseur, guitare). Ils disposent ainsi d'un pôle disciplinaire, leurs salles de classe respectives jouxtant le « labo ». Cet espace de vie est producteur à la fois de repères familiers d'ordre personnel et d'ordre professionnel. En effet, lorsque l'un est en cours avec ses élèves, les autres peuvent le voir travailler en ouvrant la porte du « labo » communiquant avec les salles de classe.

Lilian (PLC) - On ne va pas se mentir. On est la seule équipe à avoir un labo où on vit 80 % du temps, plutôt que d'aller en bas (dans la salle commune des professeurs). (...) Quand on teste un truc, il suffit qu'il y en ait un qui soit là. Du coup, il passe, il regarde, il voit, on en discute après. Quand ça ne se passe pas bien, que tu vois quelqu'un qui passe la tête par la porte en disant : « bon, je vais leur gueuler dessus, il vaut mieux que ce soit fermé ». L'heure d'après, tu dis : « C'est quoi qui ne va pas ? » Donc, forcément je pense qu'on vit autant ensemble ici que dans nos appartements respectifs.

Marc (PLC) - Je pense qu'on pourrait assimiler ça à de la coloc'.

Katia (PLC) - Et en même temps, il y a 7 ans, le labo, il n'existait pas, ça s'est construit.

Christelle (PLC) - Mais voilà, c'est un espace social.

(Sure - Entretien collectif - PLC histoire-géographie - 22/06/18)

L'espace partagé est « social », comme le dit cette enseignante : la proximité physique dans les situations de travail produit une multitude de repères familiers (personnels – « une coloc » – et professionnels), fondés sur des micro-épreuves dans le quotidien du travail avec les élèves.

Cependant, l'environnement de travail commun des binômes enseignants n'offre pas les mêmes ressources. Comme nous l'avons montré dans la partie méthodologique, les dispositifs étudiés prévoient d'autres modalités de travail que le co-enseignement et les observations croisées entre les enseignants des binômes. Ce sont les formations, les réunions dans le cadre des concertations entre enseignants ou dans les instances du réseau. Ces occasions de rencontre constituent, nous l'avons vu, des micro-épreuves. Néanmoins, outre le fait qu'elles sont relativement peu fréquentes, elles ne donnent pas lieu à un travail en présence des élèves. Or, les repères communs sont plus apparents dans l'épreuve avec les élèves qu'autour d'une table de réunion. De fait, ces situations de travail collectif ne sont pas l'ordinaire du travail enseignant : l'identification des repères communs et leur mise à l'épreuve pourraient se révéler plus incertaines, plus « douteuses » qu'en présence des élèves. Il semblerait que les situations

de travail collectif prescrit en réunion tendent ainsi à trancher avec moins de force l'épreuve de la mise en commun des conventions partagées, que les situations vécues avec les élèves.

Dans les REP+ de Sure et de Rouel, il existe des projets communs associant des classes de CM2 et de 6^e et leurs enseignants, auxquels prennent part la majorité des enseignants enquêtés. Dans la description des dispositifs enquêtés, nous avons cité ces projets astronomie, slam ou rallye maths. Ils aboutissent en général à des manifestations réunissant les élèves et les enseignants lors de grandes journées consacrées à ces événements à thème (par exemple, les élèves de CM2 et de 6^e sont associés une matinée durant, dans un gymnase, pour réaliser des jeux mathématiques). Les enseignants se voient mutuellement travailler avec les élèves, s'adresser à eux, faire la discipline, leur donner des consignes de travail, etc. En dépit du caractère exceptionnel de ces situations, celles-ci donnent lieu à de micro-épreuves, qui ne passent pas inaperçues aux yeux des enseignants.

Camille (PE) - Parce qu'après, quand on se voit sur des gros rassemblements, rallye maths, elle (Éloïse, son binôme PLC) me dit : « Mais Camille, comme tu gères ta classe... » Bah oui, tu sais, je m'en occupe. Parce que quand on est au rallye maths, il y a les CM2 qui sont comme ça (elle fait un geste de garde-à-vous) et puis tu as les 6^e, «broumbroumbroum » parce que personne n'est derrière !
(Sure - Entretien individuel - 17/10/17)

Selon la description que donne Camille de cette scène qui se produit au cours du rallye-maths, Éloïse (PLC) aurait remarqué la bonne gestion de l'ordre scolaire de son futur binôme de co-enseignement (« Mais Camille, comme tu gères ta classe »). Cette mise à l'épreuve de la compétence d'autorité de l'enseignant sur ses élèves renvoie à un repère commun important dans la coordination du travail collectif prescrit en classe. En effet, les enseignants redoutent par-dessus tout d'être associés à un binôme qui ne « gère » pas sa classe. Ce déficit d'autorité dans la classe de celui qui les accueille (en co-enseignement comme en remplacement), les expose eux-aussi à rencontrer plus de difficultés dans la gestion de l'ordre scolaire, tandis qu'une classe « cadrée », c'est-à-dire bien organisée par l'enseignant titulaire est réputée moins difficile à prendre en main par le second enseignant. L'épreuve avec les élèves permet de vérifier que la convention de l'ordre est bien partagée par l'autre enseignant, ce qui n'est pas vérifiable dans une situation de travail en réunion.

En conclusion, nous soulignons la rareté des situations de mise à l'épreuve professionnelle pour les enseignants des binômes enquêtés, tant dans leur environnement de

travail quotidien que dans les dispositifs de travail collectif prescrit. La production des repères familiaux et de la confiance – qui conditionnent l’engagement des binômes dans le régime de familiarité confiante et le succès de la coordination – n’est pas facilitée pour les enseignants des binômes dans cet environnement de travail. Cependant, ne sont-ils pas appuyés dans cette entreprise par d’autres acteurs, prenant part eux-aussi aux dispositifs prescrits de travail collectif inter-degrés ? En élargissant la focale analytique de la coordination dans les binômes – depuis les situations en classe à celles du travail collectif inter-degrés dans leur diversité puis, au réseau d’éducation prioritaire – nous cherchons à saisir les liens avec l’activité des acteurs situés à la périphérie des binômes enseignants. C’est dans cette perspective que nous nous intéressons au rôle des coordonnateurs de réseau.

III - Les coordonnateurs, une ressource pour l’engagement familial

Dans les réseaux d’éducation prioritaire de Rouel et de Sure, les coordonnateurs de réseau sont, aux côtés des pilotes, des acteurs majeurs dans les dispositifs de travail collectif prescrit.

Comment leur activité peut-elle constituer une ressource de l’environnement de travail pour l’engagement des enseignants dans le régime de familiarité confiante ?

À partir de l’étude de leur activité et de leur rôle dans ces dispositifs, nous examinerons :

- la constitution des binômes par affinités et la création de liens familiaux
- l’ambivalence de la médiation des coordonnateurs sur la production des repères communs

1. Les « architectes » des dispositifs de travail collectif

Dans le réseau de Sure, Cléa est la coordonnatrice attitrée. Professeure des écoles déchargée à plein temps pour animer le réseau, elle forme en réalité un binôme avec Léo, professeur des écoles lui aussi, mais qui exerce depuis plusieurs années la fonction de professeur supplémentaire au collège axé sur la liaison inter-degrés. Dans le réseau de Rouel, Mathias, professeur d’éducation physique au collège, est le seul coordonnateur : il est partiellement déchargé pour exercer cette fonction. La fonction principale des coordonnateurs

de REP+ est d'animer le réseau, selon une feuille de route locale. Voici la description que Mathias donne de ses missions administratives et pédagogiques, comme il les qualifie lui-même.

Mathias (coordo) - Il y a d'abord le volet formation. (...) Donc, on a programmé cette formation sur l'enseignement explicite. On est en fait dans l'ingénierie, trouver le lieu, l'endroit, le thème. On est en lien avec les formateurs académiques, qui font la formation et vraiment, préciser les attentes ensemble. Deuxième volet, c'est plutôt administratif, donc il y a le projet de contrat d'objectifs du réseau qui chapeaute tous les projets d'école et d'établissement... Nous, les coordos, on participe à la rédaction de ce projet. Les objectifs, les actions ... On l'évalue aussi. (...) Il y a une partie secrétariale, qui rentre dans le domaine administratif, on va dire, où on anime souvent le comité de pilotage. Je vais faire un ordre du jour, je vais faire un retour sur les observations croisées, voilà, ce qui a fonctionné, ce qui a moins bien fonctionné, qu'est-ce qu'on peut en tirer pour que ça s'améliore. Les tableaux de bord, je vais faire une présentation de ce que j'ai recueilli, quelle traduction graphique on peut en faire. Voilà. Et le troisième volet qui pour moi est le plus intéressant, ce sont les projets inter-degrés. (Sure - Entretien individuel - 12/12/17)

Comme on le voit dans le discours de Mathias, les coordonnateurs sont étroitement associés au pilotage du réseau, notamment pour la définition et l'évaluation de ses objectifs dans le contrat de réseau. Ils occupent un rôle clef dans les dispositifs de travail collectif inter-degrés, dont on voit qu'ils sont les principaux architectes : conception de la formation, bilan des observations croisées et proposition de modifications.

Dans le réseau de Sure, ce sont les coordonnateurs qui définissent les modalités pratiques de ces dispositifs et les proposent ensuite dans les instances du réseau (comité de pilotage notamment). Nos observations montrent que le plus souvent, ces modalités organisationnelles sont peu discutées. Il est très difficile en effet de défaire ces propositions, qui sont souvent prises au nom d'un principe de réalité par les coordonnateurs, comme les contraintes dans les emplois du temps au collège. Ces propositions constituent pourtant des choix organisationnels dont les conséquences ne sont pas négligeables. À Sure, à la fin de la première année du dispositif, les coordonnateurs proposent de limiter le co-enseignement aux seules disciplines de mathématiques et de français, alors qu'il s'étendait jusqu'à présent à toutes les disciplines. Lorsque les coordonnateurs annoncent cette formule possible lors bilan qui réunit les enseignants du dispositif, elle est actée sans discussion bien qu'elle ne fasse pas

consensus. Assis à nos côtés, Damien, professeur des écoles, estime ainsi que cela réduit les possibilités de rencontre entre différents enseignants du collège.

Damien (PE) - (s'adressant à nous en aparté) Ce qui est intéressant c'est de multiplier les échanges avec les PLC, même si c'est difficile, tu as ce réseau qui se crée et là... Ça appauvrit.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 04/05/17)

Autre exemple de l'importance des choix organisationnels effectués par les coordonnateurs : le cas des remplacements en primaire par des professeurs de collège, qui pallient ainsi l'absence des professeurs des écoles en co-enseignement en classe de 6^e. Initialement, le remplacement n'est pas pensé comme une situation d'échange entre les enseignants. Cependant, les binômes découvrent que le court moment où ils se croisent en classe, lorsque le professeur des écoles revient dans sa classe, est l'occasion d'un co-enseignement improvisé en primaire. Les professeurs de collège remplaçants demandent alors à rester une demi-heure de plus dans la classe du professeur des écoles. Les coordonnateurs s'y opposent en raison des obstacles que cela représente : l'octroi d'heures supplémentaires aux professeurs de collège et l'aménagement de leur emploi du temps afin que l'enseignant n'ait pas d'autre cours à assurer dans la matinée au collège.

Léo (coordo) - Vous entendrez peut-être certains professeurs du collège regretter qu'ils ne puissent pas rester jusqu'à 10h et faire vraiment trois quart d'heure de co-animation avec les PE. Je rappelle juste que les profs dans les écoles, c'est pour pallier la montée des PE.

Cléa (coordo) - Ce n'est pas le projet initial.

Léo - Et puis, on ne peut pas les laisser jusqu'à 10h pour des questions d'heures supplémentaires qui manquent un petit peu.

(Sure - Obs, CR réunion - Comité de pilotage - 24/11/16)

Par ailleurs, c'est aux coordonnateurs que revient la mise en œuvre concrète des dispositifs de travail collectif, dont ils font remonter les difficultés aux pilotes. Voici comment le principal du collège de Sure raconte l'élaboration du dispositif de co-enseignement et le rôle prépondérant que Léo, coordonnateur, y a très rapidement joué à travers l'organisation et la mise en œuvre concrète du dispositif.

M. Astier (principal) - Le dispositif cycle 3, je ne vais pas non plus tourner autour du pot très longtemps, je veux dire, on a lancé un peu l'idée avec Mme Paillard (IEN), il y a 2-3 ans. Une fois qu'on a lancé l'idée, on l'a validée. Il y a une chose qu'il ne faut pas cacher, c'est qu'on a pas fait le travail. C'est-à-dire qu'on n'a pas fait le travail, je veux dire la réalisation concrète, l'organisation, il y a quand même Léo qui a fait un gros boulot là-dessus. Cléa s'est un petit peu impliquée aussi, mais vraiment, le vrai artisan de ce travail, c'est quand même Léo.

(Sure - Entretien individuel - 15/06/18)

Les rouages des dispositifs de travail collectif sont donc laissés au bon soin des coordonnateurs, ce qui leur confère, en réalité, une véritable légitimité décisionnelle, auprès des pilotes comme des enseignants. Cette légitimité leur vient aussi du fait qu'ils ont « l'oreille » des uns comme des autres. Ils circulent en effet entre les réunions à huis clos avec les pilotes et les rencontres entre enseignants. Les pilotes, en effet, n'assistent pas à ces temps de travail réservés aux enseignants des deux degrés, sauf pour les introduire, parfois, le temps d'un bref discours annonçant les objectifs à poursuivre. Les coordonnateurs de réseau, eux, sont systématiquement présents à ces concertations et formations entre enseignants.

Mathias (coordo) -. Nous, on fait le lien, on recueille... Vu qu'on est au sein des équipes, on sent un peu les besoins des collègues. Donc on les questionne, soit avec un document officiel, soit en fonction des difficultés... Je suis enseignant, hein, avant tout, donc je vois les difficultés que nous rencontrons. On les fait remonter lors des comités de pilotage, on évoque les soucis.

(Rouel - Entretien individuel - 12/12/17)

Par leur capacité de circulation dans le réseau, les coordonnateurs ont une connaissance familière d'un grand nombre d'enseignants des deux degrés. Ils sont familiers aussi bien des cours d'écoles que de la « salle des profs » du collège. Ces attributs leur confèrent l'état de « grand » dans un monde réticulaire qui valorise le travail en projet comme dans les réseaux d'éducation prioritaire. Dans un tel monde, le grand est « engagé, mobile, engageant » (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 189). C'est cette mobilité qui lui confère sa capacité d'engagement. Il est celui qui établit des liens avec des gens « distants de son milieu d'origine » (*Ibid.*, p. 190). Par ces attributs, les coordonnateurs ont ainsi la capacité de connecter les enseignants des deux degrés dans les dispositifs de travail collectif.

Les coordonnateurs peuvent ainsi être qualifiés « d'architectes » d'un « réseau » de situations et de dispositifs de travail collectif prescrit. Ils y occupent un rôle de premier plan,

en agissant tant dans l'organisation du travail entre les enseignants des écoles et du collège au sein de ces dispositifs, que dans l'établissement des liens entre eux. Il s'agit donc de questionner les effets de leur activité sur l'engagement des enseignants dans le régime de familiarité.

2. Les appuis à l'engagement dans un régime de familiarité

Nous nous appuyons sur l'étude de cas de la constitution des binômes de co-enseignement et d'observations croisées, dans les réseaux de Sure et de Rouel.

Dans le réseau de Rouel, l'ensemble des professeurs des écoles du cycle 3 et des professeurs de collège de 6^e – volontaires ou désignés par le chef d'établissement – sont réunis, en début d'année scolaire pour une formation sur l'enseignement explicite. Cette journée vise également à constituer des binômes d'observations croisées. L'après-midi est ainsi consacrée à la préparation de la séquence d'enseignement sur laquelle porteront les observations croisées (observer une séance sur l'histoire médiévale ou sur une notion de grammaire, par exemple). Les quelques enseignants qui se connaissent s'associent alors spontanément (c'est le cas de binômes comme Dorian et Faustine, ou Bastien et Aurore). Cependant, la majorité des enseignants présents ne se connaissent pas. Le coordonnateur de réseau, Mathias, explique alors comment il procède lui-même à la constitution des binômes qui ne se forment pas d'emblée.

Mathias (coordo) - Le jour de la formation, « mettez-vous en îlots, mettez-vous mélangés... Ah bah tiens, je te connais, tu vas bien ? On va travailler ensemble, c'est chouette. » Donc là, les associations, elles sont plus ou moins faites. C'est en fonction des... Bon là, c'était un peu au hasard. (...) Il y en a, ça s'est fait naturellement mais comme il y avait pas mal de nouveaux, à un moment donné, effectivement, j'ai été un peu directif, j'ai un peu obligé. Parce que sinon, on allait y passer deux heures !
(Rouel - Entretien individuel - 12/12/17)

Dans la description que donne Mathias de la constitution des binômes, on constate qu'il valorise le critère d'association par affinités personnelles. Il ne cherche pas à diviser les binômes qui se reforment d'une année sur l'autre, lorsqu'ils ont déjà travaillé ensemble. Il n'intervient que lorsque les enseignants ne se connaissent pas. Il procède lui-même un peu au hasard, car comme il le précise, lui-même ne connaît pas un certain nombre de nouveaux enseignants. Son activité de coordonnateur constitue bien une ressource de l'environnement de travail pour l'engagement familial des enseignants, dans la mesure où il soutient la formation des binômes selon des repères familiaux préexistants.

Dans le réseau de Sure, la constitution des binômes se fait en deux temps. Il y a d'abord le moment où les enseignants doivent se déclarer volontaires pour participer au co-enseignement. Puis les coordonnateurs procèdent à la constitution des binômes, en s'appuyant, comme nous le verrons, sur certains critères valorisant les repères familiaux. Le fait de devoir se déclarer volontaire pour le dispositif sans connaître à l'avance le nom de la personne avec qui l'on va travailler est très critiqué par les enseignants. Lors du conseil école-collège, le projet de co-enseignement pour l'année suivante est présenté à l'ensemble des enseignants du cycle 3. Christophe, professeur des écoles n'y a jamais participé mais aimerait s'y engager. Au cours de cette réunion, il essaie de prendre quelques repères parmi les professeurs de collège assis autour de la table, afin de voir s'il pourrait proposer « un » nom.

Christophe (PE) - La jeune, elle avait l'air vraiment intéressée pour savoir comment on bossait, comment on faisait. Quelqu'un comme ça, ça me ferait plaisir de l'accueillir. (..) Par contre, Léo (il s'adresse au coordonnateur), il faudrait que tu puisses nous dire si c'est Astier (le principal du collège) qui choisit, un tel va dans telle classe, ou si nous, on pourra dire qu'on a eu tel contact avec tel prof de collège. Il faut qu'on ait les photos, parce que les noms, moi, ça ne me parle pas.

(Sure - Obs, CR réunion - Concertation sur le dispositif pour l'année suivante - 18/06/18)

Le propos de Christophe montre que l'engagement dans un régime familial est très incertain si les professeurs des écoles et de collège ne se connaissent pas avant de participer au dispositif de travail collectif. À la faveur de la réunion, Christophe saisit quelques indices de repères familiaux chez une professeure de collège (il s'agit d'Iris, professeure de lettres). Mais il ignore s'il pourra faire valoir ce souhait ou si ces affinités-là ne seront pas prises en compte dans le choix de son futur binôme. Il connaît si peu les professeurs de collège qu'il craint même de ne pas pouvoir associer un visage au nom qu'on lui annoncera. À cette difficulté s'ajoute une inconnue sur les enseignants qui seront présents à la rentrée suivante. À ce moment de l'année, au mois de juin, les enseignants ne savent pas encore qui pourra réellement, parmi cette assemblée, participer au dispositif. En effet, un certain nombre de mutations inter-établissements sont encore en cours et les départs – comme les arrivées – dans le cycle 3 sont encore possibles, rendant encore un peu plus incertains les choix par affinités. La contrainte de constituer des binômes au mois de juin pour la rentrée suivante s'explique par l'organisation des emplois du temps dans le collège de Sure et par la nécessité, pour les enseignants des binômes concernés, de commencer à préparer leur co-enseignement durant l'été.

Que montre la description des circonstances de la constitution des binômes ? Elle met en lumière l'enjeu des situations de rencontre entre les enseignants pour favoriser leur engagement dans un régime familial. Comme nous l'avons vu, ces rencontres permettent aux enseignants d'éprouver des repères familiaux et de « se choisir » selon ces repères communs. Or, les dispositifs étudiés ne prévoient aucun temps formalisé de rencontre en amont de la constitution des binômes. L'absence de telles situations de rencontre préalables à la formation des binômes rend impossible, au moins pour une partie des enseignants, cette mobilisation des appuis familiaux. L'impossibilité de faire connaissance est ainsi une critique récurrente des enseignants participant aux dispositifs.

Charlotte (PE) - Depuis quand on met un dispositif en place sans que les gens se connaissent avant ? Dans une école, enfin, je ne sais pas, on se réunit en pré-rentrée, on se connaît. Même les nouveaux arrivants, on les accueille, on se connaît, on échange. C'est sûr qu'on a pas le temps de tout se dire mais on a un moment d'échange et où on commence à travailler en cycle. Là, rien.

(Sure - Obs, CR réunion - Formation d'analyse de pratiques en co-enseignement - 14/02/17)

Dans l'extrait suivant, Alexis, professeur des écoles, compare le dispositif de co-enseignement avec les projets inter-degrés qu'il a l'habitude de réaliser de sa propre initiative avec les professeurs de collège.

Alexis (PE) - La chance qu'on avait avec nos projets, c'est que, entre guillemets, on pouvait choisir la personne avec qui on travaillait, on pouvait choisir en fonction de : il y a du répondant, ou pas ! On s'entend ou pas !

(Sure - Entretien individuel - 30/04/18)

Ces propos mettent en lumière ce qui peut produire un effet « repoussoir » dans les dispositifs de travail collectif prescrit. Même si le co-enseignement dans le réseau de Sure est fondé sur le volontariat, l'organisation, elle, est bien prescrite. Elle ne favorise pas les associations familiales entre les enseignants, au contraire des projets informels que ce professeur des écoles est libre de proposer aux enseignants de collège, en qui il trouve du « répondant », autrement dit, des repères familiaux.

Face à cette organisation des dispositifs de travail collectif prescrit, l'activité des coordonnateurs constitue une ressource capitale à l'engagement des enseignants dans le régime

de familiarité confiante. Nous nous appuyons sur l'étude de l'activité de la coordonnatrice du réseau de Sure, Cléa, qui met en lumière différentes façons d'appuyer la constitution des binômes selon des liens familiaux.

Tout d'abord, Cléa reconnaît aux enseignants le droit de se choisir mutuellement pour constituer des binômes. Elle s'efforce ainsi de prendre en compte les demandes d'association des enseignants qui se connaissent. À la fin de la première année du dispositif de co-enseignement, les enseignants qui ont apprécié de travailler ensemble formulent en général le souhait de pouvoir s'associer à nouveau lors de la seconde année. Certains négocient leur participation au co-enseignement à la condition de pouvoir travailler avec l'enseignant de leur choix.

Damien (PE) - C'est Paloma (PLC) qui a dit qu'elle se relançait dans le dispositif si elle travaillait avec moi. Donc moi, j'ai dit sans problème et donc voilà.

(Sure - Entretien individuel - 21/12/17)

Par ailleurs, dans la mesure où la plupart des enseignants ne se connaissent pas, il revient aux coordonnateurs de les appairer. Mais ces associations ne sont pas arbitraires, Cléa s'appuyant en effet sur des proximités supposées. Elle sélectionne les enseignants qui lui semblent compatibles personnellement, même s'ils ne se connaissent pas. C'est ce qu'elle fait avec succès pour le binôme formé par Marc, professeur d'histoire-géographie et Damien, professeur des écoles.

Marc (PLC) - Pour ce projet-là, Cléa me dit, tu pourrais bien travailler avec Damien.

Moi, ne connaissant pas Damien, j'ai dit : oui, pourquoi pas ? Mais oui, là, c'est eux (les coordonnateurs) qui ont fait l'intermédiaire.

(Sure - Entretien individuel - 18/05/18)

En plus de procéder à des associations familiales, elle crée de nouveaux binômes en démarchant les « bons » candidats et en négociant leur participation au dispositif. Dans cet entretien, Cléa raconte comment elle se porte garante auprès d'une enseignante des conditions liées à sa participation au dispositif.

Cléa (coordo) - Au collègue, il y en a certains que je suis allée récupérer, la plupart était volontaire, mais il y en a quelques-uns que je suis allée voir, notamment Véronique, parce que je la connaissais et qu'on travaillait bien ensemble. Elle m'a

donné ses conditions. Elle m'a dit, ce n'est pas que je ne veux pas, c'est juste qu'elle a aussi ses contraintes personnelles, qu'elle avait besoin d'avoir son vendredi. (...) Je lui ai clairement dit : « Si tu souhaites être volontaire pour ce dispositif-là, moi, je m'engage, pour que tu le fasses, à ce que tu aies cette condition-là. Si ton emploi du temps ne correspond pas à ces conditions-là, tu pourras te retirer du projet. » Et quand on a réuni les pilotes, j'ai été cash.

(Sure - Entretien individuel - 21/03/18)

Son discours met en évidence le rôle qu'elle joue auprès des pilotes pour appuyer la formation des binômes selon les critères des enseignants. Elle défend la nécessité de prendre en compte les liens familiaux si les pilotes souhaitent obtenir la participation des enseignants. Au cours d'une réunion avec les pilotes, Cléa leur explique ainsi que le réengagement des enseignants dans le dispositif est conditionné à la connaissance de leur futur binôme.

Cléa (coordo) - Parce que ça c'est évident qu'il va falloir les rassurer sur ça, le 4 mai, savoir qui se relance. (...) J'ai quand même peur qu'il y en ait certains qui disent : « Je me retire du projet parce que je ne sais pas avec qui je vais travailler à la rentrée. » Ça, je suis pratiquement sûre de ça.

(Sure - Obs, CR réunion - Préparation du bilan inter-degrés du dispositif - 07/04/17)

Pour saisir l'enjeu que représente cette reconnaissance des affinités personnelles, il faut souligner que l'attachement a mauvaise presse en éducation prioritaire. Il existe chez certains pilotes une méfiance à l'encontre d'une proximité personnelle qui ne serait pas compatible avec la poursuite d'objectifs professionnels. La personnalisation de la relation au sein du binôme est donc un argument qui est défendu par les coordonnateurs car il n'est pas reconnu d'emblée comme légitime auprès des pilotes. Lors d'une réunion de bilan du dispositif, une passe d'armes entre Coralie, professeure de mathématiques et l'inspectrice de Sure illustre ce soupçon à l'encontre du professionnalisme enseignant. Coralie hésite à se prononcer sur sa participation au dispositif l'année suivante, car elle s'inquiète du départ annoncé de ses binômes. Ces attachements personnels lui attirent immédiatement une critique de l'inspectrice, suivie, en réaction, du soutien d'autres professeurs de collège.

Vanessa (PLC) - Du coup, l'année prochaine, je ne sais pas, parce que Madame Vanessa n'est plus là et Monsieur Damien, va prendre des CP. Je ne sais pas, quant à l'avenir de ce projet...

Mme Gaillard (IEN) - Est-ce que vous êtes en train de nous dire que les relations individuelles et personnelles entravent l'éventuelle collaboration dans le dispositif ?

Coralie - Non, pas entrave.

Delphine (PLC) - Facilite.

Coralie - Facilite.

Marc (PLC) - Bah, c'est évident, quoi.

Coralie - Oui, moi je le vois plus dans le sens où maintenant on se connaît de plus en plus et ça facilite les choses.

Mme Gaillard (IEN) - Mais vous pourriez le faire avec d'autres personnes que vous ne connaissez pas ?

Coralie - (d'un ton agacé qui reste « souriant ») Ah oui mais moi j'ai déjà travaillé avec d'autres personnes. Je sais que ça ne me dérange pas du tout. Je n'ai pas de problème à ce qu'on m'interrompt et...

M. Astier (principal) - (lui coupant la parole pour donner la parole à l'enseignant suivant) Bon, monsieur Lilian.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 22/05/18)

Cette méfiance à l'encontre des attachements personnels est fondée, du point de vue des pilotes, par l'instabilité des équipes en éducation prioritaire. Les dispositifs de travail collectif prescrit sont fragilisés par la temporalité assez brève des engagements dans les projets, accentuée par le turn-over élevé des enseignants en éducation prioritaire : mutation vers d'autres établissements, changement de niveau de classe et de cycle. L'effet de ce mouvement permanent qui défait les liens de proximité bâtis entre les enseignants est contrebalancé, en partie du moins, par l'activité des coordonnateurs. Leur appui à l'engagement des enseignants dans un régime de familiarité ne se limite pas, en effet, à la constitution des binômes : ils soutiennent et alimentent en permanence la création de nouveaux liens familiers et de nouvelles proximités entre les enseignants. À Rouel, Mathias explique comment il joue de ses « relations publiques » pour démarcher de nouveaux participants au projet cycle 3 d'astronomie, dont le noyau dur constitué d'enseignants engagés de longue date s'est effondré à la rentrée.

Mathias (coordo) - J'ai un noyau, oui. Après, c'est en difficulté. Cette année, ça bouge. J'étais en difficulté pour le projet astronomie. Je ne sais pas si tu as vu pour la répartition, j'avais trois collègues PLC et beaucoup de PE. Pourquoi ? Parce que j'avais mon noyau sur le projet astro, mais il y en a une qui passe l'agreg', l'autre qui passe le concours de chef d'établissement, une qui veut souffler un peu et qui attend un bébé. Du coup, j'avais quatre personnes, qui était vraiment mon noyau dur et du coup,

tu es obligé de jongler, c'est des raisons personnelles forcément ! Et derrière, c'est vraiment de la com'. Je suis allé vers de nouvelles personnes, donc c'est des nouveaux, qui viennent d'arriver... J'ai l'impression d'être un commercial dès fois (rires) : « C'est un beau projet, investis-toi, tu verras, les élèves adhèrent. »
(Rouel - Entretien individuel - 12/12/17)

Ce turn-over élevé en éducation prioritaire est un obstacle réel au maintien des liens familiaux dans le temps. Cet obstacle justifie la critique par les pilotes des attachements personnels dans le travail collectif prescrit, car cette dynamique ne résisterait pas au départ des enseignants qui s'entendent bien. L'activité des coordonnateurs consiste à organiser la prolifération des liens familiaux afin de compenser ce mouvement.

Mathias (coordo) - Le fait d'avoir fait des croisements avec des observations, le fait de s'être concerté de temps en temps, les projets inter-degrés, il y a des affinités qui se sont créées, forcément. À travers le projet astronomie, tu vois ? Donc finalement, on a parlé des élèves, pour le projet astronomie, mais il y a quelque chose qui se passe entre les collègues. Et du coup, derrière : « Bah oui, t'es sympa, tu viens des Allobroges, t'as quel niveau ? Ah bah tiens, je travaillerais bien avec toi avec les observations croisées, ça m'intéresse de voir comment tu bosses. » Et du coup, il y a vraiment un intérêt qui s'est créé, via les affinités, via les projets. Et là, on est en train de créer quelque chose, une mayonnaise qui est en train de prendre mais ça c'est, waouh... Au bout de quatre ans, je le sens évoluer. Il y a quelque chose qui... un réseau, quoi. On commence à travailler en réseau.
(Rouel - Entretien individuel - 12/12/17)

Établir ce réseau de connexions suppose d'avoir la capacité d'intéresser les personnes (Callon, 1986) en les rencontrant et en faisant connaissance. Or, il semble que seuls les coordonnateurs puissent exercer ce travail d'intéressement à l'échelle du réseau. Les enseignants peuvent être « porteurs de projets » dans le réseau. Mais il leur est difficile, depuis leur école ou leur établissement, de tisser ce réseau relationnel avec les enseignants de l'autre degré. Une difficulté majeure tient à la capacité de circulation des enseignants entre les différents établissements du réseau. À cet égard, c'est moins la distance spatiale entre les établissements scolaires que le déficit de mobilité des enseignants qui représente un obstacle. On observe que du côté des professeurs de collège, un obstacle à la mobilité est l'absence d'un vivier de remplaçants qui peuvent prendre en charge le cours d'un enseignant afin qu'il assiste à une rencontre avec les professeurs des écoles. Mais c'est surtout les professeurs des écoles,

qui, en dehors des remplacements organisés par l'institution dans le cadre des dispositifs de travail collectif, se trouvent dans l'impossibilité de quitter leur école durant la journée. Au contraire des professeurs de collège, leur temps de travail quotidien ne leur permet pas de s'absenter quelques heures pour se rendre au collège pour s'y réunir ou se rendre dans la classe d'un autre enseignant.

Mathias (coordo) - La liberté que nous avons au collège, ils ne l'ont pas dans le premier degré. Ils ont leurs élèves de 9h à 15h30. Et donc ils n'ont pas la liberté de se libérer pour venir ici voir le collègue. Quand est-ce que tu viens ? Nous, on finit à 17h et eux, le temps d'arriver, c'est une contrainte temporelle en fait.

(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

C'est la capacité à « faire réseau » qui est limitée dans l'espace et le temps chez les enseignants, par rapport aux marges de manœuvre des coordonnateurs. Dans l'extrait suivant, Delphine, professeure de lettres à Sure, explique comment elle convainc ses collègues de français de participer à un projet inter-degrés (les olympiades en orthographe) qu'elle mène depuis plusieurs années.

Delphine (PLC) - Je travaille depuis très longtemps et elles me voient partager, je les ai incluses dans différents projets, les olympiades, je les ai invitées. Et le fait de me voir moi, suffisamment contente, à l'aise, enfin, que ça me plaît, je réussis à les convaincre comme ça.

(Sure - Entretien individuel - 27/11/17)

La dynamique d'entraînement de la familiarité qu'elle décrit rappelle celle évoquée par Mathias dans l'extrait précédent. Mais ce cercle d'influence est limité à ses collègues de français, les plus proches spatialement. Ce sont en effet les moyens qui peuvent être utilisés par les enseignants pour faire réseau qui limitent leur capacité d'intéressement. À l'efficacité des liens d'interconnaissance, Delphine oppose les documents qu'elle doit rédiger pour réaliser un projet à l'échelle du réseau.

Delphine (PLC) - En fait, ce qui est important et ce qui est intéressant, on l'oublie. Et dans les connexions avec les collègues, dès qu'il faut faire des papiers, remplir des dossiers... Moi par exemple, on me demande de remplir un dossier pour une action, je ne fais rien. C'est des pages et des pages, où on me demande avec qui, combien, pourquoi, quelles compétences, quels objectifs... Rien que de voir le papier, je ne le

fais pas. Moi, les olympiades en orthographe, je les fais à ma sauce, sans remplir un seul papier, je ne demande pas un sou. Et c'est comme ça que ça marche !
(Sure - Entretien individuel - 27/11/17)

Des appuis à la constitution des binômes à la recréation des liens dans le réseau, l'activité des coordonnateurs est une ressource majeure de l'environnement de travail à l'engagement des enseignants dans le régime de familiarité. Comme leur nom l'indique, ils contribuent fortement à la réussite de la coordination dans les dispositifs de travail collectif prescrit. Mais, dans le même temps, la médiation des coordonnateurs est un « passage obligé » (Callon, 2006) entre les enseignants. Se pose alors la question des effets sur la coordination entre les enseignants de leur dépendance à cette médiation.

3. Effets ambivalents de la médiation sur les repères communs

Quels sont les effets de la médiation des coordonnateurs dans la production de repères communs entre les enseignants des deux degrés ? Ces repères sont-ils toujours favorisés par la médiation des coordonnateurs ?

Notre étude de cas porte sur la comparaison de l'activité de médiation des deux coordonnateurs du REP+ de Sure, Cléa et Léo. En étudiant les effets de leur médiation dans les situations de conflit entre les enseignants des deux degrés, nous mettons en évidence le caractère ambivalent de cette médiation. Elle peut donner lieu à une conciliation ou aboutir à une opposition renforcée entre les enseignants. Dans le premier cas, les repères communs sortent confortés du conflit tandis que dans le second cas, ils sont fragilisés.

Généralement appréciée, Cléa est perçue dans le réseau comme une véritable « médiatrice » entre les enseignants des deux degrés, dont elle a gagné la confiance.

Cléa (coordo) - Au départ, je jugeais pas mal les professeurs de collègue. J'avais tendance à généraliser ce qui se passait au collège. À un moment donné, je me suis dit, arrête d'être là-dedans, essaie de voir un peu plus précisément ce qui se passe, voir comment les gens vraiment prennent en main les choses. C'est pour ça que l'année dernière, je suis restée tous mes jeudis en salle des profs. J'écoutais, je discutais, je regardais ce qui se passait, précisément. Et c'est là que je me suis rendu compte que les gens se permettaient de me dire des choses, alors qu'à la base, je suis censée être, entre guillemets, « leur ennemie PE », qui, du coup, est censée leur faire la leçon.

(rires) Parce que c'est ça, tu vois, qui est ressorti à plusieurs reprises ! Et bien non, ça ne les a pas gênés parce que quelque part, je m'intéressais à eux, que j'essayais de comprendre pourquoi c'était difficile.

(Sure - Entretien individuel - 20/06/18)

Lorsque Cléa décrit la manière dont son travail de coordonnatrice lui a permis de ne plus « juger » les professeurs de collège à l'aune de son « regard de PE », on peut rapprocher son rôle de l'état de « grand » dans la cité par projets, qui n'a pas « d'autre détermination que celles qui lui viennent de la situation et des connexions dans lesquelles il est pris » (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 199). Dans les situations de conflit entre les enseignants des deux degrés, la médiation de Cléa aboutit le plus souvent à une conciliation. Elle consiste notamment à œuvrer en faveur de l'explication des contraintes qui s'exercent sur l'activité respective des professeurs des écoles et du collège. Elle explique et justifie aux uns et autres les raisons qui fondent leurs positions. Dans les réunions, elle modère les propos caricaturaux. Elle est une intermédiaire qui met en rapport et fait intercession : elle rapproche plutôt qu'elle n'oppose les enseignants des deux degrés.

Nous en donnons une illustration dans un conflit survenu entre les professeures de lettres du dispositif et l'inspectrice de circonscription de Sure, Mme Gaillard. Alors que ces enseignantes envoient par mail la progression disciplinaire de français qu'elles ont réalisée aux professeurs des écoles sans les y associer, l'inspectrice intervient pour critiquer sa conformité par rapport au programme. Cette critique suscite une vive tension entre les enseignants des deux degrés, que raconte Cléa dans cet extrait.

Cléa (coordo) - Et donc du coup, moi, j'arrive dans la foulée au collège, direct, elles (l'équipe de lettres) me tombent dessus. Mais pas méchamment, en fait, en me disant : « Mais tu ne te rends pas compte, ce soir, les PE, ils vont arriver en mode... » Et « les PE », tu vois, elle me parlait comme si je n'étais pas dedans ! Ils vont arriver en mode : « Et bien l'IEN a dit ça, donc votre truc, c'est de la merde. » Tu vois, elles avaient une image, mais ultra-négative du truc. Je les ai calmées, tu vois, en leur disant : « Je ne suis même pas sûre que les PE aient vu le mail, et puis, franchement vous les connaissez, ce n'est pas la première fois que vous travaillez avec eux. » Et en effet, ils ne sont pas arrivés en mode fourche et râteau : « Maintenant ça suffit vos conneries, on change tout. » Et c'est là où tu les sens se monter la tête très très vite.

(Sure - Entretien individuel - 20/06/18)

Alors que la médiation de Cléa permet d'éteindre l'incendie, c'est plus rarement le cas de celle de Léo, qui fait office de second coordonnateur dans le réseau de Sure. Ses interventions lors des conflits aboutissent le plus souvent à cristalliser l'opposition entre les enseignants des deux degrés et accentuent ainsi la défiance mutuelle. Léo est lui aussi issu du premier degré, puisqu'il est professeur des écoles. Son travail de professeur supplémentaire l'amène à partager son temps entre les écoles et le collège. Premier observateur des « profs » de collège, il se montre, de manière générale, très critique envers leur travail et leurs attitudes, qu'il oppose à l'éthique professionnelle des « PE ». Dans les concertations avec les professeurs des écoles, il dénonce régulièrement des agissements des « profs » dont il serait témoin au collège : ils arrivent en retard en cours, « c'est le bazar » dans leur cours, ils ne s'intéressent pas aux élèves, etc. Il dit lui-même : « Je suis très critique sur la façon dont les PLC envisagent le métier. » Les conflits dans lesquels il intervient sont fréquemment ceux impliquant les professeurs de lettres, qui sont sa véritable bête noire. Lorsque ces derniers demandent aux élèves de CM2 d'acheter un livre pendant les vacances d'été avant l'entrée au collège, il s'y oppose, suscitant la rancœur des professeurs de collège pour qui les arguments de Léo représenteraient en réalité ceux des professeurs des écoles de CM2.

Oriane (PLC) - Ça aussi, la lecture, c'est un gros point. On ne donne pas de lecture parce que certains élèves ne pourront pas acheter le livre ou ne sauront pas lire et seront en situation d'échec. Eh bien non, si y en a dix sur vingt qui lisent le livre et bien il en aura toujours dix qui auront fait l'effort.

Delphine (PLC) - De toute façon c'est à force de lire et de s'entraîner

Enquêtrice - En quoi c'est un point de débat ?

Paloma (PLC) - Parce que depuis deux ans, on demande aux 6^e d'acheter un livre à lire pendant les vacances. Et bien ça, par exemple, ça fait débat, avec Monsieur Léo notamment.

Oriane - On pourra te transférer le mail, avec les arguments

Paloma - Qui dit que ce n'est pas une bonne chose, comme le dit Oriane. L'année dernière, c'était assez conflictuel et puis là cette année, c'est plus diplomate mais c'est toujours l'idée que ce n'est pas une bonne idée parce qu'il faudrait qu'il y ait une malle de livres. Mais bon...

Delphine - Ça ne va pas les traumatiser.

Paloma - C'est beaucoup d'encre dépensé, pour quoi ? On leur a demandé de lire un livre, voilà quoi.

(Sure - Entretien collectif - PLC lettres - 28/05/18)

Dans le cas de « l'achat du livre à lire pendant l'été », l'intervention de Léo ne permet pas le débat car il prend parti. Léo n'est plus un médiateur, c'est-à-dire un intercesseur impartial : il intervient, prend position. Cette controverse construit de manière schématique deux camps opposés qui entrent en tension et s'affrontent à propos de l'enjeu du livre.

Dans une autre situation, Léo rapporte aux professeurs des écoles les propos que tiendraient les professeurs de collège à l'encontre du travail dans le dispositif. Il met en exergue la critique de la perte de temps dans le programme que certains professeurs de collège et notamment Oriane, professeure de lettres, déplorent à propos du co-enseignement.

Léo (coordo) - Là actuellement, pour un prof de français, dans sa semaine, il a deux heures avec le PE, une heure de vie de classe et une heure de je ne sais pas quoi et une heure où il peut faire le programme.

Charlotte (PE)- Ah, parce que les deux heures avec le PE, c'est pas du programme. Pourquoi ? Léo - Non, c'est deux heures de dispositif, c'est comme ça qu'ils le voient.

Camille (PE) - Qu'ils le vivent.

Charlotte (PE) - Ah bah alors là, c'est bon !

Léo - Non mais c'est vraiment ça.

Jules (PE) - Moi, j'ai pas l'impression.

Léo - Faut quand même que j'ai le temps de faire le programme.

Charlotte (PE) - Hein ?

Léo - Quand je leur dis, je passe 20 minutes sur une heure de ton cours de français, elle dit, il faudra qu'on fasse vite parce que cette semaine, j'ai eu deux heures avec le PE, il faut que j'avance sur le programme.

Jules (PE) - Qui c'est qui t'a dit ça ?

Alexis (PE)- Pas de nom. (rires)

Léo - J'ai entendu plusieurs fois, c'est quelque chose de récurrent

(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les PE - 12/10/17)

Dans cet extrait, on voit Jules, professeur des écoles, s'efforcer de diminuer la portée générale de la critique rapportée par Léo (« j'ai pas l'impression », « qui t'a dit ça ? »). Mais les autres professeurs des écoles, comme Charlotte, sont ulcérés par cette critique qui leur est rapportée de manière indirecte. L'intervention de Léo ne joue pas ici un rôle de médiation : elle est de nature conflictuelle parce qu'elle se fait le porte-parole d'un des deux degrés au détriment de l'autre. On voit ainsi qu'elle ne favorise pas les relations d'intercompréhension entre les enseignants et qu'elle travaille même à défaire la construction de la confiance mutuelle.

IV - Conclusion : Familiarité et confiance, les ressorts de l'ajustement mutuel

Après avoir défini les prescriptions locales des dispositifs enquêtés, nous avons mobilisé notre approche de la coordination pour décrire et analyser la réalisation en classe du travail collectif prescrit, ses difficultés et ses effets.

L'enquête ethnographique révèle une tension dans la coordination entre la relation égalitaire prescrite et la grammaire enseignante. Alors que les enseignants sont supposés s'inscrire d'emblée dans des rapports d'égalité mutuelle, le prédicat d'une relation asymétrique encadre toute intervention de « l'invité » sur le travail et les élèves de son « hôte », dans le respect du principe de liberté pédagogique et des règles préservant l'autonomie délibérative de chaque professionnel. Ainsi, la mutualité des ajustements en classe, que s'efforce de faire advenir la prescription, ne va pas de soi. Dans ces dispositifs de travail collectif prescrit, l'exposition du travail s'accompagne de la prescription, plus ou moins explicite, d'intervenir sur le travail d'autrui. Chez les deux enseignants du binôme, c'est cette intervention qui semble susciter un malaise dans la coordination, plus que la crainte de montrer son travail. Le jugement d'autrui sur son travail serait moins redouté que l'exercice d'un contrôle par les pairs. Pour réaliser le travail collectif prescrit, les enseignants sont donc confrontés à la nécessité de construire un cadre d'intervention légitime dans la classe.

C'est ce format de coordination que nous avons appelé le régime de familiarité confiante. L'engagement des acteurs dans ce régime est une première condition à la réalisation du travail collectif prescrit (d'autres régimes étant nécessaires, comme nous le verrons) : il permet aux enseignants d'agir en commun en se fondant sur des repères familiers. L'étude de ces repères met en évidence deux résultats : la combinaison des affinités personnelles et professionnelles d'une part, et les ressorts de la confiance, d'autre part.

Chez les enseignants enquêtés, les affinités personnelles constituent des repères d'ordre affectif qui soutiennent l'engagement des acteurs dans le régime familial. Ces attachements personnels – qui peuvent être plus ou moins forts – ne sont pas seulement « plaisants » : ils sont une condition minimale à l'ajustement mutuel prescrit dans le travail collectif. Ils constituent en effet un appui majeur à l'engagement des acteurs dans le régime familial. Les affinités personnelles ne seraient donc pas un obstacle à la réalisation du travail collectif prescrit. Ce ne seraient pas les attachements personnels qui s'opposeraient à la transformation des pratiques

informelles de travail collectif en pratique instituée. Il nous semble que cette opposition aux dispositifs de travail collectif prescrit est fondée sur ses conditions de réalisation. Lorsque celles-ci ne sont pas réunies et qu'il s'agit de travailler avec des gens « qu'on ne connaît ni d'Ève ni d'Adam », selon l'expression d'une enseignante, cette résistance des enseignants apparaît somme toute justifiée du point de vue de l'efficacité du travail qui en résulterait. Sans la garantie d'un minimum de repères affectifs, le succès de la coordination est très incertain et les efforts déployés dans la réalisation du travail collectif prescrit risquent ainsi de s'avérer improductifs. C'est ce qui pourrait expliquer les critiques récurrentes des enseignants à l'encontre de situations de travail collectif, selon lesquelles « c'est du temps perdu », « ça ne sert à rien » ou « il ne se passe rien ».

Par ailleurs, l'existence chez les enseignants d'un travail affinitaire recouvre en réalité des affinités personnelles adossées aux proximités professionnelles. Pour le dire dans les termes des acteurs, il faut « bien s'entendre personnellement *et* professionnellement » pour réussir à travailler ensemble. Au-delà du seuil minimal d'entente personnelle requis, ce sont les proximités professionnelles qui consolident l'engagement dans le régime de familiarité. Nous avons mis en évidence deux repères communs qui semblent notamment encourager la coordination entre les enseignants des deux degrés dans le binôme : ces dispositions professionnelles (l'esprit d'ouverture et l'esprit d'indépendance) qui correspondent à l'exercice de la critique entre pairs, au décloisonnement des disciplines et aux adaptations collectives du curriculum prescrit sont autant de repères favorisant l'action en commun entre enseignants des écoles et du collège.

En identifiant la nature de ces repères familiers, nous pouvons en conclure que la production de ces repères communs peut être soutenue par l'institution, au nom des objectifs de coordination qu'elle poursuit. En effet, sans réfuter qu'il puisse exister des dispositions individuelles au travail collectif, liées à la personnalité de chacun, il semblerait que le développement de ces dispositions puisse être encouragé : elles relèveraient alors d'une construction collective en tant que compétences professionnelles. Nous avons émis deux hypothèses sur ce qui permettrait de construire ces dispositions chez les enseignants : l'exercice de modalités informelles de travail collectif, d'une part et la délégation aux enseignants de la fabrication du curriculum. Le soutien de l'institution consisterait ainsi à permettre aux enseignants d'exercer régulièrement la coordination en situation réelle de travail, en acquérant par l'expérience collective ces dispositions, lorsqu'elles correspondent aux besoins de l'activité.

Dans les repères familiaux, nous avons mis en évidence la place cardinale de la confiance. La construction de la confiance fait partie de nos questionnements de recherche, au titre de son rôle fondamental dans la coopération. L'étude de la coordination permet de montrer qu'elle est également une condition majeure à la réalisation du travail collectif prescrit. La confiance apparaît en effet comme un « rouage indispensable » (Quéré, 2001) à la mutualité des ajustements dans un régime de familiarité auquel elle donne son nom dans notre travail (« familiarité confiante »). Quels sont les ressorts de sa construction, entre les enseignants des deux degrés ? Elle repose sur la mise à l'épreuve des repères familiaux entre les enseignants dans les situations de travail. L'enquête ethnographique montre comment les enseignants observent dans ces situations le comportement de l'autre afin de vérifier la présence de repères familiaux communs. La confiance est donc gagée sur les repères de proximité et de familiarité entre les enseignants des deux degrés, ce qui tend à souligner qu'il existerait donc bien entre ces segments professionnels distincts des référents communs, qui renverraient notamment aux façons de se comporter avec les pairs. Le second ressort de la construction de la confiance que nous avons mis en évidence est sa double temporalité. Les preuves de la familiarité fondent les bases d'une confiance prête à l'emploi, qui est une garantie indispensable à l'ajustement mutuel en classe. Mais cette confiance ne se stabiliserait, en tant que repère commun durable, qu'avec le temps et à l'épreuve répétée des situations de travail entre les enseignants d'un binôme. Cette temporalité de la confiance dans le régime de familiarité rejoint l'analyse que fait Garnier des relations entre un enseignant titulaire et un intervenant extérieur : elle souligne que c'est avec le temps qu'apparaît une confiance réciproque, « non pas présumée, mais éprouvée dans l'action » (Garnier, 2003, p. 49).

Ainsi, le régime de la familiarité confiante n'est pas le régime de la « facilité ». L'engagement des enseignants dans cette forme de coordination que suppose la réalisation du travail collectif prescrit est complexe, exigeant. Il réclame un investissement subjectif important dans l'interaction, d'ordre personnel et affectif, pour établir ces repères familiaux et créer des liens de proximité. Les circonstances des situations de travail collectif prescrit, leur organisation et leur nombre réduit rendent difficiles la mise à l'épreuve de ces repères familiaux. À travers ces situations, l'organisation du travail peut faciliter ou entraver la construction de la confiance et l'engagement des enseignants dans le régime de familiarité, souvent suspecté par la hiérarchie de relever de relations de complaisance s'opposant à l'efficacité du travail.

Le déficit d'appui à l'engagement familial dans l'environnement de travail commun est compensé par les ressources que procurent l'activité des coordonnateurs de réseau. En général,

leur médiation favorise les liens familiers entre les enseignants des deux degrés et contribue même à les renouveler dans un environnement de travail instable. De ressource, la médiation des coordonnateurs peut néanmoins devenir un obstacle au développement de la confiance entre les enseignants des deux degrés. On a pu voir le rôle d'intercession qu'elle peut jouer dans les conflits et à l'inverse, comment elle peut aboutir à conflictualiser les rapports sociaux et à défaire le sentiment de confiance naissant. Cette analyse fait émerger une interrogation sur le modèle réticulaire de l'action collective, dont s'inspirent les politiques publiques en éducation prioritaire. On peut en effet se demander si ce modèle d'organisation du travail peut se concilier avec le régime de familiarité confiante, en se demandant notamment ce qui pourrait permettre aux enseignants de « forger des liens plus durables qui seront ensuite mis en sommeil tout en restant disponibles » (Boltanski & Chiapello, 1999, p. 170).

Notre étude de la coordination en classe au sein des binômes enseignants se poursuit dans le chapitre suivant par l'analyse d'un autre régime d'engagement que suppose la réalisation du travail collectif prescrit : le régime du projet.

Chapitre 3 – Coordonner le travail d’enseignement dans le régime du projet

Pour réaliser le travail collectif prescrit, dans les situations de co-enseignement et d'observations croisées, un second régime d’engagement est requis : le régime du projet, comme nous l’avons appelé dans notre recherche, nous permet d’étudier une autre forme de coordination au sein des binômes. Nous nous demanderons dans ce chapitre :

- En quoi consiste précisément le travail d’enseignement du binôme dans les situations en classe ?
- Quels sont les ajustements auxquels ce travail d’enseignement donne lieu, avec quelles difficultés ? Quels sont les repères communs qui caractérisent le régime du projet ?
- De quelle façon l’activité des pilotes peut-elle procurer aux enseignants des ressources à leur engagement dans ce régime ?

I - Le travail collectif en classe : des situations d’enseignement

Dans le premier chapitre de cette partie IV, nous avons mis en évidence une prescription implicite des dispositifs de co-enseignement et d’observations croisées est d’enseigner aux élèves. Comment les binômes coordonnent-ils ce travail d’enseignement ? Nous partirons de la description empirique du travail réalisé en classe : que font, en général, les binômes enseignants dans ces situations de travail collectif en classe ?

En se fondant sur nos observations dans les deux réseaux, nous proposons de faire un récit de leurs principales activités dans ces situations de travail collectif, à Sure, puis à Rouel.

Au collège Armand, dans le réseau de Sure, le professeur des écoles retrouve en général son binôme dans la salle des professeurs, un peu avant 8 h. On discute, on échange quelques mots sur la séance à venir, on réalise les photocopies nécessaires au travail. À 8 h, alors que la sonnerie retentit, les enseignants du binôme se rendent dans la cour du collège pour retrouver

les élèves de la classe de 6^e qu'ils ont en charge ce matin-là, durant deux heures de français ou de mathématiques. Une fois les élèves mis en rang, le binôme les conduit jusqu'à la salle de classe, parfois situé au 3^e étage du bâtiment. Sur le trajet, les enseignants échangent quelques mots et veillent à ce que le déplacement se passe dans le calme, la montée des escaliers étant souvent le lieu de bousculades, de lancers d'objets ou d'apostrophes verbales entre les élèves. À l'arrivée en classe, le professeur de collège procède à l'appel, tandis que les élèves sortent leur matériel, le professeur des écoles circulant souvent parmi eux pour les presser à se mettre au travail. En général, c'est le professeur des écoles qui commence le cours par une séance d'enseignement assez courte, d'une demi-heure environ, appelée un « rituel » (sur lequel nous reviendrons dans ce chapitre, partie II). Le professeur de collège débute ensuite la séance d'enseignement qui est prévue ce jour-là. Durant ces deux phases (rituel et séance d'enseignement), les activités des enseignants sont diverses, selon les binômes et les séances observées : ils « conduisent » le cours, présentent ou rappellent des notions et des contenus de savoir, donnent des consignes de travail aux élèves ou les réexpliquent individuellement. Ils distribuent le matériel de travail nécessaire aux élèves. Ils s'assurent qu'ils réalisent le travail demandé, en circulant dans la classe ou en procédant à des rappels collectifs. Le plus souvent, ils aident ceux qui rencontrent des difficultés à réaliser le travail, en restant auprès d'eux un moment et en leur donnant parfois un support de travail adapté. Ils mènent la correction collective du travail en utilisant le tableau et ils interrogent les élèves. S'il s'agit de travail en groupe, ils organisent parfois l'espace de la classe en déplaçant les bureaux. Une part non négligeable de leur activité consiste également à faire de la discipline de classe : ils réprimandent verbalement les élèves qui s'agitent, bavardent ou se montrent insolents, ils leur donnent parfois une punition ou les changent de place. Dans toutes ces activités, ils s'adressent surtout aux élèves, mais se parlent aussi entre eux. Un seul enseignant peut mener l'une de ces activités (par exemple, l'un fait la correction collective tandis que l'autre aide les élèves), ou ces dernières peuvent être réalisées conjointement (ils sont tous les deux au tableau pour conduire la correction, interroger les élèves qui lèvent le doigt, expliquer la réponse). À 9 h 30, au bout d'une heure et demie de cours, le professeur des écoles salue les élèves et l'enseignant et quitte la classe pour rejoindre son école, tandis que le professeur de collège poursuit la séance entamée avec les élèves jusqu'à la sonnerie de 9 h 50.

Au collège Chagall, dans le REP+ de Rouel, le jour de l'observation « aller » de tous les professeurs des écoles du cycle 3, dans les classes de leur binôme de collège, se déroule en décembre. On se retrouve dans la cour, où le professeur de collège procède également à une

mise en rang de ses élèves avant de les conduire en classe. Le professeur des écoles s'installe au fond de la salle, à un bureau laissé libre par les élèves. Le professeur de collège l'introduit en général auprès des élèves par quelques mots (« c'est un professeur de l'école « X » que certains d'entre vous connaissent »), puis, il commence la séance d'enseignement. Celle-ci, comme nous l'avons expliqué, doit porter sur l'enseignement explicite d'une notion ou d'un thème disciplinaire commun, choisi par le binôme (par exemple, le schéma en sciences). Les supports de travail qu'il donne à ses élèves sont également remis en général au professeur des écoles. Durant la séance, le professeur des écoles prend des notes et peut compléter la grille d'observation sur l'enseignement explicite, dont nous avons expliqué l'objectif prescrit. Il n'intervient pas dans la conduite de l'enseignement (il ne donne pas de consignes aux élèves, par exemple) et il n'est pas sollicité, en général, par le professeur de collège. On voit parfois le professeur des écoles se déplacer pour regarder le travail des élèves et les aider. Il échange quelques mots avec eux, notamment avec ses anciens élèves et leur fait des remontrances s'ils se montrent indisciplinés juste « sous son nez ». À la sonnerie, au bout d'une heure de cours, le professeur des écoles s'entretient en général avec le professeur de collège quelques minutes ou durant le temps de la récréation, avant de repartir dans son école. L'observation « retour » des professeurs de collège dans les classes de leur binôme, à l'école primaire, n'a pas lieu le même jour. Le binôme doit convenir d'une date et d'un horaire pour cette observation retour puisque chaque professeur de collège effectue cette visite sur son temps personnel. Le professeur des écoles doit ainsi « réserver » la séance sur la thématique convenue jusqu'à la visite de son binôme, qui intervient en général entre janvier et mars. L'observation retour à l'école primaire se déroule généralement de la même manière qu'au collège, mais la séance observée dure un peu plus longtemps (1 h 30). Certains binômes ont un temps de discussion plus long à l'école, lorsqu'il s'agit de la fin d'après-midi et que la classe est terminée.

Dans les situations de co-enseignement et d'observations croisées que nous venons de décrire, il apparaît que l'activité principale des enseignants consiste effectivement en une activité d'enseignement auprès des élèves, à l'exception de « l'observateur » dans le réseau de Rouel. Les situations de travail collectif prescrit sont avant tout des situations d'enseignement : l'action principale consiste à enseigner aux élèves des savoirs et à agir en fonction de cet objectif (les aider, les interroger, leur donner des exercices, les maintenir dans la tâche). Or, ce travail d'enseignement avec les élèves requiert une multitude d'ajustements mutuels au sein du binôme. Même dans le réseau de Rouel, où l'observateur n'enseigne pas dans la classe de l'autre, des ajustements autour du travail d'enseignement sont requis, comme nous le verrons. Ainsi, la

réalisation du travail collectif en classe suppose une coordination du travail d'enseignement. Dans ces situations, il ne s'agit pas seulement de se coordonner pour échanger des pratiques pédagogiques et intervenir sur celles d'autrui. L'enjeu est aussi de se coordonner dans la réalisation du travail d'enseignement avec les élèves, pour l'organiser, le planifier, le mettre en œuvre, le réguler.

Cependant, la coordination du travail d'enseignement est-elle prescrite localement ? Comme nous l'avons montré dans l'analyse de la prescription, l'ajustement mutuel est requis, mais de manière implicite. Nous avons souligné que pour la majorité des pilotes, l'amélioration des résultats des élèves prime sur l'objectif d'échange et de transformation des pratiques enseignantes. Ces dispositifs doivent avant tout améliorer les résultats solaires des élèves et amoindrir les difficultés engendrées par le passage du CM2 à la 6^e. Mais la coordination du travail destiné à faire réussir les élèves n'est ni définie, ni prévue de manière régulière dans l'organisation du dispositif. Par exemple, alors qu'à Rouel, la préparation en commun du contenu des séances d'observations croisées est prescrite (les binômes étant réunis une après-midi durant), dans le réseau de Sure, les binômes de co-enseignement n'ont pas de prescription explicite leur enjoignant de préparer ensemble les séances. Aucune indication ne leur est donnée sur la façon d'enseigner aux élèves dans cette configuration particulière réunissant deux professeurs dans la même classe.

Nous allons donc nous demander à présent quelles sont les difficultés que rencontrent les binômes pour coordonner ce travail d'enseignement, dans les situations de travail collectif en classe.

II - Les ajustements complexes du travail d'enseignement

Nous nous appuyons pour commencer sur le cas d'un binôme de co-enseignement dans le REP+ de Sure. Il nous permettra d'identifier les principales difficultés de coordination, que nous pourrons ensuite décrire plus précisément dans l'ensemble des binômes.

De l'avis de tous, le binôme formé par Alexis (PE) et par Oriane (PLC de lettres) est celui ayant le moins bien « fonctionné » en co-enseignement, l'expérience se soldant même par un antagonisme réciproque.

Les principaux griefs d'Alexis à l'encontre de son binôme sont l'absence de préparation en commun du travail d'enseignement. Leur première rencontre au mois de juin – à laquelle nous assistons – se déroule pourtant bien. Lors de ce temps de préparation en commun prescrit par les pilotes des réseaux, Alexis et Oriane décident de la mise en place d'activités ritualisées que pourraient conduire Alexis en début d'heure, afin de faire travailler les élèves sur de courtes séances d'explicitation en orthographe (dictée « dialoguée », dictée « négociée », etc.). Ils conviennent également de travailler en littérature sur un roman commun aux classes de CM2 et de 6^e. Mais à la rentrée de septembre, Alexis ne parvient pas à contacter Oriane. Celle-ci ne répond pas aux mails qu'il lui envoie pour préparer en commun les premières séances de co-enseignement. Alexis finit par s'adresser à Delphine, professeure de lettres du collège qu'il connaît bien, en lui demandant d'intervenir en sa faveur et de lui communiquer le numéro de téléphone d'Oriane afin qu'il puisse s'entretenir avec elle pour préparer le travail des élèves. Mais les premières séances de co-enseignement n'apportent pas de réels changements du point de vue d'Alexis, la préparation du contenu et du déroulé de leur enseignement ne faisant toujours pas l'objet d'un échange au sein du binôme d'une séance à l'autre. L'observation en classe d'une séance de co-enseignement de ce binôme témoigne de cette tension dans la préparation du travail d'enseignement.

Après un temps de débats avec les élèves, improvisé par Alexis, au sujet de leur comportement inapproprié la semaine précédente, Oriane annonce le travail aux élèves.

Oriane : « On va faire du français, quand même. »

Alexis, ironique, à moi en aparté : « Alors là, je ne sais absolument pas ce qu'elle a préparé. Comme ça, elle va pouvoir faire du français. »

(Sure - Obs, CR classe - Co-enseignement 6^e - 17/11/17)

Nous avons pu observer Oriane avec ses deux autres binômes professeures des écoles, Camille et Charlotte. À chaque fois, ces difficultés de coordination dans le travail d'enseignement apparaissent. Dans l'observation du co-enseignement avec Charlotte, ce sont les élèves qui nous indiquent que celle-ci n'a pas le même rôle dans la classe avec Oriane et avec Florian, son autre binôme de co-enseignement, professeur de mathématiques au collège. Une élève nous explique ainsi que dans le cours d'Oriane, Charlotte les « aide » alors que dans celui de Florian, elle leur « fait plus » des rituels (Sure - Obs, CR classe - Co-enseignement 6^e – 15/12/17). Cela signifie que Charlotte intervient davantage dans le contenu de l'enseignement

dans le cours de mathématiques de Florian, que dans celui d'Oriane, où elle est réduite à un rôle d'aide aux élèves.

De son côté, Oriane donne peu d'explications sur cette absence de préparation en commun, sur laquelle il est délicat d'insister en entretien individuel. Elle la justifie par sa charge de travail, la « lenteur » des élèves au travail, la nécessité « d'avancer » dans le programme. Voici comment Alexis, lui, décrit ses difficultés de coordination dont il témoigne très souvent tout au long de l'enquête ethnographique, notamment lors des bilans du dispositif avec les pilotes.

Alexis (PE) - En français, j'ai été confronté à pas de préparation, pas de volonté de me laisser une place. J'ai été mis en difficulté à chaque séance, parce qu'à chaque séance, malgré mes mails, je ne savais pas ce qu'on allait faire. Malgré mes propositions pour préparer ensemble, je n'avais pas de retour.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 1^{er} degré - 31/01/18)

Une fois, j'ai fait de la garderie parce que madame, elle allait avec une autre 6^e. Une autre fois, elle m'a dit qu'elle devait faire les évaluations communes de 6^e, qu'elle était en retard, elle m'a dit que ce n'était pas la peine de venir : « Tu seras plus utile ailleurs ». (...) Une fois, parce que je lui ai un peu forcé la main aussi, elle est intervenue sur le rituel par rapport à une phrase qui posait question. Et j'ai dit : « Alors, qu'est-ce que le professeur de français de 6^e a à dire par rapport à ça ? » Et là, il y a eu un échange et c'était positif. Voilà, mais c'est que dalle.

(Sure - Entretien individuel - 01/02/18)

Alexis souligne différentes dimensions du travail d'enseignement qu'il s'efforce de coordonner, bien difficilement, avec Oriane : se coordonner physiquement en étant présent, en même temps, dans la classe ; se coordonner en amont de la séance pour la préparer (se répartir les temps d'apprentissage, en prévoir les modalités, ajuster les propositions d'intervention de chacun pour qu'il y ait une cohérence dans les objectifs d'apprentissage poursuivis). On peut y ajouter la nécessité de se coordonner en aval de la séance pour en faire le bilan.

Les difficultés de coordination qui apparaissent dans ce binôme portent principalement sur la préparation du travail d'enseignement. Il est certain que cet aspect n'épuise qu'une partie des coordinations requises pour enseigner aux élèves, notamment les ajustements réalisés dans la conduite des apprentissages en classe. En appréhendant les difficultés de coordination sous cet angle, nous ne prétendons pas rendre compte de l'ensemble des ajustements du binôme mais

seulement d'une partie d'entre eux qui sont importants du point de vue des enquêtés. Ce sont en effet des difficultés de coordination que l'on va retrouver dans les deux dispositifs étudiés.

Pour en rendre compte, nous nous appuyons d'abord sur l'étude du co-enseignement à Sure car cette modalité de travail collectif, sa durée et le nombre de séances à réaliser supposent une coordination importante du travail d'enseignement. Nous traitons ensuite de la coordination des binômes d'observations croisées dans le réseau de Rouel : la comparaison entre les deux réseaux permet d'identifier ce qui apparaît, précisément, comme des difficultés de coordination récurrentes, même si elles n'ont pas la même ampleur dans les deux dispositifs.

Cette analyse nous permet *in fine* de caractériser les repères communs qui sont nécessaires aux binômes pour s'engager dans le régime du projet et parvenir à coordonner le travail d'enseignement aux élèves, dans ces situations de travail collectif.

1. S'organiser conjointement dans le temps et dans l'espace

a. Être présent en classe

Dans le réseau de Sure, les absences des enseignants sont un obstacle fréquent à la coordination du travail d'enseignement du binôme. Les absences « perlées », qui reviennent fréquemment, désorganisent le projet d'enseignement que se sont donné certains binômes, lors de leur rencontre préparatoire en juin. L'absence de continuité dans le temps fait perdre aux enseignants le fil du projet, lui ôtant sa cohérence et son intérêt. C'est le cas du binôme formé par Éloïse, professeure de mathématiques (PLC) et Gabriel, professeur des écoles (PE). L'annulation de plusieurs séances de co-enseignement, pour des motifs d'absences divers, ne leur permet pas de s'organiser pour atteindre leur objectif initial : mettre en place des ateliers mathématiques, différenciés en fonction des progrès des élèves.

Gabriel (PE) - Je pense qu'on n'a pas réussi à faire ce qu'on avait annoncé.

Éloïse (PLC) - Les trois premières semaines, c'était vraiment ce qu'on avait dit, le projet.

Gabriel - Je ne suis pas sûr. Ce que j'expliquais, c'est qu'entre tous les deux, il y a eu des absences qui ont fait qu'on n'a pas réussi...

Éloïse - Oui, il y a plusieurs fois où tu as été absent et puis même...

Gabriel - Et toi de ton côté aussi, du coup... Il y a eu des projets, des sorties, la fois où tu avais mal au dos.

Éloïse - Oui, j'ai été arrêtée une semaine.

Gabriel - Il y a eu des choses comme ça qui ont fait qu'aussi, on n'a pas réussi à avoir une rigueur. (...) C'est pour ça que je dis qu'on n'est pas arrivé là où on voulait arriver.

(Sure - Entretien en binôme - 29/05/18)

Ces absences constituent une difficulté pour coordonner leur enseignement, aggravée par une communication parfois défaillante au sein du binôme. On ne prévient pas toujours son binôme à l'avance, voire, pas du tout, d'une absence ponctuelle ou d'un retard. Lorsqu'il est prévenu à la dernière minute, l'enseignant présent doit improviser une partie de la séance, en remplacement de celle de son binôme. La situation est plus délicate pour les professeurs des écoles, car en l'absence de l'enseignant titulaire de la classe, ils enseignent seuls à des élèves de 6^e, qu'ils n'ont que deux heures par semaine et dont ils ne connaissent pas la progression disciplinaire, ni les habitudes de travail. Par ailleurs, les enseignants doivent également prévenir l'établissement, collège ou école, dans lequel ils effectuent le co-enseignement ou le remplacement dans le cadre du dispositif. Coordonner une co-présence en classe relève donc d'une organisation du binôme : à Sure, cette organisation, notamment la première année du dispositif, est déléguée par la plupart des enseignants aux coordonnateurs, Léo et Cléa, qui sont accaparés par ce qu'ils appellent des « questions organisationnelles ». Dans cet extrait de réunion, Cléa s'adresse aux pilotes et se dit « échaudée » par les problèmes d'absences : les enseignants se « reposeraient » sur eux, plutôt que de se prévenir et de s'organiser mutuellement dans le binôme pour gérer cette absence et ses conséquences sur l'enseignement des élèves.

Cléa (coordo) - Il y a quand même certains points où on commence à être un peu échaudé. Il y a beaucoup d'absences de chaque côté et Léo gère beaucoup ce côté-là en disant : attention, cette semaine, il y a untel qui est absent. Mais c'est vrai que nous, on espérait au départ, que les enseignants allaient communiquer entre eux pour se prévenir et qu'après, ils mettraient en place le protocole pour prévenir chaque établissement. (...) On veut bien aider à lancer tout ça parce que c'est vrai qu'il y a tellement de choses à avoir en tête que se reposer sur quelqu'un qui coordonne, c'est rassurant, mais il faut aussi pouvoir. (...) Si on n'était pas là pour faire la bouée de sauvetage, ça capoterait.

(Sure - Obs, CR réunion - Préparation du comité de pilotage - 08/11/16)

Le propos de Cléa met en lumière les difficultés que rencontrent les enseignants pour coordonner leur présence en classe alors qu'ils ne s'inscrivent pas dans les mêmes espaces de travail et dans les mêmes temporalités, l'école et le collège n'ayant pas le même fonctionnement

en termes d'horaires de classe ou de procédures de remplacement. La réussite de cette coordination suppose que les enseignants s'organisent mutuellement, ce qu'ils compensent en comptant sur les coordonnateurs de réseau.

b. Préparer la classe

La préparation de la classe est au cœur des difficultés de coordination du travail d'enseignement : il n'est pas de binôme qui n'y fasse référence dans le réseau de Sure. De manière schématique, ce que les binômes désignent par la préparation de classe est le contenu de la séance d'enseignement, réalisé en dehors de la présence des élèves, en amont de chaque séance de co-enseignement. Être deux dans la classe pour enseigner, comme dans la situation de co-enseignement, suppose que ce contenu soit coordonné, même à minima, pour que les élèves « s'y retrouvent », comme le disent les enseignants, et que l'enseignement délivré par deux adultes dans la classe leur soit profitable. Il s'agit de définir notamment qui fait quoi, comment et auprès de qui : par exemple, répartir les tâches et les rôles de chacun, moduler les formes de travail des élèves pour tenir compte de la présence de deux enseignants dans la classe. En l'absence de prescription d'une préparation en commun et d'un temps dévolu à cela, les enseignants se rencontrent rarement pour préparer ensemble le travail avec les élèves. L'enseignant qui le souhaite doit convaincre son binôme de prendre sur son temps personnel, mais cette négociation aboutit rarement, puisqu'il n'y a pas de prescrit sur lequel se fonder. Ainsi, tous les binômes enquêtés, au-delà d'un ou deux temps de préparation en amont du dispositif, ne se rencontrent plus au cours du trimestre de co-enseignement, en dehors de la classe. C'est ce qu'explique Jules (PE) à propos de son binôme Florian (PLC de mathématiques).

Jules (PE) - Quand j'ai proposé ça (de se voir) et bien il a dit, on va le faire par internet.

Apparemment ça l'arrangeait plus. Mais, un aller-retour de mails, c'est pas plus efficace que quand on est là...

Enquêtrice - En fait, c'est par rapport au temps, à ses priorités ?

Jules - Oui, je pense qu'il a une famille, voilà. Heu... (il est embarrassé)

(Sure - Entretien individuel - 06/03/18)

Les enseignants privilégient donc une préparation des séances par échanges de mails ou par téléphone, afin de limiter la charge de travail supplémentaire qu'entraîne leur participation au co-enseignement. Cependant, encore une fois, l'absence de prescrit fait que cette

communication ne va pas de soi, car elle doit être organisée. Comment ajuster la partie préparée par chacun, dans quels délais faut-il la communiquer à l'autre avant la séance et sous quelle forme ? Ce travail conséquent a pour effet une préparation à distance très inégale selon les binômes. Tandis que certains enseignants découvrent la séance prévue le jour même, la communication de la séance est régulière et anticipée dans le binôme formé par Delphine (PLC de lettres) et Gabriel (PE).

Delphine (PLC) - En réalité, on s'écrit toutes les semaines. Je lui dis ce que j'ai fait pendant la semaine, comment je sens la séance qui vient. En fait, je suis très peu... Je suis toujours prête à changer quelque chose, si je sais qu'on est deux, je ne vais pas travailler comme si j'étais toute seule.

(Sure - Entretien individuel - 27/11/17)

Dans d'autres binômes, la communication de la préparation de classe devient au fur et à mesure plus irrégulière et plus tardive, en se rapprochant du jour de co-enseignement.

Coralie (PLC) - Au début de l'année, je lui envoyais pas mal de choses que je faisais. Maintenant je continue à lui envoyer ce que je fais en primaire avec ses élèves à elle. Mais j'envoie pas souvent ce que je fais, moi, dans ma classe. (d'une voix un peu contrite, « prise en faute ») Je vais dire, bah voilà, demain, on fera ça.

(Sure - Entretien individuel - 05/12/17)

En effet, puisque la préparation en commun repose sur du temps « en plus », les enseignants du binôme sont dépendants de leur capacité mutuelle à anticiper la préparation de la séance. Ce sont les professeurs des écoles qui en dépendent le plus, car le professeur de collège titulaire de la classe définit le contenu principal de la séance qui s'inscrit dans sa progression disciplinaire. Florian (PLC) souligne que la façon dont il travaille, par ajustements successifs d'une séance à l'autre, a dû poser problème à son binôme pour organiser et planifier ses interventions.

Florian (PLC) - Je pense qu'on n'avait pas assez de temps, oui, pour... C'est en partie ma faute aussi parce que je sais que moi, je fais au fur et à mesure, je sais comment je travaille.

(Sure - Entretien en binôme - 03/04/18)

Les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants pour mobiliser leurs ressources personnelles afin de dégager du temps supplémentaire ont un effet sur la coordination du travail de la classe.

Éloïse (PLC) - Non après, moi je le dis clairement, le reproche que je me fais, c'est que je préparais mes cours, heu... Cette année avec les deux petits, j'ai eu du mal et je l'envoyais souvent un jour avant. (Elle s'exprime d'une voix tremblante) C'était pas la veille au soir, c'était l'avant-veille, mais du coup, lui (Gabriel, son binôme), il a un jour et puis il a autre chose à faire aussi, donc il ne regarde pas... Voilà, après... (Sure - Entretien en binôme - 29/05/18)

Les difficultés de coordination de la préparation de classe ne sont pas seulement liées à l'organisation dans le temps mais aussi à la distance spatiale. La préparation à distance de la séance ne favorise pas son élaboration conjointe. En général, chacun prépare « sa » partie. Le professeur de collège, titulaire de la classe, définit l'essentiel du cours, ses objectifs et son contenu, auxquels le professeur des écoles se greffe en préparant un rituel, ou en proposant un exercice différent pour les élèves qui pourraient se trouver en difficulté, par exemple. Sur ces contenus préparés séparément, les enseignants enquêtés reconnaissent qu'ils échangent peu. Ils ne discutent pas, en général, des modalités de travail des élèves (en demi-groupe, en ateliers) ou du contenu de savoir visé (niveau de formulation, progressivité dans l'enseignement de cette notion). Marc, professeur d'histoire-géographie, participe à la fois au dispositif cycle 3 et à un projet inter-degrés avec Damien, professeur des écoles : il souligne l'obstacle que représente pour lui l'organisation à distance du travail de la classe, en l'absence de temps de rencontre prescrit à des enseignants qui ne se voient pas au quotidien dans le même établissement.

Marc (PLC) - Je me suis engagé dans un projet qui, pour ma part, était trop ambitieux, un projet d'un an, c'est trop long, en tout cas pour moi, pour ma façon de travailler. Je perds le fil, je me lasse. Avec le dispositif cycle 3, ça marche très bien quand tu te vois, quand tu intervies. Là, on ne se voit plus. C'est super difficile. Sur la coopération, j'arrive pas à travailler, à mutualiser, avec un collègue que je ne vois pas. Les discussions, les échanges de mails ne suffisent pas. (Sure - Entretien en binôme - 23/04/18)

Quelles sont les conséquences de ce déficit de préparation en commun lorsque les enseignants se retrouvent en classe ? Nous prendrons ici le cas des rituels. Ces activités au format court, d'une trentaine de minutes, sont préparées et menées par les professeurs des écoles

en début de séance. Elles peuvent avoir pour objectif de favoriser la mise au travail de l'élève de manière dynamique (sous forme de jeux, de petits défis), de s'entraîner sur des notions récemment travaillées en classe ou encore de réviser les prérequis nécessaires au contenu d'enseignement qui va suivre. Dans la mesure où les professeurs des écoles ne sont pas très bien informés, ou tardivement, du contenu d'enseignement prévu par le professeur de collège, le rituel préparé n'est pas toujours en lien avec les apprentissages visés dans la séance, ou bien, il n'est pas tout à fait adapté au niveau de connaissances acquis par ces élèves de 6^e, en fonction de la progression disciplinaire du professeur de collège. Les professeurs de collège expriment souvent leur intérêt professionnel pour ces façons de travailler. Mais, en même temps, ils disent leurs craintes que ce rituel ne soit « trop long » et qu'il « retarde » les élèves dans l'avancée du programme. C'est ce dont discutent ces enseignants du dispositif, dans le cadre d'une réunion où ils se retrouvent en petit groupe. Des professeurs du collège (Lucien et Corentin) expliquent à un professeur des écoles (Damien) cette tension entre leur intérêt pour le rituel et leur préoccupation de ne pas avancer suffisamment dans leur cours.

Lucien (PLC) - Le problème, c'est pas pour les collègues de maths, si tu leur manges une demi-heure dans la semaine, c'est pas grave. Mais pour les collègues avec qui tu intervies trois fois ?

Corentin (PLC) - Tu vois, tu serais intervenu en SVT où je n'avais qu'une heure avec les élèves, et bien du coup, ça ne me faisait qu'une demi-heure de cours par semaine.

Damien (PE) - Reste à redonner une réelle place aux rituels.

Lucien (PLC) - Ah oui, on ne remet pas en cause, le rituel, tout le monde ne pratiquait pas. Moi, je trouve ça très bien en primaire mais voilà, il faut lui donner une place, limite, sur une demi-heure en plus.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan intermédiaire inter-degrés du dispositif - 02/12/16)

Corentin, qui enseigne la SVT, explique ainsi qu'il n'aurait pas pu dispenser seulement une demi-heure de cours par semaine s'il avait dû céder les 30 minutes restantes de son cours à son binôme. C'est donc la « place réelle » du rituel, comme le souligne Damien (PE), c'est-à-dire, sa fonction réelle, son rôle dans l'apprentissage qui pose problème. En effet, dans la mesure où ce rituel n'est pas suffisamment articulé au contenu du cours, il n'est pas employé à bon escient pour les apprentissages des élèves. Le professeur de collège a ainsi le sentiment de ne pas s'acquitter du travail d'enseignement qui lui est confié pour faire réussir les élèves. On voit également que le rituel est une façon de travailler qui peut être partagée, dont Lucien (PLC de SVT) reconnaît l'intérêt (« tout le monde ne pratiquait pas »). Cependant dans la mesure où

il n'est pas suffisamment intégré aux contenus d'enseignement, le rituel ne semble pas adapté à l'heure de cours au collège, Lucien soulignant d'ailleurs qu'il trouve ça très bien « en primaire ».

La coordination insuffisante de la préparation en classe a pour effet de limiter les échanges de pratiques qui sont prescrits aux enseignants. Dans une réunion de bilan du dispositif, qui se tient à huis clos entre les pilotes et les coordonnateurs, l'inspectrice identifie ce problème et résume le « sentiment » des professeurs de collège, en se fondant sur leurs propos exprimés dans les réunions et dans un questionnaire qui leur a été adressé.

Mme Paillard (IEN) - Les élèves de 6^e ont donné le sentiment d'apprécier les rituels de début de journée, c'est revenu plusieurs fois, ça a été ressenti comme ça par les profs. Par contre, des temps de rituels ont parfois donné le sentiment aux profs les accueillant de manquer de temps parce que comme ils sont tous un peu obnubilés par le programme, la progression, ils avaient l'impression qu'on leur mangeait du temps. Bon, je ne l'ai pas mis comme ça. Remarque particulièrement soulignée chez ceux qui n'ont qu'une heure ou 1 h 30 hebdomadaire. Donc il y avait l'impression qu'on leur volait leur temps de travail. Et pourtant, dans la majorité des cas, j'ai quand même eu le sentiment que les rituels étaient en relation avec la discipline.

(Sure - Obs, CR réunion - Préparation du bilan inter-degrés du dispositif - 07/04/17)

Faire des rituels « en relation » avec la discipline signifie que les professeurs des écoles mènent une activité ritualisée dans la discipline enseignée par leur binôme. L'inspectrice s'interroge sur le fait que cet ajustement des professeurs des écoles ne suffise visiblement pas à convaincre les professeurs de collège qu'on ne leur « vole » pas du temps d'enseignement. L'enquête ethnographique montre qu'en général, ce n'est pas tant le lien disciplinaire qui pose problème, certains professeurs de collège étant au contraire intéressés par des rituels cumulant les mathématiques et l'expression orale, par exemple. L'obstacle réside surtout dans la coordination de la préparation de la classe, qui ne permet pas de mettre en lien le rituel et l'objet de savoir visé par le professeur de collège. Aussi, les difficultés d'ajustement mutuel dans la préparation de la classe ont des conséquences sur l'échange et l'évolution des façons de travailler qui sont recherchés dans ces dispositifs de travail collectif prescrit.

c. Faire le bilan de la séance

Les difficultés de coordination du travail d'enseignement ne portent pas seulement sur la préparation de chaque séance : elles concernent aussi la possibilité d'en faire le bilan et d'ajuster en conséquence la séance suivante.

Ce bilan ne peut se tenir à la fin de la séance de co-enseignement. En effet, le professeur des écoles quitte le cours précipitamment, à 9 h 30, pour rejoindre sa classe de primaire, tandis que le professeur de collège, resté seul, poursuit son enseignement jusqu'à 10 h avec les élèves de 6^e. On constate ainsi que les enseignants du binôme ne peuvent pas conclure la séance ensemble devant les élèves. Surtout, ils n'ont pas la possibilité de discuter ne serait-ce que quelques minutes, durant la récréation. Or, cette régulation est nécessaire pour le travail d'enseignement du binôme : elle peut leur permettre de réfléchir aux effets produits sur les élèves, de repérer les difficultés d'apprentissage et d'envisager les modifications pour la séance suivante.

Charlotte (PE) - Après, on n'a pas de temps pour échanger, c'est entre deux portes, c'est tout, on n'a pas de temps.

(Sure - Entretien individuel - 28/03/18)

De plus, cette transition, que nous avons pu observer en classe, a généralement pour effet de décourager la participation des élèves. Le compte rendu suivant est extrait d'une observation de co-enseignement en 6^e, entre Paloma, professeure de lettres (PLC) et son binôme du premier degré, Damien (PE). Un climat d'indiscipline s'installe au départ de Damien, tandis que Paloma peine à remettre au travail ses élèves pour la demi-heure restante.

9h30 - Damien (PE) part, Paloma (PLC) dit aux élèves : « Allez courage, il reste plus qu'une demi-heure. Je vous trouve agités, on fait un petit temps calme, bras sur la table, tête dans les mains. » Depuis qu'elle a repris le temps collectif, Paloma reste au tableau, ne se déplace plus. Un élève met sa capuche, elle ne se fait pas obéir en lui demandant de l'enlever. C'est dur depuis le départ de Damien, les élèves sont très différents.

(Sure - Obs, CR classe - Co-enseignement 6^e - 20/10/17)

Ce départ anticipé pendant le cours est une contrainte liée au système de remplacement des professeurs des écoles. Le professeur de collège qui officie en tant que remplaçant dans la

classe de CM2 doit revenir au plus vite dans son établissement pour assurer le cours suivant. Cette contrainte provient de l'architecture complexe des emplois du temps au collège. Dans l'explication que la coordonnatrice donne à l'inspectrice, on voit apparaître tout l'écheveau du dispositif dans lequel s'inscrit la situation de co-enseignement en classe et les contraintes qui en résultent pour les enseignants du binôme.

Cléa (coordo) - Cette contrainte n'était pas là la première année parce que justement, les professeurs de collège qui allaient dans les écoles n'avaient pas cours avant 11 h. Sauf que ça posait de gros problèmes aux emplois du temps au niveau du collège. C'était très difficile pour l'adjoint d'arriver à gérer toutes les contraintes, entre ceux qui sont dans les écoles, ceux qui sont en co-enseignement et autres. C'était très compliqué. Et du coup, on a trouvé un juste milieu pour arriver à simplifier toute cette mise en place au niveau du collège.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 1^{er} degré - 31/01/18)

La solution qui est trouvée contraint les professeurs des écoles à quitter la séance avant la fin, empêchant tout échange « sur le vif » avec leur binôme. Cette organisation oblige aussi les remplaçants à quitter l'école primaire au plus vite afin d'enchaîner une nouvelle plage horaire de cours au collège, ce qui ne leur permet pas non plus d'échanger avec le professeur des écoles sur le déroulement de la matinée dans la classe. Les binômes se quittent « en coup de vent » au collège et se croisent « sur le pas de la porte » à l'école primaire. Ainsi, les difficultés de coordination du travail d'enseignement sont accentuées par l'organisation du dispositif, qui rend impossible toute communication dans l'instant sur le bilan de la séance.

2. La constance de l'engagement dans les ajustements ponctuels

Examinons à présent quelles sont les difficultés de coordination du travail d'enseignement dans les binômes d'observations croisées, dans le réseau de Rouel. Pour coordonner leur enseignement, les binômes doivent tenir compte des différentes étapes qui constituent le dispositif d'observations croisées : entre la première rencontre, les deux observations et le temps de bilan, il peut s'écouler plusieurs semaines voire plusieurs mois. Cette chronologie peut avoir pour effet de « diluer » l'engagement des binômes dans le temps en lui faisant perdre de sa constance. C'est donc le caractère ponctuel des ajustements au sein des binômes qui rend difficile leur réalisation.

Parmi les binômes d'observations croisées, un certain nombre rencontrent des difficultés pour être présents tous les deux lors de ces différentes rencontres. Rappelons en effet que l'organisation de la visite « retour » est laissée à l'initiative des enseignants du binôme. La date de l'observation des professeurs de collège n'est pas prescrite, au contraire de l'observation « aller » des professeurs des écoles au collège, qui est fixée par l'inspectrice au mois de décembre. La visite retour doit intervenir avant le mois de mars où a lieu le bilan des observations croisées entre les enseignants. C'est ainsi que des difficultés de coordination apparaissent, au sein des binômes, pour organiser la venue des professeurs de collège en primaire. Les difficultés des enseignants pour organiser cette co-présence en classe se manifestent dans le recueil des données de l'enquête : à deux reprises, nous manquons la venue, dans les binômes suivis, de professeurs de collège dans les classes de CM2 (il s'agit d'Élisa et de Joan, respectivement professeurs de SVT et de lettres au collège Chagall). Les annulations successives se multiplient, selon des motifs divers (la neige, un arrêt maladie, une réunion). Finalement, cette venue a lieu de manière si inopinée, se décidant à la dernière minute, que les enseignants ne pensent pas à nous prévenir.

Lors d'une réunion du comité de pilotage, fin janvier, les directeurs d'école et l'inspectrice interpellent le principal du collège, M. Dunant, en déplorant les annulations, les reports ou même, l'absence de la visite « retour » des professeurs de collège dans la classe de leur binôme en primaire.

M. Dunant (principal) - Il y a eu visiblement un loupé maladroit et fâcheux, je le répète, ceci étant, ça ne remet pas en question l'ensemble du dispositif, c'est sûr... Le bilan des observations croisées, ça fonctionne mal, parce qu'elles n'ont pas été croisées pour l'instant, elles sont unilatérales et pas bilatérales, mais on va faire en sorte que ça se règle dans les semaines qui viennent, avant les vacances de Pâques pour le moins. (...) Après, il faudra qu'on soit attentif et vigilant sur le respect du calendrier par rapport à des dates qui sont établies sur des observations croisées, avec des visites, effectivement, c'est déjà tellement compliqué à mettre en place, si en plus il y a des loupés... On rappellera.

(Rouel - Obs, CR réunion - Comité de pilotage - 23/01/18)

Le principal souligne ici la difficulté à faire fonctionner un dispositif qui n'est pas organisé de manière précise dans les emplois du temps des professeurs de collège, comme il l'est pour les professeurs des écoles : les observations ne sont pas « croisées », elles sont « unilatérales », exprimant ainsi l'échec de la coordination au sein des binômes. On constate

ainsi que le principal décide d'intervenir sur l'organisation temporelle, pour faire respecter le « calendrier établi », qui, précisément, n'est pas établi, puisqu'il ne prescrit pas de dates de visite des professeurs de collège en primaire. Le principal assure qu'il interviendra en ce sens : « on rappellera », dit-il pour finir, ce qui laisse entendre qu'il s'adressera aux professeurs de collège pour leur demander d'effectuer l'observation retour en primaire. On peut ainsi faire le constat que les difficultés de coordination des enseignants pour se réunir en classe, dans la situation de travail collectif, semble plus importantes à Rouel qu'à Sure. Il n'y a pourtant que deux séances d'observations croisées à Rouel mais sur les deux, l'une semble nécessiter l'intervention du principal pour avoir lieu, au moins pour quelques binômes. Une prescription faible du cadre spatio-temporel des situations de travail collectif, comme c'est le cas des observations croisées, semble accroître les difficultés de coordination des binômes.

La deuxième difficulté que rencontrent les binômes porte sur la préparation en commun du contenu de la séance. Bien sûr, l'organisation de ces deux séances d'observations croisées ne requiert pas la même préparation de classe que la séance hebdomadaire de co-enseignement dans le réseau de Sure. Cependant, pour les deux séances d'observations croisées, il est demandé aux enseignants de définir un thème commun au sein d'une même discipline (par exemple, l'art médiéval en histoire). Cette unité thématique est supposée faciliter la comparaison entre les pratiques d'enseignement explicite des enseignants. Elle pose toutefois un problème d'ajustement des progressions disciplinaires dans le binôme : il faut que les élèves de leurs classes respectives en soient au même point du programme lors des visites d'observations croisées pour que la thématique corresponde. Or, entre la demi-journée de rencontre entre les binômes en novembre et l'observation retour en primaire, il peut s'écouler jusqu'à quatre mois. La seule rencontre prévue en début d'année ne leur permet pas d'ajuster et de réguler la séance prévue en fonction de l'avancée de leurs progressions. Ainsi, définir et élaborer deux séances thématiques en commun n'a donc plus d'intérêt pour les enseignants et rentre en contradiction avec l'apprentissage des élèves, comme l'expliquent ces deux professeures des écoles.

Clémentine (PE) - Faire une séquence avec un prof qu'on ne connaît ni d'Ève ni d'Adam, « Hop, mettez-vous en binôme et faites une séquence ! » Au final, on n'a pas fait ce qu'ils nous ont demandé. Nous, on a continué notre programme d'histoire et on s'est dit, on se rencontre et c'est le hasard. Tu tombes ce jour-là...

Natacha (PE) - Parce qu'en fait, on ne pouvait pas, ce n'était pas possible d'arriver à se dire, sachant qu'on ne s'est vu qu'une après-midi.

Clémentine (PE) - Et puis perturber les élèves pour que ça tombe pile dans les clous, non, c'est bon !

(Rouel - Entretien collectif - PE, école des Allobroges - 26/06/18)

Une troisième difficulté de coordination concerne le bilan des séances d'observations croisées.

Tout d'abord, on note que la possibilité d'échanger juste après la séance d'observation dépend des circonstances et de l'organisation personnelle de l'enseignant. Lors de la visite « aller » des professeurs des écoles, les enseignants de collège ont parfois un autre cours, ce qui ne leur permet pas d'échanger avec leur binôme venu les observer. Dans le binôme formé par Éliisa (PLC) et Julien (PE), on met à profit le temps de récréation, mais cette organisation survient de manière inopinée, les enseignants se proposant mutuellement de rester dans la classe pour prendre un temps pour échanger, entre deux cours. Dans l'observation « retour », certains professeurs de collège, comme Dorian, professeur de technologie, choisissent de venir observer leur binôme de primaire sur une demi-journée où ils n'ont pas de cours. D'autres doivent partir précipitamment pour rejoindre le collège, comme ici, Bastien, professeur d'histoire-géographie (PLC), venu observer son binôme dans sa classe de CM2 avec Mathias, coordonnateur du réseau de Rouel et professeur d'éducation physique et sportive.

14h39 - Après qu'il soit passé rapidement dans les rangs, sans intervenir ni vraiment regarder le travail des élèves, Bastien (PLC) range ses affaires pour partir. Je lui demande s'il a cours, il me dit qu'il doit ramener Mathias (coordo) qui lui a cours. Ils partent en disant au revoir, sans bilan. Volontairement, je décide de rester pour ne pas donner le sentiment à Aurore (PE) que tout le monde s'en va. Je me dis qu'elle a dû bien préparer cette séance et que c'est un peu décevant.

(Rouel - Obs, CR classe - Observations croisées CM2 - 02/02/18)

L'enquête ethnographique permet ainsi de constater les difficultés de coordination des binômes pour échanger sur le contenu de la séance à l'issue de l'observation. Par la suite, Bastien (PLC) nous expliquera avoir envoyé un message à son binôme Anne (PE) pour commenter la séance qu'il a observée dans sa classe. Mais une discussion « sur le vif », fondée sur ses remarques immédiates, ne peut avoir lieu.

Un autre obstacle à la coordination du bilan de la séance est la formation sur l'enseignement explicite, au cours de laquelle les binômes sont supposés pouvoir faire ce bilan. L'organisation de ce bilan fait l'objet d'une critique unanime par les binômes enquêtés.

L'observation de cette journée montre en effet que les binômes ont, en réalité, très peu de possibilités de discuter des séances observées. Le déroulement de la formation, très dense et menée tambour battant par les trois formateurs, ne prévoit pas de temps d'échange libre sur leurs observations mutuelles en classe. Aussi, on constate que les binômes présents essaient, en général, de faire autre chose que ce qui leur est demandé par les formateurs pour discuter de leur travail, ce qui n'est pas toujours possible. Dans notre compte rendu d'observation de cette journée, on suit le trinôme formé par Joan, professeur de lettres (PLC) et par Adèle et Souria, professeures des écoles (PE). Alors qu'ils doivent remplir un tableau sur l'enseignement explicite, ils échangent sur leurs façons de disposer les bureaux des élèves dans leurs classes respectives. Cette discussion « hors les clous » par rapport à la consigne donnée par la formatrice, est interrompue par l'arrivée de celle-ci.

9h15 - Ils essaient de remplir le tableau. « C'est la cata » dit Joan (PLC), qui n'a rien noté. Je leur fais remarquer qu'au moins, Joan est là. Adèle (PE) explique qu'elle a une organisation des tables de sa classe en forme de « E ». Joan lui demande comment elle répartit ses élèves. Elle explique l'intérêt qu'elle y a trouvé pour le travail en groupe. La formatrice arrive et leur demande « d'arriver au bout » de leur travail. Elle s'éloigne.

Joan - Bah là, on papote, il faut nous laisser le temps.

Adèle - En 30 secondes, non !

(Rouel - Obs, CR réunion - Formation sur l'enseignement explicite - 27/03/18)

Dans l'entretien que nous réalisons ensuite, ils commentent cet épisode de la formation.

Joan (PLC) - Moi, je trouve ça profitable mais j'aimerais que ce soit plus poussé, qu'il y ait plus de séances d'observation et puis qu'après, ça s'affranchisse du cadre, de « faites nous un rapport »...

Adèle (PE) - Oui, qu'on puisse en discuter.

Joan - Que ce soit vraiment une discussion entre nous, « ça, j'ai trouvé bien ce que tu faisais ».

Adèle - Au final, ça nous a plus enrichi d'en discuter tous les trois les 10 minutes là, avant.

Joan - De faire 8 h 30-16 h et de nous dire, vous devez faire un bilan en deux minutes, je trouve que c'est un peu dommage. (rires)

Adèle - Oui c'est ça ! Deux minutes, non mais... (rires) Je pensais qu'on allait passer la matinée à discuter et faire les retours l'après-midi !

Cet extrait d'entretien montre que ce trinôme déplore particulièrement les obstacles à la « discussion », terme qui revient fréquemment dans leurs propos. L'objectif qui leur est assigné au cours de cette formation ne correspond pas à la discussion qu'ils souhaitent avoir entre eux. Ils critiquent le fait de n'avoir pas pu parler des séances observées et des manières de faire qu'ils ont trouvées intéressantes chez l'autre. Joan (PLC) souligne que le but de cette formation n'est pas de leur permettre d'en « discuter » mais de rendre « un rapport » sur l'enseignement explicite, objectif visé par le dispositif d'observations croisées. Les difficultés qui apparaissent ici portent sur la coordination du bilan des séances observées. Ces difficultés ne favorisent pas les échanges sur les façons de travailler qu'ils ont jugées intéressantes ou qui les ont interpellées dans les classes des uns et des autres.

3. Le régime du projet

Nous avons montré par cette description empirique les principales difficultés de coordination du travail d'enseignement dans les binômes, au sein des deux REP+. Nous nous appuyons à présent sur le régime d'engagement du projet pour les analyser.

La réalisation du travail collectif prescrit suppose un autre format de coordination que la familiarité : le régime du projet. Nous avons préféré ce terme à celui du régime de « l'action en plan » car le projet est un terme employé par les acteurs eux-mêmes pour parler du dispositif (le projet cycle 3). Dans le régime du projet, les enseignants ne se coordonnent pas pour échanger « en confiance », mais pour réaliser une action – enseigner – et atteindre un but – apprendre aux élèves. Les types de lien entre les enseignants ne sont pas de même nature que dans le régime familial. Il ne s'agit pas d'être prévenant ou de mettre autrui à l'aise, mais de le « motiver » pour tenir le projet d'enseignement qu'on s'est donné, de le convaincre de « se lancer » dans un rituel ou un travail en groupe avec les élèves, de « négocier » avec lui les modalités de préparation de la séance (par mail, en se rencontrant). Le matériau empirique révèle que les enseignants des binômes se reprochent régulièrement, à eux-mêmes, des défaillances dans la coordination du travail d'enseignement (« le reproche que je me fais », « c'est en partie ma faute ») : ils n'ont pas failli à une promesse mais au *contrat* implicite qu'ils ont passé avec leur binôme en « s'engageant dans le projet », jugé a posteriori trop « ambitieux », trop lourd « à porter » quand on débute, quand on a de jeunes enfants, etc.

Dans ce régime du projet, la réussite de l'ajustement mutuel relève de *l'organisation* du travail d'enseignement, plutôt que de la construction d'une relation. Une coordination réussie du travail d'enseignement dans le binôme suppose que les enseignants s'organisent conjointement dans le temps et dans l'espace : prévenir de son absence et convenir d'une date d'observation ; anticiper sur la séance à venir et l'envoyer suffisamment à l'avance pour permettre à son binôme de préparer un rituel en lien avec l'objet de savoir, se mettre d'accord sur la durée de ce rituel par rapport à l'heure de cours ; réguler les progressions disciplinaires pour que les classes en soient au même point du programme le jour de la visite ; organiser une rencontre pour faire le bilan de la séance.

Ainsi, les repères communs nécessaires à la coordination des enseignants sont l'espace et le temps. Or, les enseignants du binôme ne s'inscrivent pas dans le même cadre spatio-temporel de travail : c'est même probablement ce que les enseignants des deux degrés ont le moins en commun. Les repères spatio-temporels de leur environnement de travail respectifs sont très différents : l'établissement, les salles de classe, la durée des cours, les horaires de travail, le temps de présence devant les élèves. Ces différences complexifient la coordination des binômes dans le travail d'enseignement (on ne se voit pas, on part avant) et ne favorisent par leur engagement commun dans le régime du projet.

Comment ce déficit de repères est-il compensé par les binômes ? Les enseignants utilisent le repère familier du temps personnel pour réussir à se coordonner : ils prennent sur leurs heures non-travaillées, durant la pause de la récréation, ils restent après la classe pour faire le bilan de l'observation, ils se téléphonent ou échangent des mails le « dimanche soir » pour préparer la séance du lendemain. Or ce repère familier est utilisé à contre-emploi, dans un format de coordination qui n'a pas les mêmes exigences que le régime de la familiarité. L'enquête montre ainsi qu'avec de tels appuis, les enseignants ne parviennent pas à se maintenir durablement dans le régime du projet : on ne veut plus ou on ne peut plus prendre sur son temps personnel, on se lasse, on s'épuise, on s'y prend à la dernière minute. La mobilisation de la ressource du temps personnel est l'une des principales critiques que les acteurs enquêtés adressent à l'institution à propos du travail en projet.

Cléa (coordo) - C'est encore pris sur du temps qui n'est pas institutionnel. On repose toujours là-dessus. Il faut que tous les projets reposent sur des choses qui sont de la bonne volonté, du bénévolat ? À un moment donné, on ne peut pas avancer comme ça. (Sure - Entretien individuel - 21/03/18)

Ainsi, l'engagement des enseignants du binôme dans le régime du projet est une deuxième condition à une coordination réussie en classe, dans les situations de travail collectif prescrit. L'analyse met en évidence que ces ajustements n'ont rien d'évident : ces tentatives de coordination semblent difficiles à réaliser et à faire aboutir. Ces difficultés de coordination ont des effets sur l'échange et la transformation de pratiques pédagogiques, qui est un objectif majeur poursuivi par l'institution. De plus, on peut émettre l'hypothèse que ces ajustements difficiles au sein des binômes ont des effets défavorables sur l'enseignement des élèves et sur les bénéfices qui sont attendus de la présence de deux enseignants dans la classe sur l'amélioration des performances scolaires.

Nous questionnons à présent les ressources et les limites de l'environnement de travail à l'engagement dans le régime du projet, au sein des binômes. On constate en effet que le cadre spatio-temporel de ces dispositifs et notamment le temps de préparation accordé aux binômes relèvent de la responsabilité des pilotes des réseaux d'éducation prioritaire. Nous nous intéressons donc à leur activité et à ses effets sur la coordination des enseignants dans le régime du projet.

III - Les effets des logiques d'engagement des pilotes

L'activité des pilotes des réseaux d'éducation prioritaire peut-elle constituer une ressource de l'environnement de travail pour la coordination des binômes ? Nous nous demanderons successivement :

- Que disent les pilotes de leur activité de pilotage dans les dispositifs de travail collectif, comment définissent-ils leur propre « style » de pilotage ?
- Quelles sont les différentes stratégies non-prescriptives mises en œuvre par les pilotes pour favoriser la participation des enseignants ? Nous verrons qu'elles relèvent de deux logiques distinctes : l'autonomie « incitative » et l'autonomie « organisationnelle ».
- Quelles ressources procurent-elles aux enseignants et pour quels effets sur leur engagement dans le régime du projet ?

1. Une activité de concepteur et des styles de pilotage

L'étude de l'activité des pilotes dans les réseaux de Sure et de Rouel montre qu'ils sont les concepteurs des dispositifs de travail collectif prescrit. C'est eux qui, en général, sont à l'origine des projets cycle 3, qu'ils conçoivent en association avec les coordonnateurs de réseau et parfois, avec les conseillers pédagogiques du premier degré. Ils en fixent les objectifs, en lien avec ceux du contrat de réseau. Ils décident des modalités de travail collectif en classe qui sont proposées aux enseignants (par exemple, des projets entre les classes de CM2 et de 6^e, plutôt que des observations croisées). Ils conçoivent également l'articulation de cette situation en classe avec les autres temps de travail collectif prescrit en inter-degrés : ils déterminent les temps de formation qui l'accompagnent, répartissent les heures de concertation REP+ et organisent les réunions du réseau (conseil école-collège, conseil de cycle 3), dont ils flèchent le contenu. Par exemple, dans le cadre du conseil école-collège, les enseignants du cycle 3 de Rouel sont réunis, au mois de novembre, pour travailler sur les dispositifs de prise en charge des élèves.

Une anecdote illustre le rôle de concepteur des dispositifs de travail collectif prescrit que jouent les pilotes. L'inspectrice de Rouel, tout juste nommée à la fin de la première année de l'enquête, rend visite à l'inspectrice de Sure, Mme Paillard, qui de son côté, est « sur le départ » puisqu'elle prend sa retraite au mois de juillet. L'objet de cette rencontre, rapportée par ces deux inspectrices, est de savoir comment Mme Paillard (IEN de Sure) s'y est prise pour concevoir le dispositif de co-enseignement en l'articulant avec les différentes modalités et instances de travail collectif prescrit. Cette dernière raconte ici comment elle a composé « dans son coin » les groupes de concertation inter-écoles, en faisant le choix de ne pas associer plus de deux enseignants d'une même école dans chaque groupe.

Mme Paillard (IEN) - Quand j'ai fait les groupes de concertation, la première année, là j'avoue, je les ai faits toute seule dans mon coin et intentionnellement, j'ai mixé les écoles dans un groupe. Tout en permettant la concertation au sein des écoles, parce qu'il ne faut pas non plus bousculer les enseignants au point de les rendre mal à l'aise. Ils avaient toujours la possibilité de se concerter entre eux parce qu'il y en avait au moins deux dans chaque groupe. Mais néanmoins, c'était pour favoriser les échanges entre eux et cette notion de réseau, déjà, entre eux.

(Sure - Entretien individuel - 30/04/18)

Ainsi, la description de leur activité montre que les pilotes font des choix importants dans la conception de ces dispositifs de travail collectif, qui peuvent avoir des effets sur le travail des enseignants des binômes. Nous constatons qu'ils jouent donc un rôle prépondérant dans l'organisation du travail de ces dispositifs prescrits.

Cependant, leur rôle ne se limite pas à ces agencements organisationnels, car ils entendent également favoriser « l'engagement » des enseignants dans le travail collectif qu'ils prescrivent. Ce terme est fréquemment employé par les pilotes et, de manière générale par l'ensemble des acteurs, pour désigner l'effort de participation à ces dispositifs de travail collectif prescrit. Il faut « engager » les enseignants dans ces dispositifs, les « mobiliser », les « impliquer » afin qu'ils « s'investissent », qu'ils donnent « de soi ». S'engager, c'est donc faire plus que ce qui est demandé, mettre l'énergie nécessaire pour que le cadre du travail collectif ne soit pas une « coquille vide » et que le prescrit du cycle 3 ne reste pas « lettre morte ». Les pilotes enquêtés considèrent ainsi qu'une partie de leur travail dans le réseau est donc de susciter cet engagement des enseignants dans les dispositifs et les projets. Pour éclairer le sens qu'ils donnent à cette activité d'engagement, nous nous appuyons sur un portrait du « style » de pilotage, selon les termes des acteurs, dont se revendique chacun de ces pilotes.

Dans le réseau de Rouel, Mme Deroche est l'inspectrice de circonscription nouvellement arrivée. Elle est à l'origine du dispositif d'observations croisées, élaboré conjointement avec le principal du collège, qui qualifie de « productive » la « relation de confiance » qu'ils ont établie. À la fois très institutionnelle dans ses propos, qu'elle émaille de références à la loi de Refondation de l'école, elle se réclame aussi d'un pilotage de proximité, où il faut « mouiller la chemise » pour être « aux côtés des enseignants », « être dans la boucle », « travailler avec ».

Mme Deroche (IEN) - Comment on fait vivre le cycle 3, comment on fait vivre un contrat de réseau ? On est toujours sur des problématiques du même type. Oui, il y a le cadre réglementaire, il y a la commande institutionnelle et qu'est-ce qu'on en fait ? Il ne suffit pas de dire aux écoles vous allez faire un conseil de cycle 3, vous allez inviter un professeur de collège. Il faut bien qu'on donne encore du sens à tout ça. Donc notre place, on ne se pose même pas la question, on sait où elle est, notre place, dans ce qui est systémique, quelque part.

(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

Son alter-ego du second degré, M. Dunant, est le principal du collège Chagall pour la deuxième année : ancien professeur des écoles, il est très apprécié, dans l'ensemble, des enseignants qui soulignent ses capacités de communication et de management fondé sur l'explication et la justification, comme lorsqu'il sollicite les professeurs de collège pour s'inscrire dans le dispositif d'observations croisées.

Mathias (coordo) - Par rapport au nombre de personnes qu'il nous fallait, comme on était en dessous, il a dit : « On approche de la date, je vais justifier, je vais assumer ma position et je vais cibler des collègues. » (...) Il a une technique de management, il est vraiment dans l'explication, la justification. Il passe par l'oral, il était venu en salle des profs : « Je vous rappelle qu'il y a une formation, on a des professeurs des écoles qui vont venir. Il serait bien que chaque discipline soit convoquée, ça pourrait être super intéressant. » Il prend des gants à chaque fois !

(Rouel - Entretien individuel - 12/12/17)

Selon M. Dunant, son rôle de principal est « d'accompagner la dynamique, de la susciter, d'engager les équipes ». Dans le dispositif cycle 3, il se dit confronté, tout comme Mme Deroche, à la nécessité d'obtenir « l'adhésion » des enseignants, au-delà du prescrit, en donnant du « sens » à leur action à travers l'objectif principal de la réussite des élèves, et en jouant d'une alternative subtile entre initiative et sollicitation.

M. Dunant (principal) - Quand on met ça « au cœur de » et bien les gens adhèrent, s'ils y trouvent un intérêt. Tout l'enjeu c'est de faire percevoir... Mais en REP+, on a peut-être moins de mal qu'ailleurs parce que les gens, ils les voient bien arriver les gosses, il y en a 25 % qui ont déjà une année de retard, il y en a plein qui sont cabossés, ils étaient déjà cabossés avant, enfin. Donc, qu'est-ce qu'on peut faire, nous, collège, avec les écoles primaires, pour mettre un peu de la continuité et de la réussite dans le parcours de ces élèves-là ? Et puis après, on engage les choses, concrètement. Modestement, concrètement et si possible efficacement. Voilà et puis ça fonctionne. Il faut être présent, il faut être efficace dans les réunions, il faut laisser l'initiative mais la susciter, il y a de l'animation, de la gestion, peut-être un peu de charisme.

(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

Dans le réseau de Sure, de l'avis des enseignants, le dispositif cycle 3 a été porté par l'inspectrice, Mme Paillard, qui achève sa carrière professionnelle après trois années dans le réseau. Son départ (survenu à la fin de la première année de l'enquête) est unanimement regretté

par les acteurs du premier degré, des directeurs aux enseignants et coordonnateurs, qui disent se sentir « soutenus » dans leur travail et « en confiance ».

Mme Tessier (directrice d'école) - Ce qui me fait rester à Sure, c'est déjà, mon équipe d'école. Ça, c'est évident. Parce que les élèves en difficulté, on a les mêmes, comme partout. Voilà, la difficulté est là. Mais bon, c'est mon équipe. Et puis j'ai le groupe des directeurs. Et puis, quand il y avait Madame Paillard, c'était aussi une présence hyper bienveillante, qui était à l'écoute et qui fait que tu te sens soutenue et écoutée. Quand tu as tous ces paramètres-là, même si tu as des difficultés dans ton école, tu te sens épaulée.

(Sure - Entretien individuel - 30/04/18)

Pour Mme Paillard, l'engagement des enseignants dans les dispositifs de travail collectif du réseau dépend de leur « adhésion au projet ». Plutôt que de prescrire selon un pilotage « descendant », qui « rend obligatoire des choses qui ne conviennent plus aux enseignants », elle se réclame d'un pilotage « ascendant », fondé sur la « co-construction » avec les enseignants.

Mme Paillard (IEN) - Si on met la marche trop haute, il y a quelque chose qui ne marche pas, les enseignants n'y adhèrent pas. Or, si on veut que ça fasse réseau, pour moi, il faut qu'ils adhèrent au projet. Et pour les faire adhérer au projet, enfin moi, je n'ai trouvé que la co-construction.

(Sure - Entretien individuel - 14/04/17)

À l'instar des co-pilotes de Rouel, elle partage avec M. Astier, le principal du collège Armand, un pilotage qu'elle qualifie de « cohérent des deux côtés ».

Mme Paillard (IEN) - Là, maintenant, on a un pilotage qui va dans le même sens, c'est-à-dire qu'on est capable de dire la même chose tous les deux, M. Astier au collège et moi dans les écoles.

(Sure - Entretien individuel - 14/04/17)

Dans cette entente amicale (ils se tutoient, se « blaguent » souvent lors des réunions), c'est cependant Mme Paillard qui « mène la barque » et n'hésite pas à brocarder gentiment son collègue sur ses engagements non tenus, quand lui fait mine de s'exécuter (« Oui, Dominique », dit-il souvent en souriant). De son côté, M. Astier occupe la fonction de principal depuis deux ans. À la fois apprécié pour ses qualités d'écoute, de reconnaissance du travail et de confiance

dans les enseignants, il est également vertement critiqué pour son manque d'autorité, de leadership et son laisser-aller dans la gouvernance du collège comme du réseau : « on attend toujours qu'il m'envoie ce document », « j'attends toujours qu'il me réponde », déplorent les enseignants et les coordonnateurs. Ce sentiment paradoxal est bien résumé dans ce propos d'une professeure du collège : « Il nous laisse des libertés pour que nous, on prenne des décisions qui... enfin, sur des choses qui ne dépendent pas de nous. » (Sure - Entretien collectif - PLC mathématiques - 15/06/18).

Dans le dispositif, M. Astier estime que son rôle de pilote est de « ramener de la cohérence » par rapport aux objectifs à atteindre et de soutenir la « dynamique » qui se met en place entre les enseignants des écoles et du collège. La reconnaissance de leur travail est l'un de ses leviers : dans cet extrait, il s'adresse aux professeurs de collège qui sont remplaçants dans les écoles primaires pour les féliciter et les « encourager » à cette « prise de risques ».

M. Astier (principal) - Balancer un prof de collège, comme ça, dans une classe de CM2 ou de CMI, on n'est pas sûr que ça marche à tous les coups. Je veux dire, vous avez pris une part de risques, il faut quand même le dire. (...) Mais moi je trouve ça très bien et j'encouragerai toujours tout le monde et je trouve d'ailleurs que dans notre institution, il n'y a pas assez de collègues qui prennent des risques professionnels, je veux dire, qui se mettent dans un inconfort professionnel pour essayer justement de modifier les pratiques.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 22/05/18)

Enfin, la seconde année de l'enquête dans le réseau de Sure, coïncide avec l'arrivée d'une nouvelle inspectrice, Mme Gaillard. Son pilotage plus autoritaire, du point de vue des acteurs et inspiré d'un management en projet suscite de nombreuses tensions avec les enseignants du dispositif, notamment les professeurs de collège qui ont affaire à elle dans les réunions.

Mme Gaillard (IEN, formation initiale d'attachée de presse) - Les rétroplannings, les plans de com', c'est mon truc ! Une fois qu'on a fait l'analyse de besoins, on part sur la démarche de projet. J'ai été construite à la base comme ça.

(Sure - Entretien individuel - 06/07/18)

La collaboration avec le chef d'établissement se fait plus concurrentielle : « chacun ses méthodes », répète-t-elle souvent en écho à ce que fait son co-pilote. Pour Mme Gaillard, son

rôle dans la chaîne hiérarchique est de solliciter chez les enseignants la motivation personnelle et « l'envie » de progresser qui fonde selon elle l'engagement des professionnels.

Mme Gaillard (IEN) - C'est cette motivation intrinsèque qui doit être développée au sein de notre institution, c'est évident. Je suis contente qu'il n'y ait plus d'inspection, ça va avec, c'est l'autonomie de la personne. Ce sont des enseignants que je pousse, mais allez, continuez ! Mais si vous le savez, vous le savez.

(Sure - Entretien individuel - 06/07/18)

Cette façon d'engager en incitant au « développement de soi » devient plus polémique lorsqu'elle s'adresse aux professeurs de collège. Lors du bilan du dispositif qui réunit les enseignants des écoles et du collège, ces derniers ont le sentiment qu'elle s'en prend à eux de manière virulente. Elle s'en explique dans cet extrait d'entretien, en critiquant la façon dont son collègue, M. Astier, s'y prend avec les enseignants, en « restant à la surface » des problèmes.

Mme Gaillard (IEN) - Quand j'entends, et vous avez entendu aussi, tout ce qu'ont dit les enseignants du premier degré, que j'ai écoutés, on a essayé de tirer deux trois fils en disant : là, on va agir. Si je vais à une réunion et que j'ai dit : « Je vous ai écoutés et je vais porter à vos côtés » et si je ne leur donne pas à voir que j'ai pris vraiment en compte leurs paroles, c'est pas la peine que je sois là où je suis. Il y a eu la même réunion avec le collège qui, me semble-t-il, n'a pas fait émerger des choses très importantes. C'est resté en surface. Bon, après, chacun ses techniques. Moi, je n'ai peur ni du conflit, ni d'aller chercher ce qui va mal quand je pense qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Parce que tant qu'on n'a pas dit ce qui va mal, ça ressortira à un moment donné. Donc, j'affronte.

(Sure - Entretien individuel - 06/07/18)

Sa façon d'engager les enseignants consiste ici à « monter au créneau » pour soutenir les arguments des professeurs des écoles. D'un autre côté, elle se donne un rôle d'aiguillon auprès des professeurs de collège qu'elle pousse à se justifier.

En confrontant l'observation de leur activité et les façons de définir leur propre style de pilotage – en opposition, parfois, à celui des autres – on voit apparaître différentes façons d'engager les enseignants : on peut être un partenaire qui « co-construit » le projet avec eux, qui « écoute » et « dialogue » ; on peut engager par la reconnaissance et la publicisation du travail réalisé par les enseignants ; en jouant sur l'autonomie accordée et l'encouragement de « l'esprit d'initiative » ; en « allant au front » dans les situations délicates et en « mettant les

mains dans le cambouis » des relations entre les enseignants des deux degrés. L'enquête ethnographique nous permet de constater qu'en réalité, les pilotes jouent le plus souvent de ces différents registres. En effet, au-delà de leur diversité, il apparaît que ces façons d'engager les enseignants font toutes appel à d'autres leviers que la prescription. Pour « faire faire » aux enseignants le travail collectif dans ces dispositifs, les pilotes sont conduits à utiliser d'autres moyens plus subtils que de prescrire. Ainsi, la prescription de travail collectif place ainsi les pilotes dans une position ambiguë, puisqu'il s'agit de la mettre en œuvre au niveau local, mais sans contraindre les enseignants. Les pilotes des réseaux sont ainsi confrontés à la nécessité de développer des stratégies ou des « logiques d'engagement » non-prescriptives. Le terme de logique d'engagement désigne ici les logiques d'action mises en œuvre par les pilotes pour favoriser la participation des enseignants aux dispositifs de travail collectif prescrit.

Nous chercherons donc à répondre à la question suivante : comment les différentes logiques d'engagement non prescriptives favorisent-elle la coordination des enseignants du binôme dans le régime du projet ?

2. La stratégie de l'autonomie incitative

Nous qualifions d'autonomie incitative une première logique d'engagement des enseignants par les pilotes. Cette valorisation d'un certain type d'autonomie vise à favoriser l'inscription des enseignants dans les dispositifs de travail collectif inter-degrés, en jouant sur le caractère plus ou moins obligatoire de ces dispositifs. Elle donne lieu à deux stratégies un peu différentes dans les REP+ de Sure et de Rouel, dont l'étude nous permettra d'examiner dans quelle mesure cette autonomie incitative constitue une ressource à l'engagement des binômes dans le régime du projet.

a. La libre participation dans le REP+ de Sure

Dans le réseau de Sure, le co-enseignement n'est pas obligatoire. Cette libre participation favorise, dans une certaine mesure, la sélection d'enseignants ayant une capacité d'engagement plus importante dans le travail en binôme. En effet, un premier tri s'opère spontanément entre les enseignants volontaires et ceux qui ne souhaitent pas y participer parce qu'ils estiment, notamment, ne pas être en capacité de fournir l'effort intensif de travail requis par ce dispositif. Certains enseignants s'auto-éliminent ainsi d'emblée : d'une année à l'autre, on en voit se retirer du projet ou envisager de le faire, lorsque leurs appuis personnels et

professionnels évoluent (s'ils ont une charge de famille, s'ils débutent ou s'ils changent de niveau de classe, par exemple). Gabriel, un professeur des écoles très investi dans le travail en binôme, envisage ainsi de se retirer du projet de co-enseignement l'année suivante.

Gabriel (PE) - Moi je ne le ferai pas, parce que je vais avoir une classe compliquée et j'ai vraiment envie de les avoir tout le temps. (...) Ce n'est pas un non définitif, l'année prochaine, c'est vrai que c'est compliqué pour moi, avec les élèves que je vais avoir. Mais après, dans deux ans... Ce n'est pas un non définitif.

(Sure - Obs, CR réunion - Concertation sur le dispositif pour l'année suivante - 18/06/18)

Cette décision de ne pas participer au co-enseignement se fait à contrecœur, comme le laissent percevoir ses hésitations (« ce n'est pas un non définitif »). Il justifie son choix par le fait qu'il aura une classe difficile l'année suivante, dont la gestion lui semble incompatible avec les absences liées au co-enseignement : il souhaite « avoir » ses propres élèves « tout le temps » avec lui. En effet, pour co-enseigner au collège, Gabriel doit laisser sa classe à un remplaçant deux matinées par semaine. Or, il sait par l'expérience des autres professeurs des écoles du dispositif (comme Vanessa ou Damien) que cela génère une instabilité auprès des élèves, le changement d'enseignant accentuant les manifestations d'indiscipline des élèves et les difficultés à tenir sa classe ou à la reprendre en main quotidiennement, à son retour du collège. Ainsi, la libre participation au dispositif permet à Gabriel de ne pas s'engager dans le co-enseignement, car il risquerait de faire défaut à son binôme. On peut faire l'hypothèse qu'il serait contraint d'y renoncer rapidement si des incidents répétés venaient à se produire avec son remplaçant. Cependant, nous constatons que la libre participation au dispositif n'apporte pas de solution à Gabriel. Cette autonomie qui est supposée l'inciter à prendre part au dispositif ne lui permet pas réellement de s'y engager car elle ne fait pas « ressource » : elle ne lui procure aucun appui lui permettant de participer au projet en tenant compte des difficultés qu'il envisage avec les élèves de classe.

En outre, il faut souligner que les pilotes et les coordonnateurs peuvent difficilement s'opposer à la participation d'enseignants moins disposés à s'investir dans le travail avec leur binôme. Dans les termes des acteurs, on dit de ces enseignants qu'ils sont venus pour de « mauvaises raisons ». Alors que se termine la première année du dispositif, une réunion de bilan se tient entre les professeurs des écoles et l'inspectrice, Mme Paillard : celle-ci souhaite que les professeurs de collège qui auraient accepté de faire des remplacements en primaire pour

des raisons financières, ne puissent plus faire partie du dispositif l'année suivante, car ils se seraient révélés finalement peu intéressés par l'échange de pratiques avec les enseignants des classes de CM2.

Mme Paillard (IEN) - Ce qui veut dire que de la même manière qu'il faudrait ne travailler qu'avec les professeurs motivés, qui ont envie, dans les classes de 6^e, il faudrait que n'aillent au CM2 vraiment que des professeurs motivés pour travailler de cette manière-là et non des gens qui sont là pour réclamer un peu d'heures supplémentaires. D'accord ? (Rires et brouhaha) Non mais à un moment donné, il faut qu'on soit clair, que ce soit cash, qu'on se dise les choses. Parce que visiblement, ça a pu poser problème dans certaines classes et ça n'apporte rien à nos élèves quand c'est comme ça et en termes d'échange !

Cléa (coordo) - Mais je pense que les professeurs qui sont venus dans les classes de CM dans l'idée de se faire juste des heures supplémentaires, ils ne reconduiront pas.

Samuel (PE) - Et comment tu vas faire pour leur dire, du coup ?

Mme Paillard - Mais non, mais ils ne candidateront même pas !

Cléa - D'eux-mêmes, ils ne le feront pas, parce qu'ils se sont rendu compte finalement

Léo (coordo) - Ils trouveront d'autres heures supplémentaires à faire !

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 1^{er} degré- 27/03/17)

L'inspectrice et les coordonnateurs comptent ainsi sur la libre participation pour éviter la constitution de binômes qui ne seraient pas suffisamment engagés dans la réalisation d'un véritable projet d'échange. On voit cependant difficilement comment les pilotes et les coordonnateurs peuvent opérer une telle sélection en écartant ceux qui profiteraient de ses connexions établies dans le cadre du dispositif de travail collectif pour leurs intérêts privés.

b. Choisir les modalités de travail collectif prescrit dans le REP+ de Rouel

Dans le réseau de Rouel, la participation aux observations croisées est obligatoire pour les professeurs des écoles. Or, comme nous l'avons expliqué précédemment, la modalité de travail collectif prescrite initialement dans le REP+ de Rouel n'est pas l'observation mais bien le co-enseignement. Les documents institutionnels du réseau stipulent très clairement cette prescription initiale. Le calendrier des situations de travail collectif inter-degrés, présenté lors du conseil école-collège, un mois avant le début des observations croisées, mentionne

précisément la constitution des binômes PE/PLC et la « conception des scénarii de co-enseignement »⁷⁸. Il faut se souvenir en effet que l'inspectrice de Rouel, Mme Deroche, s'est inspirée du dispositif de co-enseignement mis en place à Sure. « On est en marche vers le co-enseignement », nous dit-elle lors d'un entretien téléphonique au début de l'année scolaire. Cependant, ni elle, ni le principal, n'impose de co-enseignement dans le dispositif cycle 3. Les binômes enseignants ont en réalité la possibilité de choisir entre ces deux modalités de travail collectif : observations croisées ou co-enseignement. Mme Deroche explique cette liberté de choix dans l'entretien que nous avons avec elle, à la fin de l'année scolaire.

Mme Deroche (IEN) - Il faut aussi donner le temps aux enseignants de prendre confiance, encore une fois de se connaître, parce que si on impose d'emblée le co-enseignement, franchement, ça ne va pas marcher. (...) Si on veut aller plus loin dans le co-enseignement, quelque part, ça découlera naturellement des observations croisées. L'étape de l'observation croisée, elle était indispensable.

(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

Elle explique dans cet extrait que le passage au co-enseignement ne doit pas être imposé mais qu'il doit rester une possibilité offerte aux enseignants des binômes d'observations croisées : ceux-ci s'y engageront « naturellement » s'ils « veulent aller plus loin ». Dans une réunion du comité de pilotage, elle s'adresse aux directeurs d'écoles présents pour qu'ils incitent les enseignants à prendre l'initiative de situations de travail collectif en classe, en dehors du cadre prescrit du dispositif cycle 3 et des formations.

Mme Deroche (IEN) - Ces situations ont vocation à se décliner indépendamment des formations, donc finalement, j'allais presque dire, de façon triviale, on aura gagné, pardonnez-moi de le dire comme ça, lorsque les échanges entre les enseignants, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une situation d'observation croisée ou de co-enseignement seront à votre entière initiative, indépendamment de ce qui peut être fait dans le cadre de formation ou pas.

(Rouel - Obs, CR réunion - Comité de pilotage - 23/01/18)

Dans ces propos, on voit bien apparaître le principe de l'autonomie incitative sur laquelle s'appuie cette logique d'engagement. L'autonomie accordée aux enseignants dans les modalités de travail collectif prescrit est supposée les inciter à s'y engager, de leur pleine et

⁷⁸ Document interne « Compte rendu du conseil école-collège du 2 octobre 2017 »

« entière initiative ». La question des appuis nécessaires aux enseignants pour mettre en œuvre de telles modalités de coordination informelle n'apparaît pas comme une préoccupation : elles pourraient se déployer « indépendamment » du cadre mis en place par l'organisation du travail pour développer le travail collectif inter-degrés. On peut dès lors se demander si cette autonomie incitative favorise l'engagement des binômes enseignants dans le dispositif d'observations croisées.

c. Effets de cette logique d'engagement sur les binômes : une étude de cas

Quels sont les effets de cette stratégie d'autonomie incitative sur l'engagement des enseignants dans le régime du projet ? En partant du constat qu'aucun binôme ne réalise finalement de co-enseignement dans le réseau de Rouel, nous nous appuyons sur l'étude de cas de l'un de ces binômes pour mieux appréhender et expliquer ces effets.

Dans le binôme formé par Aurore, professeure des écoles (PE) et Bastien, professeur d'histoire-géographie (PLC) au collège Chagall, une relation familière s'est tissée au cours d'une expérience précédente d'observations croisées, et au fil des réunions de travail inter-degrés.

*Bastien (PLC) - Souvent, elle vient et elle a une forte personnalité donc on la remarque. Et je sais qu'elle aime bien l'histoire-géo et quand on fait des réunions dans le cadre de la REP+, si on travaille sur les compétences, je sais qu'elle va venir en histoire-géo. Et puis elle est sympa, elle est dynamique.
(Rouel - Entretien individuel - 08/03/18)*

Lors de la formation des binômes, Anne et Bastien s'interrogent sur la possibilité de co-enseigner, qui les « tente ». Cependant, plusieurs obstacles finissent par les faire renoncer à ce co-enseignement. Tout d'abord, une séance de co-enseignement dans leurs cours respectifs leur apparaît difficile à inscrire de manière cohérente dans la programmation de leur enseignement en classe.

Bastien (PLC) - Alors, ce qui était compliqué pour nous, c'est qu'on n'a pas forcément le même programme en 6^e et en CM2. On s'était mis d'accord sur un point, c'était l'histoire médiévale et pour éviter qu'on s'attende au niveau des cours, on a dit : « On va faire un cours spécial au niveau de l'histoire de l'art. »

(Rouel - Entretien individuel - 08/03/18)

Par ailleurs, Aurore, enseignante expérimentée, souligne qu'elle n'a « encore jamais fait » de co-enseignement. Alors que tous les acteurs s'accordent à dire que le co-enseignement est une façon de travailler qui s'apprend, il n'y a pas de formation proposée aux enseignants qui seraient tentés de se « lancer », comme le souhaite l'inspectrice de Rouel.

Aurore (PE) - Ce qui est nouveau cette année, c'est que l'inspectrice nous a demandé : co-enseignement ! Ça, je ne l'ai encore jamais fait.

(Rouel - Entretien individuel - 02/02/18)

La question du temps de préparation est centrale dans ce binôme. L'absence de temps dévolu à la préparation du co-enseignement ne les incite pas à s'y engager. Ces enseignants pourtant décrits l'un et l'autre comme très engagés ne sont pas prêts à puiser davantage dans leurs ressources de temps personnel. Or, ce temps est nécessaire pour coordonner le travail d'enseignement qui est plus exigeant en co-enseignement que dans les observations croisées. On voit ainsi que même chez les enseignants dits mobilisés dans de nombreux projets, la sollicitation du temps de travail en plus atteint ses limites.

Aurore (PE) - Mais c'est toujours pareil, les profs, ils sont dans leur truc, nous, on est dans le nôtre et au final... C'est dur quand même d'arriver à faire du lien, de prendre du temps de... En plus, avec tout ce qu'on a à faire, tout ce qu'on a à gérer.

(Rouel - Entretien individuel - 02/02/18)

Lors de l'observation dans la classe d'Anne, nous avons signalé le départ précipité de Bastien qui ne leur permet pas de discuter. Dans l'entretien que nous avons avec lui, Bastien explique que l'organisation spatio-temporelle du dispositif ne favorise pas le bilan de la séance, pour laquelle il faut « attendre trois mois pour se revoir ».

Bastien (PLC) - Anne, elle est même partie avant la fin du cours. Parce qu'on a des contraintes de travail et que du coup, on n'a pas le temps de... Mais même moi, du coup, j'étais mal parce qu'on est parti. Quand même, je lui ai envoyé un mail pour lui dire : « Bah voilà, c'était bien ton cours, on en reparlera et tout. » Mais ça s'est fini comme ça. Et je crois que c'est toujours comme ça, les observations croisées. Ça se finit, comme ça.

(Rouel - Entretien individuel - 08/03/18)

Les appuis temporels manquent ici à ce binôme pour se maintenir dans le régime du projet et accomplir l'action qu'ils ont entreprise. Il semble ainsi difficile pour eux d'envisager une modalité de travail collectif plus exigeante dans la réalisation de l'action, comme du co-enseignement. Mathias, coordonnateur dans le réseau de Rouel, apporte un autre éclairage sur ce qui motive la décision de ce binôme de ne pas s'engager dans le co-enseignement. Très proche de Bastien, il choisit de se greffer au binôme formé avec Anne et il assiste ainsi à l'observation dans sa classe de CM2. Tout comme elle, il souligne le frein à la co-organisation que représente l'absence de temps de préparation pour le co-enseignement, qui relève selon lui de « l'utopie ».

Mathias (coordo) - Donc sur ce temps-là (en formation), ils ont préparé ensemble. Donc ils ont fait de la co-préparation, co-crédation, je ne sais pas comment on peut dire mais il n'y a pas eu du co-enseignement en tant que tel. Il faudrait un troisième temps. Bon, ça dépend de l'avancement des collègues. Et forcément, c'est une difficulté... On manque de temps pour se dire, on va se voir deux jours avant, préparer le cours ensemble, voir qui fait quoi, se répartir, avec des élèves qu'on ne connaît pas. Toutes ces difficultés-là qui font que pour l'instant, c'est assez utopique quand même, le co-enseignement, à moins qu'on nous donne du temps supplémentaire.
(Rouel - Entretien individuel - 12/12/17)

Un autre obstacle est souligné par Mathias : il s'agit de la grille d'observation que les enseignants peuvent remplir, afin de focaliser leur attention sur les façons d'enseigner de manière explicite de leur binôme observé. Mathias explique ainsi comment le binôme formé par Anne et Bastien est freiné dans son intention de co-enseigner par la prescription de ce travail puisque « remplir la grille » n'est pas compatible avec le co-enseignement. On constate ainsi que pour ce binôme, la grille d'observation n'est pas perçue comme une option mais bien une prescription et l'utiliser est une manière de bien faire son travail.

Mathias (coordo) - Après, ils ont fait le choix, ils hésitaient de co-enseigner ou pas, ils ont dit : « on sort de l'observation ». Parce qu'il y avait la grille, il fallait bien la remplir, tu ne peux pas être juge et partie !
(Rouel - Entretien individuel - 12/12/17)

De quels appuis dépend ici l'engagement de ce binôme dans le co-enseignement ? À travers la liberté de choix dans les modalités de travail collectif, l'autonomie incitative conférée aux enseignants est une condition favorable mais non suffisante pour engager le binôme dans

une co-organisation. L'étude de cas montre que ce sont les appuis organisationnels qui font défaut : l'absence de temps de préparation supplémentaire pour les enseignants souhaitant privilégier cette modalité aux observations croisées ; l'absence de formation proposée pour développer et reconnaître une compétence à co-enseigner ; un cadre spatio-temporel du dispositif qui, s'il est flexible, n'est pas cohérent avec le rythme des enseignements pour les élèves. Or, toutes ces ressources sont du ressort de la hiérarchie et relèvent de sa responsabilité dans l'organisation du travail.

Nous nous demanderons donc à présent si une logique d'engagement fondée sur des ressources organisationnelles est mise en œuvre par les pilotes enquêtés.

3. L'autonomie organisationnelle, levier de l'engagement

L'autonomie organisationnelle est une deuxième logique d'engagement des pilotes : elle est fondée sur l'apport de ressources organisationnelles aux enseignants des binômes, afin de favoriser le travail collectif prescrit dans les dispositifs. Cette logique d'engagement est appréhendée au moyen d'une étude de cas : elle porte sur le temps de préparation dévolu aux binômes de co-enseignement, dans le réseau de Sure.

a. Les effets de la suppression du temps de préparation sur l'engagement des binômes dans le régime du projet

Dans leur discours, les pilotes reconnaissent les obstacles organisationnels qui s'opposent au développement du travail collectif entre les enseignants. Ce sont des limites auxquelles eux-mêmes sont confrontés en permanence. Voici ce que dit Mme Deroche, notamment, des difficultés de remplacement qu'elle rencontre pour permettre aux professeurs des écoles d'être déchargés de classe et de participer aux temps de formation REP+ qui, par ailleurs, sont formellement prescrits dans la Refondation de l'éducation prioritaire (2014).

Mme Deroche (IEN) - Mais c'est vrai qu'il y a une vraie difficulté purement organisationnelle. Ce n'est pas du tout la volonté ou l'absence de... ou le fait que les enseignants ne soient pas convaincus de l'intérêt de ce travail-là. Ce qui freine et ce qui parfois épuise, c'est plutôt l'organisation. Voilà, ce sont des choses, des obstacles, qui peuvent paraître anodins mais qui prennent beaucoup de place.

(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

Comment se traduit dans leur activité la prise en compte de ces obstacles organisationnels ? L'analyse porte sur l'octroi d'un temps formellement reconnu et accordé aux enseignants des binômes pour préparer les séances de co-enseignement. À la fin de la première année du dispositif, la décision de Mme Paillard, l'inspectrice, d'octroyer ce temps de préparation aux professeurs des écoles est suivie, quelques mois plus tard, d'un revirement de l'inspectrice lui succédant, Mme Gaillard. L'étude de cette séquence nous permet d'analyser les effets contrastés de ces choix sur l'engagement des binômes dans le régime du projet.

La marge de manœuvre des pilotes dans l'attribution d'heures de préparation se trouve dans les concertations REP+. Rappelons ici qu'un volet d'heures spécifique est attribué aux enseignants des deux degrés, dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcés, à hauteur de 18 demi-journées par an, pour le travail collectif et la formation. En ce qui concerne le premier degré, le cadrage national précise que ces 18 demi-journées doivent être réparties en 6 demi-journées de formation et 12 demi-journées de concertation, durant lesquelles les enseignants sont remplacés dans leurs classes. Ce sont ces heures de concertation REP+ – que les enseignants appellent d'ailleurs « nos REP+ » – qui peuvent être ventilées par les pilotes de différentes manières : concertations inter-écoles, infra-école, inter-degrés. À Rouel, par exemple, l'inspectrice les utilise pour libérer les professeurs des écoles pour l'observation au collège. Les pilotes peuvent donc donner aux enseignants une certaine latitude dans le contenu et la forme de ces heures de concertation.

Dans le réseau de Sure, les professeurs des écoles peuvent utiliser ces heures de concertation REP+ pour se réunir avec le groupe des professeurs de collège. C'est ce qu'ils font la première année où ils se rendent à plusieurs reprises au collège Armand pour l'élaboration de progressions disciplinaires inter-degrés. Lors du bilan du dispositif, au mois de mars, l'inspectrice propose que l'année suivante, ces heures de concertation puissent également être utilisées de manière individuelle afin que chaque professeur des écoles prépare le co-enseignement avec son binôme. Concrètement, cela signifie que chaque professeur des écoles peut organiser une rencontre avec son binôme et faire valoir le nombre d'heures travaillées (équivalentes à une demi-journée de concertation, par exemple). L'inspectrice utilise cette possibilité juste avant les vacances d'été. Elle prélève sur le volume global des concertations REP+ du temps pour que les futurs binômes se rencontrent et préparent le co-enseignement qu'ils mettront en œuvre à la rentrée.

Mme Paillard (IEN) - C'est pas grave, il y a moins d'élèves dans les écoles à cette période-là. On donnera priorité à ce groupe-là, y compris s'il faut leur laisser leur temps de récupération. On ne peut quand même pas dire que c'est un groupe qui a oublié de s'investir, c'est le moins qu'on puisse dire. Donc nous, on fera comme ça, on s'arrangera pour que ça marche.

(Sure - Obs, CR réunion - Préparation du bilan inter-degrés du dispositif - 07/04/17)

Lorsque s'achève la première année du dispositif, et alors que madame Paillard part à la retraite, les professeurs des écoles qui s'engagent dans le dispositif pour une deuxième année, comptent ainsi sur cette possibilité d'utiliser une partie des heures de concertation REP+ de manière autonome pour préparer les séances de co-enseignement avec leur binôme.

Mais, à la rentrée de septembre, la nouvelle inspectrice, madame Gaillard, revient sur cette décision. Elle décide que ces heures de préparation dans le binôme ne doivent pas être déduites des concertations REP+ mais des conseils de cycle. De quoi s'agit-il ? Des heures de travail en équipe figurent au service de tous les professeurs des écoles depuis 1989, pour travailler entre enseignants du même cycle. Or, les professeurs de collège font désormais partie du cycle 3 : il faudrait donc garder des heures de conseils de cycle pour travailler avec eux. Cette partition du temps de travail en équipe de cycle, qui est aussi demandée dans le réseau de Rouel, constitue en réalité une équation impossible à satisfaire pour les professeurs des écoles. Ces heures de travail en cycle sont très largement absorbées par les projets menés dans les écoles avec les enseignants des autres classes de CM1 et de CM2. Cette concurrence des heures de travail en équipe est expliquée ci-dessous par Cléa, la coordonnatrice du réseau.

Cléa (coordo) - Tu leur dis « conseil de cycle », vous gardez quelques heures pour de l'inter-dégré. Mais ils ne peuvent pas ! Ils ont déjà toutes leurs heures qui passent dans des conseils de maître uniquement, même pas en conseils de cycle, parce que c'est tellement des grosses écoles, que les directeurs les réunissent chaque semaine pour traiter des problèmes de l'école ! Ils n'ont déjà même pas le temps de traiter du pédagogique entre eux, donc après, trouver des heures pour aller travailler avec le collège, c'est encore un point qui va être en dessous, du coup et qui va être pris sur du bénévolat.

(Sure - Entretien individuel - 21/03/18)

Cléa explique que les enseignants des classes de CM1 et de CM2 peinent à se réunir car les heures de conseil de cycle sont absorbées par le travail de l'équipe d'école au complet. En effet, dans les écoles de taille importante, comme à Sure, les réunions avec tous les enseignants

de l'école (les conseils de maître) sont fréquentes pour réguler le fonctionnement global et consomment ainsi une bonne partie des heures de travail en équipe. Pour Cléa, demander aux enseignants de compter sur ce temps de cycle 3 pour travailler avec les professeurs de collège, alors qu'il existe des heures de concertation de REP+ qui peuvent être utilisées à cette fin, s'apparente à une supercherie. Le « bénévolat » dénoncé par Cléa correspond au fait que les professeurs des écoles n'ont, en réalité, pas de temps de travail réellement reconnu pour le co-enseignement, en dehors de la classe et qu'ils doivent donc le prendre sur leur temps personnel.

Du côté des professeurs des écoles, la décision de l'inspectrice, qui leur est annoncée par mail en début d'année, provoque leur indignation collective. Elle constitue tout d'abord un puissant motif de découragement. Les professeurs des écoles ne se sentent pas soutenus par leur hiérarchie et ils estiment qu'elle entrave même la réalisation du travail collectif qui leur est prescrit avec les enseignants du collège. Dans l'extrait suivant, Vanessa (PE) explique qu'elle a le sentiment de devoir se battre contre sa hiérarchie alors que le projet « essaime » (« il fait des petits » dit-elle). Elle évoque le soutien que leur accordait, au contraire, l'inspectrice précédente (Mme Paillard) : elle explique que celle-ci facilitait l'organisation du travail dans le dispositif, comme le temps de déplacement entre le collège et l'école, qui entraîne parfois un retard des professeurs des écoles dans leur classe.

Vanessa (PE) - J'ai vraiment senti qu'on était soutenu et que, pour le coup, c'était l'autoroute, hop, je vous trace le passage, allez-y. Dans des choses toutes bêtes, comme tu vois l'ordre de mission, on l'a eu très rapidement : « Ne vous embêtez pas, si vous avez un petit quart d'heure de retard, vous appelez vos collègues... » Tu vois, c'était très simple... Et là aujourd'hui, on sent bien que si ça peut disparaître... Et batailler pour un projet comme ça qui fait des petits, je trouve que c'est pas normal.

(Sure - Entretien individuel - 30/11/17)

Par ailleurs, les professeurs des écoles ont le sentiment que leur hiérarchie, représentée par l'inspectrice, ne leur fait pas confiance. Charlotte dénonce le contrôle tatillon des heures, fondé sur une méfiance à l'égard des enseignants qui profiteraient indûment de temps de concertation « volés » à l'institution.

Charlotte (PE) - Tu as l'impression qu'on nous met des bâtons dans les roues. Parce que l'année dernière, Mme Paillard nous faisait confiance, elle disait, si vous vous voyez avec les profs, que ce soit un jeudi soir ou pour préparer une séance, vous prenez

une récupération sur vos REP+. Et l'année dernière, on l'a fait. Et personne n'est allé tricher ou quoi que ce soit, enfin !

(Sure - Entretien individuel - 28/03/18)

La décision de l'inspectrice est ainsi perçue comme l'expression d'un déni de reconnaissance de leur travail, se traduisant par une absence de soutien, un contrôle accru et une méfiance à l'égard des objectifs poursuivis dans le dispositif par les enseignants, qui seraient de l'ordre du profit personnel (« tricher » pour faire moins d'heures). On voit ainsi que la logique d'autonomie organisationnelle est un levier puissant d'engagement ou de désengagement des enseignants : la perte de motivation des enseignants dans le dispositif, en ce début d'année, leur colère et leur sentiment d'injustice apparaissent très nettement dans l'enquête ethnographique.

Le retrait de cette ressource organisationnelle mise à la disposition des enseignants par la précédente inspectrice a des effets défavorables sur la coordination du travail d'enseignement dans les binômes. Gabriel (PE) décrit ici les effets de cette décision de l'inspectrice : elle marque pour lui un véritable coup d'arrêt à la préparation en commun des séances de co-enseignement, qu'il avait mises en place dès la rentrée avec ses deux binômes.

Gabriel (PE) - Mme Paillard, en fin d'année, elle a dit : « Mais arrêtez de partir dans les programmations, ça sert à quoi ? Faites votre co-animation. Prenez vos heures pour ça. » (...) Nous, on arrive la première semaine, moi j'avais déjà passé deux heures avec Éloïse et Delphine (ses binômes PLC), on apprend que c'est déduit du conseil de cycle. Moi, je ne peux pas ne pas venir en conseil de cycle, c'est impossible. Sinon, mon travail, le cœur de mon métier, c'est l'école et je dois travailler avec mes collègues, parce que j'ai envie et que j'aime ça en plus. Et derrière, on nous dit, c'est pas possible. Donc tu vois, deuxième limite, et limite de par chez nous en plus, du système et de chez nous, du côté PE. Après, on ne peut pas avancer. Parce que moi, pourquoi je m'étais engagé, je m'étais dit, c'est trop bien : mes concertations, peu importe, je les fais quand je veux, parce que de toute façon, je travaille au service du cycle 3, on va co-animer, on va pouvoir avancer. Ce n'était pas se voir tous les jours, mais je me disais, en faire 3 ou 4 dans la période pour pouvoir se parler. Mais moi, je n'ai pas envie. Je passe déjà des heures et des heures ici, j'ai pas envie de... faire du gratuit.

(Sure - Entretien individuel - 23/11/17)

Ces propos mettent en évidence les effets défavorables du déficit d'appuis organisationnels sur l'engagement dans le régime du projet. Gabriel souligne que ce n'est pas

la « bonne volonté » de ses binômes professeurs de collège qui pose problème pour se coordonner, mais « le système », l'organisation du dispositif. Cette organisation du travail décidée par sa hiérarchie représente pour lui une « limite », elle entrave son engagement dans le projet de co-enseignement qui reposait sur cette possibilité d'utiliser les heures de concertation REP+ comme une ressource de temps pour préparer les séances avec ses binômes. Le travail collectif avec les professeurs de collège dans le dispositif prescrit requiert alors un effort supplémentaire « gratuit ». Cet effort rentre en tension avec son collectif de travail d'appartenance, son équipe d'école qui constitue pour Gabriel le « cœur de son métier ».

L'analyse montre ainsi que les ressources organisationnelles sont un enjeu capital pour les enseignants dans la réalisation du travail collectif qui leur est prescrit. Cette autonomie organisationnelle, comme nous allons le voir, fait l'objet de négociations entre les enseignants et les pilotes qui peuvent aboutir à une hybridation des deux types d'autonomie.

b. Une autonomie organisationnelle négociable

Dans un premier temps, l'enquête montre que la seconde inspectrice du réseau de Sure, Mme Gaillard, ne s'inscrit pas dans la logique d'une autonomie organisationnelle des enseignants. Pourtant, l'enquête ethnographique permet de constater un changement progressif au fil de l'année. Durant le premier trimestre, les professeurs des écoles ne peuvent faire part de leurs critiques à l'inspectrice. Mais en janvier, une fois le co-enseignement terminé, ils sont réunis par l'inspectrice pour faire le bilan du dispositif, dans les locaux de l'inspection et en présence des seuls coordonnateurs de réseau. Cette réunion en petit comité est propice à une discussion moins marquée par des relations hiérarchiques. Avec prudence, et aidés en cela par les coordonnateurs qui prennent moins de « gants » avec l'inspectrice, les enseignants lui font part de leur critique du temps de préparation qui devrait être pris sur les heures de conseil de cycle.

Gabriel (PE) - Moi, il me faudrait du temps, en fait. Mais du temps posé, vraiment. Pas du temps gratuit.

Mme Gaillard (IEN) - Vous voulez être payés, c'est ce que vous voulez ?

Gabriel - Non, pas être payé. (rires) En fait, je n'ai pas le temps de me laisser ce temps-là. Si je veux rester sur mon métier de professeur des écoles, il faut vraiment que ce soit mis sur un temps... Après, c'est pareil, sur les conseils de cycle. Moi j'aime bien

travailler avec mes collègues de CM dans l'école, aller un peu plus loin, sur des projets.

Et m'enlever de ces conseils de cycle, ça me dérange.

Mme Gaillard - Le conseil de cycle inclut la 6^e.

Gabriel - Oui, je sais bien, je sais bien. Mais dans les faits !

Cléa (coordo) - Je crois que c'est la gestion de ce temps, en fait, la réponse.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 1^{er} degré - 31/01/18)

Au cours de cette réunion avec l'inspectrice, la possibilité d'utiliser les heures de concertation REP+ pour la préparation des séances de co-enseignement refait surface. L'inspectrice ne s'y range pas immédiatement mais l'idée semble faire son chemin. On s'aperçoit par ailleurs que la décision initiale de l'inspectrice est fondée sur une méconnaissance des obstacles rencontrés par les enseignants du fait de l'organisation du dispositif, dont elle ne semble pas très bien informée.

L'enquête ethnographique permet de suivre, jusqu'à un certain point, l'effet de la critique des enseignants sur la logique d'action de l'inspectrice. À la fin de l'année, les nombreux écueils du dispositif de co-enseignement conduisent les pilotes à le repenser pour la rentrée scolaire. Le principe retenu est alors le même qu'à Rouel : le co-enseignement est une formule possible parmi d'autres modalités de travail collectif (observations croisées, projets en classe, co-enseignement en CM2). L'inspectrice explique ainsi la future mouture du dispositif cycle 3.

Mme Gaillard (IEN) - Au vu du bilan, on s'est dit : « Et bien, s'il y a tel problème, quelles conséquences on en tire pour la suite ? » C'est pour ça qu'il y avait un choix multiple pour les enseignants. On a fait une colonne collège, une colonne école, pour que chacun s'engage là où il était. (...) Et là, le choix qui a été fait, c'était de montrer qu'il y avait une grande diversité et que du coup, on pouvait être sur des parcours singuliers. Nous sommes en capacité sur une année complète que l'enseignant qui préfère aller en CM2 puisse le faire, que l'enseignant... Enfin, voilà. Il y a différentes modalités qui nourrissent ce dispositif cycle 3. Il n'y a pas qu'un seul format.

(Sure - Entretien individuel - 06/07/18)

Les enseignants peuvent désormais choisir le « format » de travail collectif qui leur convient le mieux selon leurs situations individuelles et le niveau d'engagement auquel ils sont prêts à « repartir » dans le dispositif. On pourrait ainsi conclure que le modèle de l'autonomie incitative s'impose au détriment de l'autonomie organisationnelle. Pourtant, l'inspectrice explique qu'elle est prête à « donner des heures » à ceux qui souhaiteraient co-enseigner.

Mme Gaillard (IEN) - La régulation pour l'année prochaine c'est : « Vous voulez bosser les deux, là, ensemble ? Vous vous entendez bien, vous voulez vous faire plaisir ? Ok, vous me l'écrivez, il y a un contrat et du coup, là, vous aurez des heures. » C'est comme ça.

Enquêtrice - C'est pour ça que vous aviez insisté sur le fait de contractualiser ?

Mme Gaillard (IEN) - Oui, c'est de l'engagement.

(Sure - Entretien individuel - 06/07/18)

La négociation des enseignants, appuyée par les coordonnateurs, semble ainsi avoir porté ses fruits : l'inspectrice considère désormais que les temps de concertation REP+ peuvent être utilisés par les enseignants pour préparer le co-enseignement en binôme. On voit ainsi se dessiner une composition entre les deux logiques d'engagement : une autonomie incitative couplée à des appuis organisationnels. En effet, l'enseignant a la responsabilité de choisir son niveau d'engagement « en connaissance de cause » : s'il est libre de choisir son degré d'implication dans les dispositifs de travail collectif, dans le même temps, un seuil minimal de participation est désormais obligatoire. Il doit participer au moins à l'un des dispositifs cycle 3, ce qui n'était pas le cas auparavant. Ce choix engage en contrepartie l'organisation du travail : selon la proposition de l'inspectrice, l'enseignant devrait se voir proposer des ressources adaptées à cet engagement et différenciées selon les modalités de travail collectif librement choisies. Ce compromis entre autonomie incitative et autonomie organisationnelle permet ainsi de réunir des conditions favorables à l'engagement des binômes dans le régime du projet.

Néanmoins, il est intéressant d'examiner quelle régulation de cette nouvelle forme d'autonomie propose chacune des deux inspectrices du réseau de Sure.

Pour Mme Paillard, la première inspectrice, le temps de préparation est accordé aux binômes, sur les heures de concertations REP+, sans que s'exerce un contrôle ou une demande de compte rendu. Pour la seconde inspectrice, Mme Gaillard, il s'agit d'un « contrat » d'engagement entre les enseignants et la hiérarchie. La nature du lien hiérarchique est différente : la confiance dans un cas, le contrat dans l'autre. Ces deux types de liens n'appellent pas le même contrôle du travail des enseignants. Les citations suivantes mettent en exergue le rapport entre confiance et degré de contrôle que ces deux inspectrices entretiennent à l'égard des professeurs des écoles, dans l'utilisation des temps de concertation REP+.

Mme Paillard (IEN, année 1) - Le pari était osé. Il repose sur la confiance absolue que j'ai dans les enseignants, je sais qu'ils bossent. Très clairement, mon postulat de départ,

il est là. Je sais qu'ils travaillent. Et je sais que si je les fais se rencontrer, ils ne vont pas prendre le thé et les petits gâteaux. Alors parfois ils le font, mais avec la discussion qui va bien.

(Sure - Entretien individuel - 14/04/17)

Mme Gaillard (IEN, année 2) - Vous savez que cette année, j'ai cadré ? En deux mots, enfin ça, c'est mon intuition, j'ai bien vu. Il y a 12 demi-journées où les enseignants sont livrés à eux-mêmes pour travailler ensemble. Bon, on connaît les enseignants.

(Sure - Entretien individuel - 06/07/18)

Les propos de Mme Gaillard laissent entendre que les enseignants n'ont pas une responsabilité professionnelle suffisante pour être « livrés à eux-mêmes ». Cette défiance appelle un contrôle et un cadrage des temps de concertations, qui prend la forme d'une fiche de suivi – sorte de compte rendu qu'ils doivent envoyer à l'inspectrice à l'issue de chaque concertation – des objectifs et du contenu des échanges durant ces temps. Ainsi, une logique d'engagement des enseignants hybridant les deux types d'autonomie suppose par ailleurs la construction d'une certaine confiance des pilotes dans les compétences professionnelles des enseignants. On peut ainsi faire l'hypothèse que le turn-over de la hiérarchie en éducation prioritaire est peu favorable au développement de cette confiance qui s'inscrit dans le temps long.

Pour conclure, nous soulignons qu'apparaît pour les enseignants la possibilité de peser sur les logiques d'engagement des pilotes dans les dispositifs de travail collectif. L'administration d'une critique est certes limitée, mais elle n'est pas exclue. En échange de la dévolution de ressources organisationnelles par l'institution, les enseignants peuvent mettre dans la balance leur engagement dans le dispositif. Pour un REP+, en effet, des dispositifs inter-dégrés ambitieux peuvent constituer une vitrine le valorisant vis-à-vis du public (notamment les familles qui ne sont pas convaincues d'y inscrire leurs enfants) mais aussi auprès de l'institution, les pilotes pouvant ainsi en retirer des bénéfices en termes de reconnaissance de leur propre hiérarchie.

IV - Conclusion : Les appuis organisationnels dans le régime du projet

Lorsqu'il se déroule au sein d'une classe, le travail collectif prescrit entre deux enseignants est avant tout un travail d'enseignement auprès des élèves de cette classe. La

prescription dans les dispositifs de travail collectif étudiés est double : faire réussir les élèves est un objectif prioritaire ou, pour le moins, tout aussi important, que l'échange et la transformation attendue des façons de travailler. Ces situations en classe comportent ainsi une forte exigence d'ajustements mutuels dans le travail d'enseignement. Le format de coordination requis est alors celui du projet.

Cependant la prescription de faire réussir les élèves ne s'accompagne pas, dans l'organisation des dispositifs, d'un temps dédié à la préparation du travail d'enseignement. L'absence de prescription organisant cet espace et ce temps de travail en commun génère des difficultés de coordination dans la préparation du travail d'enseignement. En dehors de la prescription, les contraintes organisationnelles du dispositif ne permettent pas de temps informels d'échange : on se quitte en « coup de vent », on part avant la fin de la séance, on se croise « sur le pas de la porte ». On ne se rencontre pas facilement dans l'environnement de travail quotidien puisqu'on ne partage pas le même lieu de travail, ni d'ailleurs, les mêmes horaires de travail. À cette absence de cadre spatio-temporel commun, à l'extérieur de la classe, s'ajoutent des repères de temps et d'espace qui ne sont pas partagés par les enseignants, à l'intérieur même de la classe : ni la durée du cours, ni le rythme d'une séance ne sont les mêmes à l'école primaire et au collège. Ces différences de repères spatio-temporels ne facilitent pas la coordination entre les activités d'enseignement prévues par chacun dans une même séance, comme les rituels ou le travail en groupe.

Dans un tel environnement de travail dont les repères communs d'espace et de temps sont minimes, le succès de la coordination dépend de ressources organisationnelles. Celles-ci sont principalement du ressort des pilotes dans les réseaux d'éducation prioritaire. Au vu des difficultés de coordination, la dévolution d'un temps pour préparer, ajuster, réguler les séances d'enseignement apparaît comme la ressource organisationnelle la plus importante pour les binômes. Le temps prescrit et formalisé semble être un appui décisif à leur engagement dans le régime du projet et ainsi, à la réussite de la coordination du travail d'enseignement. D'autres appuis de type organisationnel apparaissent, telle que l'organisation des remplacements, qui permet aux binômes de maintenir leur engagement dans le régime du projet durant tout le temps du dispositif. Cependant, ces ressources organisationnelles ne sont pas aisément accordées aux enseignants. Elles dépendent des stratégies d'engagement poursuivies par les pilotes. Une dialectique de l'autonomie incitative et organisationnelle permet d'identifier les ressources qu'ils peuvent procurer aux enseignants pour favoriser leur engagement dans le régime du projet : le libre choix d'une modalité de travail collectif prescrit s'accompagnant des conditions

organisationnelles nécessaires pour le réaliser. Cette logique d'engagement des enseignants – qui relève d'une hybridation entre autonomie incitative et organisationnelle – pourrait être un moyen pour les pilotes de résoudre la tension entre les prescriptions nationales dans le travail enseignant et les stratégies non-prescriptives que requiert leur mise en œuvre locale. La dévolution de ressources organisationnelles apparaît en effet comme un appui majeur à la participation volontaire des enseignants aux dispositifs de travail collectif (lorsqu'ils ne sont pas imposés) et comme une condition favorisant et soutenant l'engagement des binômes dans le régime du projet.

L'allocation d'un temps dédié au travail collectif (en diminuant le temps d'enseignement) est pourtant au fondement de la politique de Refondation de l'éducation prioritaire de 2014. Mais les conditions d'allocation de ce temps dit « libéré » ne semblent pas avoir été pensées à la hauteur de l'enjeu. L'étude de cas du temps de préparation du co-enseignement permet de mettre au jour l'exercice d'un rapport de pouvoir entre les pilotes et les enseignants, les premiers conservant la main sur l'organisation des heures de concertation REP+. Mais la dévolution de ce temps peut aussi faire l'objet de négociations entre les enseignants et la hiérarchie locale, plus ou moins facilitées par la confiance entre eux. Il semble également que la possibilité de négociation et ses résultats dépendent de la cohésion du collectif d'enseignants participant aux dispositifs et de l'appui des coordonnateurs. Nous en concluons qu'il semble plus difficile, pour les principaux acteurs de ces dispositifs de travail collectif prescrit (enseignants, coordonnateurs, pilotes), de produire des ressources organisationnelles que des appuis familiaux.

Conclusion de la partie IV

Nous avons étudié dans ce chapitre la réalisation d'un travail collectif prescrit, dans des situations de classe, au sein d'un binôme enseignant. Nous voulions saisir de quoi est faite la dimension collective de ce travail, ce qu'elle suppose pour les enseignants qui doivent le réaliser. Le concept de coordination nous a permis de mettre en lumière tout ce que requièrent ces situations pour que la réalisation du travail *devienne* collective. Cela suppose un véritable travail de coordination des acteurs qui n'a rien d'évident. Ce travail, c'est celui dont nous avons cherché à rendre compte à travers la notion de régimes d'engagement. Nous avons ainsi identifié deux formats de coordination différents que nous avons caractérisés et renommés dans notre recherche, le régime de familiarité confiante et le régime du projet. L'engagement des enseignants dans ces régimes d'action est nécessaire pour leur permettre d'agir en commun dans ces situations. Nous avons ainsi identifié la diversité des repères qui doivent être communs aux enseignants des deux degrés pour réussir à se coordonner.

Un deuxième apport de l'analyse consiste à montrer qu'une grande partie de ces repères communs ne peut exister sans l'appui de l'environnement de travail. Des acteurs majeurs de cet environnement de travail ont été identifiés : ce sont les coordonnateurs et les pilotes des réseaux d'éducation prioritaire. Les ressources qu'ils peuvent procurer aux enseignants sont essentielles pour l'engagement des binômes dans ces régimes. Nous dirons ainsi que la réussite de la coordination que recherche l'institution n'est pas le seul fait des enseignants mais qu'elle résulte d'une action collective coordonnée à une plus large échelle, impliquant les acteurs du réseau d'éducation prioritaire et au-delà, les politiques publiques.

Un troisième apport de notre analyse est en effet de montrer que les politiques publiques conditionnent la mise à disposition de ces ressources. Par exemple, le nombre de coordonnateurs dans un réseau d'éducation prioritaire et l'exercice de leurs fonctions à plein temps ou non a des conséquences sur la capacité de ces coordonnateurs à appuyer la coordination des enseignants, dans les dispositifs de travail collectif prescrit. La dévolution d'un certain nombre de ressources organisationnelles – comme le temps de préparation accordé aux enseignants dans ces dispositifs de travail collectif – ne relève pas seulement – et pas toujours – de la hiérarchie locale mais aussi de l'encadrement supérieur. Nous avons mis en évidence à cet égard que la réalisation de la coordination est très largement sous-prescrite. Alors que les dispositifs qui sont destinés à organiser le travail collectif sont en général nombreux et bien

définis – comme les différentes instances dans les réseaux d'éducation prioritaire – la réalisation même du travail collectif semble « passée sous silence ». Il apparaît que le succès du travail collectif des enseignants dépend moins des incitations institutionnelles à y participer que d'une prescription définissant précisément ce qu'implique sa réalisation et organisant les conditions nécessaires à son accomplissement. Nous concluons cette analyse par un résumé des principales caractéristiques, pour notre objet de recherche, des régimes d'engagement mis en œuvre par les enseignants des binômes.

Tableau 12 – La coordination au sein des binômes enseignants dans les situations prescrites de co-enseignement et d'observations croisées

	<i>Régime de familiarité confiante</i>	<i>Régime du projet</i>
<i>Action collective à coordonner</i>	Intervenir sur le territoire de la classe, sur les façons de travailler et sur les élèves d'autrui	Enseigner aux élèves de la classe
<i>Ajustements mutuels requis par la réalisation de cette action collective</i>	Faire une remarque, une observation, donner un conseil à son binôme, se déplacer, intervenir sur le travail et sur le comportement des élèves, les aider, etc.	Dans la préparation du travail d'enseignement : prévenir de son absence, articuler des contenus de savoirs, se répartir les tâches d'enseignement, ajuster leur durée, planifier le contenu et la progression des séances, en faire le bilan, etc.
<i>Repères communs nécessaires aux ajustements</i>	Familiers : attachements personnels (affinités personnelles), proximités professionnelles, relation de confiance	Spatio-temporels : des repères communs dans le temps et dans l'espace, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe
<i>Ressources possibles de l'environnement de travail, disponibles ou limitées</i>	Diversité et fréquence élevée des situations de travail collectif, notamment en présence des élèves Médiation des coordonnateurs : association des binômes par affinités, intervention auprès des pilotes pour faire reconnaître ces critères, mise en relation des enseignants, renouvellement des liens, intercession dans les conflits	Appuis organisationnels des pilotes : temps institués pour la préparation des séances, choix des modalités de travail collectif, organisation des remplacements, facilitation des procédures (déplacements, horaires)

PARTIE V

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COOPÉRATION AU SEIN DU BINÔME : QUELLE DYNAMIQUE ?

Introduction

Nous nous intéressons à présent au développement de la coopération au sein des binômes, dans les situations d'observations croisées et de co-enseignement. Afin d'appréhender la dynamique coordination / coopération, l'objet de cette cinquième partie est d'examiner à quelles conditions la réalisation du travail collectif prescrit a des effets sur la mise en visibilité du travail et la production de normes collectives en résultant.

La mise en visibilité du travail est en effet une condition théorique majeure au développement de la coopération : elle constitue, avec le débat, la principale modalité d'exercice de la coopération, le moyen par lequel des normes collectives peuvent être produites. Les situations de travail collectif en classe visent précisément à permettre aux enseignants de voir le travail de leur binôme. Or, exposer son travail au regard de l'autre, dans la situation de travail collectif en classe, ne signifie pas d'emblée rendre visible et accessible ses façons de travailler. La mise en visibilité du travail réel résulte, en effet, d'un effort volontaire, qui suppose la mise en œuvre d'une modalité de coopération. Mais comment celle-ci se traduit-elle dans le binôme ? Comment les enseignants rendent-ils visibles leurs façons de travailler, lorsqu'ils sont en classe ? L'étude de la coordination au sein des binômes a montré que toute intervention sur le territoire de la classe est délicate. On peut donc supposer que la mise en visibilité du travail correspond à une manière de faire particulière chez les enseignants, qui appelle certaines précautions. Cette modalité de coopération est donc l'objet du premier chapitre.

Dans le deuxième chapitre, la dynamique coordination / coopération sera appréhendée en mettant en évidence les conditions qui favorisent l'exercice de cette modalité au sein des binômes et ses effets sur la production de normes collectives.

Chapitre 1 - L'exercice de la coopération en classe : « l'échange »

I - Montrer

Dans l'enquête ethnographique, le postulat théorique selon lequel montrer est le résultat d'une action intentionnelle et non une exposition passive du travail a des implications méthodologiques. Dans l'observation des situations de travail collectif en classe, il s'agit d'identifier, dans l'activité des enseignants, ce qui relèverait d'une mise en visibilité des façons de travailler. La description que nous avons donnée dans la quatrième partie (chapitre 3) d'une séance de co-enseignement et d'observations croisées montre que l'essentiel des activités du binôme concerne les interactions avec les élèves. Les échanges entre les enseignants sont relativement rares : on s'adresse aux élèves, on regarde les élèves, on s'occupe des élèves. Dans la classe, on ne voit pas d'enseignant interpellé son binôme pour l'inviter à regarder comment il corrige les exercices des élèves, par exemple. Les enseignants ne se livrent pas à des réflexions à haute voix, du type « Je n'aurais pas fait comme ça » ou bien « Que penses-tu de la consigne que je viens de leur donner ? ». Comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologique, c'est donc par la confrontation des différentes observations en classe et par l'explicitation de leur activité dans les entretiens individuels que nous avons pu identifier les manifestations de cette modalité de coopération. Ainsi, la preuve empirique est plus souvent fondée sur ce que disent les enseignants. Même si l'observation, comme nous le verrons, révèle des manières de « rendre visible », c'est souvent le discours de l'enseignant qui, en explicitant l'activité observée, permet de qualifier cette activité de mise en visibilité du travail.

1. Montrer pour proposer

La démonstration des façons de travailler est la plus apparente lorsqu'elle répond à l'invitation de l'autre. C'est par exemple le cas dans le binôme d'observations croisées formé dans le réseau de Rouel par Élisabeth, professeure de SVT (PLC) et Julien, professeur des écoles (PE). D'un commun accord, ils ont choisi de ne pas observer les pratiques d'enseignement explicite, comme on leur a demandé de le faire dans le cadre des observations croisées, mais de travailler plutôt sur le schéma scientifique, la façon de le présenter et de l'enseigner aux élèves.

La séance qu'Élisa montre à son binôme Julien, lorsqu'il vient l'observer dans sa classe de 6^e, porte ainsi sur la réalisation d'un schéma. Au cours de la séance, Élisa se déplace parfois vers le fond de la salle où Julien est assis, pour commenter, expliquer et discuter avec lui du schéma que sont en train de faire les élèves, en relation avec le contenu de savoir délivré ce jour-là. Julien est tout à fait conscient qu'Élisa lui montre « quelque chose » dans l'objectif qu'il puisse s'en resservir, puisqu'il note qu'elle fait découper aux élèves des vignettes pour les assembler sur le schéma, dans l'idée, dit-il, qu'il puisse réutiliser cette technique en CM2. À la fin de l'observation, Marie, une autre professeure des écoles qui assiste également à la séance, explique à Élisa qu'elle ne « voyait pas du tout » le schéma comme ça. Montrer ses façons de travailler, les rendre visible, fait donc l'objet d'un accord explicite entre ces enseignants. Lors de l'entretien, Élisa explique d'ailleurs qu'elle montre ses façons de travailler « en réponse » aux sollicitations de ses binômes professeurs des écoles.

Élisa (PLC) - En fait, c'est leur démarche à eux (les PE). C'est-à-dire que eux, ils viennent vers moi en me demandant, donc moi, je leur réponds.

(Rouel- Entretien en binôme - 29/03/18)

La démonstration des façons de travailler s'inscrit dans une interaction entre les enseignants du binôme. En entretien individuel, Élisa dit de son binôme Julien qu'il est « dans l'échange » :

Élisa (PLC) - Il est dans l'échange, mais je pense qu'il sait que je n'ai pas de regard de jugement vis-à-vis de lui. C'est juste lui donner des trucs, mais comme je donnerai à un collègue ici. Pour moi, c'est pareil.

(Rouel- Entretien individuel - 15/05/18)

Élisa explique ici qu'elle donne des « trucs », des façons de faire, sans intention d'intervenir dans un rapport de pouvoir sur les façons de travailler de son binôme. La relation d'égalité mutuelle est ici soulignée avec force, Élisa prenant soin de souligner que son rapport avec Julien, professeur des écoles, n'est guère différent de celui d'un « collègue » enseignant du second degré. Dans cette prudence à rendre visible ses façons de travailler, montrer s'inscrit dans le registre de la *proposition* : on montre pour proposer. Montrer est alors encouragé par les manifestations d'intérêt de l'autre, ses questions, sa curiosité.

Lorsqu'il n'y a pas de sollicitation explicite de son binôme, la proposition prend la forme d'une *suggestion*. Dans un autre binôme d'observations croisées, Joan, professeur de lettres,

s'intéresse aux affichages de la classe d'Adèle, enseignante débutante tout comme lui. Celle-ci lui propose de s'en inspirer.

Adèle (PE) - Mais tu vois, peut-être rien que ces affichages que tu as découverts ...

Joan (PLC) - Ça me donne des pistes pour continuer mes cours à moi, même au-delà de la liaison.

Adèle - Ça te permet de voir.

Joan - Il y a les règles de grammaire, les conjugaisons qui apparaissent au mur, plein de trucs !

(Rouel - Entretien en trinôme - 29/03/18)

Une manière de rendre visible ces façons de travailler consiste ainsi à attirer l'attention d'autrui sur « un truc », quelque chose de concret, afin d'éveiller son intérêt. L'échange des façons de travailler consiste alors à mettre à la disposition de l'autre ce qui l'intéresse, afin qu'il en *dispose*, comme bon lui semble.

On peut ainsi être à l'initiative de montrer. La proposition enclenche alors une dynamique d'échange inversée. En montrant son travail, on suscite le regard de l'autre. Mais comme l'explique cette professeure des écoles, la proposition d'échange peut s'arrêter là et « tourner court », si le binôme ne manifeste pas d'intérêt pour les façons de travailler qui lui sont montrées.

Charlotte (PE) - Après, tu proposes des choses, tu vois comment ça réagit en face, s'il y a un échange... ou pas.

(Sure - Entretien individuel - 28/03/18)

Toutes les tentatives de rendre visible ces façons de travailler n'aboutissent donc pas à enclencher un échange. Mais cet aboutissement ne semble pas recherché absolument par les enseignants. Christelle, professeure d'histoire-géographie dans le réseau de Sure, ne participe pas au dispositif de co-enseignement, mais elle fait partie des acteurs croisés fréquemment au cours de notre enquête. Lors d'un entretien collectif avec les professeurs de sa discipline, elle décrit la « proposition » comme une interaction ordinaire entre pairs, qui peut entraîner tout un système d'échange sur les façons de travailler... ou pas.

Christelle (PLC) - Je trouve que les fiches ou les activités, on les propose quand on en fait une. Et après la personne, elle prend ou elle ne prend pas. En fait, ce n'est pas grave. Si je propose quelque chose, je n'ai pas d'attente en retour. S'il estime que c'est

bien, que ça lui servira, il le prend. Ça me fait plaisir. S'il estime que non, qu'il l'a déjà fait, qu'il a déjà fait mieux et bien en fait, j'irai bien voir sa fiche. S'il estime que vraiment, je suis complètement à côté de la plaque, je pense qu'il me le dira. Enfin, j'ose espérer qu'on me dira : « Attends, tu es sûre de toi ? » Il n'y a pas d'attente démesurée par rapport à ça. On propose.

(Sure - Entretien collectif - PLC histoire-géographie - 22/06/18)

Dans la description que donne Christelle de ce système d'échange, on voit que la proposition est une façon de mettre en visibilité son travail. Il est possible de proposer son travail, en admettant qu'il soit l'objet d'une critique sincère qui reste sous le contrôle d'un regard bienveillant (« tu es sûre de toi ? »). Le propos de cette enseignante soulève par ailleurs la question de la rétribution à la contribution de « montrer ». Qu'il n'y ait pas « d'attentes démesurées », comme elle le dit, ne signifie pas qu'il n'y en ait aucune. Au-delà de l'intérêt manifesté par l'autre, quels sont les ressorts de cette contribution ?

Tout d'abord, on montre pour « donner de soi » : rendre visible ses façons de travailler est un geste de solidarité entre professionnels. Selon les termes employés par les enseignants, on dit qu'on « s'enrichit », qu'on « se nourrit », qu'on « s'apporte ». La notion de « don » apparaît même dans le propos de cette professeure de lettres.

Delphine (PLC) - Le fait de partager un peu, ça ne demande pas un investissement personnel énorme. Moi je pense que quand on est prof, on doit donner de soi, on ne doit pas donner seulement un savoir, on donne de soi. Et avec les collègues, c'est pareil.

(Sure - Entretien individuel - 27/11/17)

Au-delà de la solidarité, l'enjeu de « montrer pour proposer » nous semble être la reconnaissance entre pairs. Dans le dispositif de co-enseignement du réseau de Sure, Vanessa, professeure des écoles, explique ce qui la « motive » dans les rituels qu'elle propose à ses binômes professeurs de collègue.

Vanessa (PE) - Tu vois que ça marche, tu vois que ça plaît, tu vois que c'est repris, ça motive.

(Sure - Entretien individuel - 30/11/17)

Être « repris » par son binôme signifie que la proposition de sa façon de travailler est jugée digne de contribuer au genre professionnel. Le jugement de beauté, auquel se soumet

celui qui montre son travail, construit l'appartenance professionnelle. Il désigne ceux qui travaillent dans les règles de l'art et qui appartiennent ainsi à une communauté de pairs.

Ainsi, le désintérêt répété d'autrui pour les façons de travailler qu'on lui propose peut être vécu, au sein du binôme, comme un déni de reconnaissance. Dans le réseau de Sure, nous avons évoqué le cas des rituels proposés par les professeurs des écoles dans le co-enseignement. Ils sont parfois la source d'un conflit de reconnaissance : certains professeurs des écoles voient en effet dans le désintérêt de leur binôme pour les rituels qu'ils proposent la manifestation d'un mépris professionnel. Ces tensions internes à certains binômes font alors l'objet d'une montée en généralité par les acteurs, la bataille pour la reconnaissance se déplaçant alors au niveau des segments professionnels. Au sein du binôme formé par Alexis (PE) et Oriane (PLC), l'expression maladroite de « petits rituels », utilisée par Oriane pour qualifier le travail de son collègue, devient l'illustration du manque de considération des professeurs de collège pour le travail des enseignants du primaire et plus généralement, du refus de les reconnaître comme égaux et comme pairs. En insistant sur ce terme dépréciatif auprès de l'inspectrice de circonscription qui l'interroge sur le bilan du co-enseignement avec Oriane, Alexis (PE) construit une interprétation du déni de reconnaissance en termes de rapports de pouvoir entre les deux degrés.

Alexis (PE) - C'est sur la commande du petit » rituel. J'ai eu une commande précise sur la première période, donc je savais qu'ils étaient en train de travailler ça en classe et il fallait que je travaille mon petit rituel là-dessus.

Mme Gaillard (IEN)- Vous pouvez expliquer ce que c'est, vos petits rituels ?

Alexis - Ah, bah, j'ai eu une commande d'un petit rituel d'orthographe. (rires) Non mais parce que ça pèse. Ce manque de respect, ça pèse. Beaucoup. Moi, ça m'a pesé.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 1^{er} degré - 31/01/18)

En se fondant sur le fait que leur binôme professeur de collège ne manifeste pas un intérêt évident pour ces rituels, ou qu'il ne les reprend pas en leur absence, des professeurs des écoles élaborent ainsi toute une critique mettant en exergue le manque de « respect » et le mépris des professeurs de collège à leur égard. Ces derniers attendraient qu'ils aient « fini le petit rituel pour pouvoir commencer leur vrai cours », ils penseraient d'eux qu'ils « bricolent », qu'ils « font leurs petits trucs » et qu'ils « ne savent s'en sortir qu'avec la pédagogie ». Il nous semble pouvoir dire que dans le cadre des relations entre ces deux segments professionnels, montrer pour proposer a probablement plus d'enjeux qu'entre pairs d'un même segment. En montrant, en rendant visible ses façons de travailler pour les proposer à son binôme, les

enseignants mettent en jeu un sentiment de reconnaissance qui a un effet important dans la définition d'un collectif interprofessionnel qui n'existe pas, *a priori*, entre ces enseignants des deux degrés. *A contrario*, le refus, le désintérêt ou le peu d'enthousiasme à l'égard de cette proposition comporte le risque de fragiliser cette communauté qui peut être en train de se construire dans des façons de travailler partagées au sein du binôme.

2. Montrer pour transformer

Dans le registre de la proposition, les enseignants n'hésitent pas à dire qu'ils montrent leur façon de travailler, même en présence de leur binôme. Mais la proposition n'est pas la seule intention, on peut montrer aussi dans la perspective de transformer les façons de travailler de l'autre. Il y aurait donc deux visées différentes qui sous-tendent la démonstration volontaire des façons de travailler. Examinons ce qui les distingue.

Le regard sur le travail de l'autre, dans les situations en classe, fait naître des controverses entre les enseignants sur les façons de travailler. On n'est pas toujours d'accord avec ce qu'on voit, dans la classe. Ce regard critique amène certains enseignants à formuler explicitement leur intention de transformer les façons de travailler de leur binôme, qu'ils relient en général à celles du segment professionnel. C'est notamment le cas des fondateurs du dispositif cycle 3, comme Camille, Alexis et Charlotte (PE), pour qui le co-enseignement en 6^e révèle les désaccords latents sur les façons de travailler des professeurs de collège, en partie responsables de l'échec scolaire de leurs anciens élèves de primaire, qui leur paraît exploser au collège Armand.

Camille (PE) - Donc, nous, CM2, on a toujours fait des projets avec la 6^e et surtout, on s'est toujours interrogé sur pourquoi des gamins qui chez nous sont quand même relativement au boulot, tous, même un élève en difficulté, il est au travail, pourquoi arrivé en 6^e, très vite au bout de quelques semaines, il coule, il coule complètement. Donc ça, ça a été longtemps une interrogation pour nous et avec le nouveau cycle 3, on s'est dit : voilà une opportunité, quand même, de suivre, de continuer un peu à suivre nos anciens élèves en allant voir vraiment dans les cours comment ça se passe. (...) Au départ, on s'est vraiment centré sur l'élève en se disant si on est là, à côté d'eux, ça les rassurera et ils resteront au travail. Après, effectivement je pense qu'on a vite vu, vite compris que c'était sur la pédagogie du prof qu'il fallait intervenir. Mais ça, c'est beaucoup plus compliqué...

(Entretien individuel - 17/10/17)

Camille parle ici au nom de ce trio de fondateurs du dispositif de co-enseignement (« nous, CM2 »). Leur objectif, dans les situations de co-enseignement, évoluent : il ne s'agit plus seulement d'aider les élèves à l'entrée en 6^e, mais d'intervenir sur les façons de travailler des professeurs de collège. Le terme « d'intervention » est explicitement mentionné par Camille. Il s'agit de transformer ce qui pourrait être source de difficultés pour les élèves, dans les façons de travailler de leur binôme. Camille souligne bien que c'est cette intervention qui est la plus « compliquée » à réaliser, c'est-à-dire la plus sensible, la plus délicate à entreprendre dans l'échange sur les façons de travailler en classe. C'est donc le désaccord, la critique, qui fondent la démonstration des façons de travailler. Lorsqu'on « montre pour proposer », on ne contredit pas les façons de travailler de son binôme : on vise à les compléter, à les enrichir. « Montrer pour transformer » implique en revanche la critique des manières de faire d'autrui et l'intention d'y substituer une pratique qui fonctionne mieux, selon l'un des enseignants du binôme. Dans la mesure où nous savons que toute intervention sur le territoire de la classe est strictement encadrée, on saisit les raisons pour lesquelles l'enseignant ne peut réclamer de montrer ses façons de travailler pour transformer, de manière explicite, celles de son binôme. Même dans des binômes où l'intervention sur les façons de travailler d'autrui est permise par les repères familiers, cette intention clairement transformatrice, fondée sur une critique des façons de travailler d'autrui, outrepassent trop ouvertement la règle de non-ingérence de la grammaire enseignante. À Sure, lors du bilan de la première année du dispositif cycle 3, Émilie, professeure des écoles, rapporte à l'inspectrice la remarque de la professeure de lettres avec qui elle co-enseigne au collège.

Émilie (PE) - Au départ, une des professeurs m'avait dit, je te montrerai comment je prépare une séance et puis tu pourras faire pareil derrière.

Mme Paillard (IEN) - (elle rit) C'est une conception de l'échange et de la construction qui est un peu particulière mais bon !

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 1^{er} degré - 27/03/17)

À travers cette anecdote, ce qui apparaît comme sanctionnable n'est pas le geste de montrer mais l'intention explicite d'imposer sa manière de travailler. L'inspectrice qualifie par ailleurs ce type d'interaction visuelle « d'échange », tout en critiquant la conception qu'en aurait cette professeure de collège, qui imposerait une démonstration à sens unique de ses façons de travailler dans l'intention explicite que son binôme les mette en application.

Dès lors, comment les enseignants procèdent-ils pour montrer leurs façons de travailler, avec l'intention de transformer celles de leur binôme, mais sans enfreindre de manière grossière les règles de la grammaire enseignante ? Comment, finalement, adresse-t-on une critique à son binôme, dans les situations de travail collectif en classe ?

a. La gestuelle

Dans l'activité des enseignants en classe, montrer pour transformer se traduit en général par l'insistance sur une façon de faire : pour démontrer, on joue de l'opposition et des contrastes dans l'attitude avec les élèves. On le voit très nettement apparaître dans l'observation en classe de deux binômes, déjà cités à maintes reprises : il s'agit d'Oriane (PLC de lettres), d'Alexis et de Camille (PE). Oriane trouve les façons de faire de ses binômes trop « maternantes ». Elle fonde cette opinion sur l'observation de leur gestuelle en classe :

Oriane (PLC) - Les élèves interviennent pour des questions toutes bêtes. C'est là que tu t'aperçois que c'est vraiment des habitudes de primaire, en fait. (...) Donc, je me dis que les PE, il faudrait qu'ils soient un peu moins maternels, hein !

Enquêtrice - Et tu leur as dit ?

Oriane - Non, je ne leur ai pas... Mais Alexis, il est moins maternel... Camille, elle est très... Enfin, tu vois. Quand elle leur parle, elle se met à leur hauteur... Moi, je me penche ! Mais elle, elle s'accroupit vraiment et c'est marrant cette gestuelle-là !

(Sure - Entretien individuel - 12/10/17)

Oriane oppose sa propre gestuelle à celle de son binôme professeure des écoles, Camille. Celle-ci se « pencherait » sur les élèves, se mettrait « à leur hauteur », autant de témoignages d'une attitude « maternelle » inappropriée au développement de l'autonomie des élèves. Ses binômes seraient également trop prompts à les aider, en répondant sans cesse à leurs questions. Ces habitudes de primaire expliqueraient pour Oriane les difficultés constatées en 6^e par les professeurs de collège : des élèves peu habitués à l'effort, rechignant à se mettre au travail et posant à tout bout de champ des questions. Pour transformer les façons de faire jugées trop maternantes de ses binômes, Oriane ne le « dit » pas, mais elle montre une autre façon de se tenir par rapport aux élèves. Les observations en classe permettent de constater que ces trois enseignants accentuent l'opposition entre leurs façons de travailler.

Les élèves commencent des exercices en orthographe dans leur cahier. Oriane (PLC) assure le collectif, elle reste au tableau en début d'exercice et parle très fort, à la cantonade. Même quand elle va aider un élève, elle utilise le tableau pour lui expliquer. Alexis (PE) adopte aussitôt la position inverse, comme j'ai vu Damien, Gabriel et Camille (PE) le faire. Comme si c'était un signal envoyé, il individualise sa présence auprès des élèves, s'installant face à eux, parlant doucement, ne s'adressant jamais au groupe, se déplaçant sans cesse.

(Sure - Obs, CR classe - Co-enseignement 6^e - 17/11/17)

L'observation en classe révèle que plus l'un des enseignants du binôme se comporte d'une certaine manière, plus l'autre se conduit de la manière opposée. Le contact physique avec les élèves, le placement à côté du tableau ou au fond de classe, chuchoter ou parler fort, tous ces gestes constituent une manière de s'opposer et de démontrer une façon de mieux travailler. Lors de l'entretien individuel, Alexis (PE), l'un des protagonistes de la scène ci-dessus, explique bien l'intention transformatrice de cette action dans la classe.

Alexis (PE) - C'est pas étonnant qu'elle ait pas vu, elle est derrière son bureau ! Elle allait un peu plus, j'ai trouvé, vers les élèves. Par mimétisme, j'ai vu que...

(Sure - Entretien individuel - 01/02/18)

Le mimétisme que mentionne Alexis est cette façon de communiquer à l'autre ses façons de travailler, par le langage du corps. Alexis suppose que c'est par un effet de mimétisme qu'Oriane a changé sa façon de travailler : au lieu de rester « derrière son bureau », comme le lui reproche Alexis, elle irait « un peu plus » vers les élèves, c'est-à-dire qu'elle se déplacerait auprès d'eux pour voir ce qu'ils font dans leur travail, imitant en cela Alexis qui circule en permanence dans la classe.

b. Les supports de travail

Dans ce binôme, on relève également un autre vecteur de montrer pour transformer : les supports de travail des élèves. Ils peuvent être conçus spécifiquement pour la séance en co-enseignement (par exemple, des bandes plastifiées pour une séance sur les fractions) ou bien faire partie des outils quotidiens utilisés par les enseignants dans la classe. C'est notamment le cas des plans de travail, utilisés par les professeurs des écoles et qui suscitent régulièrement l'intérêt des professeurs de collège enquêtés. Constitués en général de fiches qui peuvent être adaptées au niveau d'acquisition de chaque élève sur telle ou telle notion, les plans de travail

sont un outil de différenciation des rythmes d'apprentissage des élèves. De plus, dans la mesure où ils peuvent être utilisés à l'initiative des élèves lorsqu'ils ont terminé leur travail, ils représentent une solution pour gérer les différents rythmes d'exécution qui apparaissent dans une classe, entre ceux qui ont « tout fini en un quart d'heure » et ceux qui sont « à la traîne ». Or, les professeurs des écoles déplorent précisément que les élèves de 6^e ne soient pas « occupés » lorsqu'ils ont terminé leur travail. Se fondant ce qu'ils ont vu lors du co-enseignement, ils constatent que les élèves attendent souvent les bras croisés, jusqu'à ce que, lassés de cette inactivité, ils finissent par perturber l'ordre de la classe par des comportements inappropriés. Dans le binôme formé par Alexis (PE) et Oriane (PLC), celui-ci lui apporte un jour son propre plan de travail. Il estime en effet que celui d'Oriane n'est pas un « vrai » plan de travail, c'est à dire que son outil ne correspond pas à une « bonne » façon de travailler.

Alexis (PE) (à propos d'Oriane) - Alors, elle appelait ça un plan de travail. Moi, j'appelle ça un plan de travail (il va chercher le sien). Je lui ai montré, mais non non, elle avait ce qu'il faut. Je suis rentré dans son plan de travail, c'est du coloriage, c'est ce que tu fais à tes gamins en maternelle, ce sont des frises à colorier ! Ce que j'ai vu dedans, non, ce n'est pas sérieux.

(Sure - Entretien individuel - 01/02/18)

Un peu plus tard dans l'année, lors d'une réunion entre professeurs des écoles, Alexis reviendra sur ses propos pour souligner qu'il y aurait eu, malgré tout un « progrès », dans l'utilisation des plans de travail par Oriane. Finalement, il concède que sa démonstration, à travers l'objet, aurait partiellement atteint son but, puisque les élèves auraient désormais de quoi s'occuper lorsqu'ils auraient terminé leur travail. Rendre visible ses façons de travailler à travers des objets serait ainsi un vecteur possible de la transformation des façons de travailler entre les enseignants.

c. L'élève

Dans les situations en classe, une autre façon de montrer pour transformer consiste à utiliser l'élève pour souligner ce qui ne marcherait pas bien dans la façon de travailler de son binôme. En attirant son attention sur l'effet défavorable sur le travail ou le comportement de l'élève, on vise, du point de vue des enseignants qui le décrivent, à faire prendre conscience à son binôme que ça ne « fonctionne » pas et qu'il lui faut « se questionner » sur ses pratiques. Gabriel, professeur des écoles (PE), est en binôme avec Delphine et Éloïse, deux professeures

de collège expérimentées de lettres et de mathématiques (PLC). Lors des entretiens et des réunions entre professeurs des écoles, Gabriel critique la gestion des corrections et la mise au travail des élèves qu'il a pu voir dans les classes de 6^e. Il dit de ses binômes qu'elles « manquent de rigueur », qu'elles « ne ramassent pas les cahiers », qu'elles « ne gèrent pas bien le tableau, les corrections ». Il déplore le fait que lorsqu'elles « commencent, il y en a encore 3-4 qui n'ont rien fait, qui ne sont pas prêts » et que les élèves n'auraient pas les outils nécessaires à la réalisation des exercices en classe (« je n'ai pas vraiment vu de trucs de leçons »). Lorsqu'il est en co-enseignement de 6^e, voyons de quelle manière Gabriel s'y prend pour relayer ces critiques auprès de ses binômes, Delphine et Éloïse.

Gabriel circule et s'adresse à Delphine : « Ils (les élèves) n'ont pas compris la consigne, ils ne savent pas ce qu'il faut faire. »

(Sure - Obs, CR classe - Co-enseignement 6^e - 09/11/17)

Devant un élève qui ne prend pas la correction, Gabriel demande à Éloïse :

- « Est-ce qu'ils prennent tous la correction ? »
- « Oui, sauf s'ils ont juste », lui répond Éloïse.
- « T'as entendu ? » dit-il à l'élève.

(Sure - Obs, CR classe - Co-enseignement 6^e - 20/11/17)

Dans ces situations de classe, Gabriel s'emploie à démontrer à ses binômes l'inefficacité de leurs façons de mener une correction en classe en leur faisant remarquer les effets sur les élèves, qui ne savent pas ce qu'il faut faire ou qui ne prennent pas la correction. Plutôt que de s'adresser directement à Éloïse, il met en scène les difficultés des élèves, afin de les rendre visibles aux yeux de son binôme. La démonstration vise à transformer ce qui fait débat dans les façons de travailler des professeurs de collège.

Rendre visible ses façons de travailler s'inscrit ainsi dans une visée transformatrice dont la dimension critique peut être source de tensions au sein du binôme. Cependant, les précautions que prennent les enseignants lorsqu'il s'agit de montrer pour transformer témoignent du fait que cette activité relève bien de l'exercice de la coopération. À travers cette démonstration des façons de travailler, c'est bien l'exercice d'une critique qui est recherchée et non la polémique ou la dispute. La production de normes sur les façons de travailler reste l'horizon commun de cette démonstration visuelle. Cela se manifeste dans l'observation en classe du binôme formé par Paloma (PLC de lettres) et Damien (PE).

9h05 - Damien (PE) circule pendant la fiche de conjugaison. Je viens le voir.

Damien - Je suis en pause (sourire).

Enquêtrice - Qu'est-ce que tu fais, là ?

Damien - J'apporte la différenciation. Depuis 3 mois, avec C. (élève), on a fait un gros travail, ça n'a plus rien à voir, il était très en opposition. Des élèves très décrocheurs comme ça, on n'en avait pas dans mon école. Là, c'est vraiment de la très grosse difficulté scolaire. Avec Paloma (PLC), je lui montre ça.

(Sure - Obs, CR classe - Co-enseignement 6^e - 20/10/17)

Le traitement de ce que Damien appelle « de la très grosse difficulté scolaire » est l'objet d'une vive critique de la part des professeurs des écoles. Les manières de « remédier » des professeurs de collège sont globalement perçues comme inadaptées et insuffisantes, voire inexistantes. En montrant les effets de l'efficacité du travail d'accompagnement avec cet élève, Damien cherche à démontrer à son binôme « comment on fait » pour remettre un élève décrocheur au travail. Il montre pour transformer le registre professionnel des enseignants du collège et construire un accord sur les moyens de lutter collectivement contre l'échec scolaire.

II - Regarder, être regardé

D'un point de vue théorique, la mise en visibilité du travail est une condition à l'exercice de la coopération : dans un même milieu de travail, l'un expose volontairement ses façons de travailler, il les rend visibles, tandis que l'autre les regarde, de manière plus ou moins explicite dans la situation de travail (le chirurgien qui montre à l'interne, par exemple, ou les ouvriers qui travaillent côte à côte sur le chantier). Or si la littérature scientifique que nous avons citée met l'accent sur le geste volontaire de celui qui montre, il nous semble que la participation de l'observateur à cet échange est insuffisamment prise en compte. Nous nous demanderons ainsi : comment celui à qui est destinée la démonstration des façons de travailler participe à cet échange ? Comment prend-il part, lui aussi, à l'exercice de cette modalité de coopération ? Regarder, du point de vue de l'activité enseignante, ne se confond pas avec voir : ce qui les différencie est l'exercice d'un jugement professionnel. Dans cet entretien réunissant Damien (PE) et son binôme de co-enseignement, Marc (PLC d'histoire-géographie), ils donnent une description de ce qu'ils appellent le « regard professionnel ».

Damien (PE) - Moi je pense que notre regard professionnel, le regard qu'on va porter sur ces gestes professionnels, sur ces attitudes d'élèves, tout ça, ça va nous permettre

d'analyser et de comprendre comment ça fonctionne. Parce quoi qu'on puisse dire, on a une base pédagogique qui est commune entre le premier et le second degré. C'est les progrès, enfin, on veut faire progresser les élèves et on a tous une manière de faire. Et on est tous capable de reconnaître la valeur pédagogique qui est apportée par cet enseignant-là. (se tournant vers Marc) Tu vois ce que je veux dire ?

Marc (PLC) - Ah mais on est critique !

Damien - Oui !

Marc - Moi je ne peux pas m'empêcher, c'est inné. Je vois un exercice, je vais porter un regard critique sur cet exercice, que ce soit de l'histoire ou une autre matière. On est formé là-dessus et c'est notre job.

(Entretien en binôme - 23/04/18)

Cette discussion nous renseigne sur le sens de regarder dans l'activité enseignante. Le regard professionnel est l'exercice d'un jugement sur l'action de l'autre enseignant : par jugement, il faut entendre une évaluation de la contribution des façons de travailler d'autrui (« reconnaître la valeur pédagogique »). Cette évaluation prend appui sur deux repères que Damien cite dans l'ordre suivant : les élèves, d'abord (« on veut faire progresser les élèves »), sa propre façon de travailler, ensuite (« on a tous une manière de faire »). La discussion entre Marc et Damien semble indiquer que cette compétence dans le jugement est partagée par les deux segments professionnels. Regarder résulte de l'exercice d'un jugement professionnel : c'est une action volontaire. Si Marc qualifie ce regard critique « d'inné », c'est en tant que disposition professionnelle, qui fait partie « du job ». Porter un regard critique, comme il le dit, c'est travailler. Regarder relève ainsi de l'activité, en tant que travail réel : on « analyse », on cherche à « comprendre comment ça fonctionne », selon Damien. Ce propos liminaire vise à mettre en évidence l'idée suivante : tout comme montrer, regarder suppose un effort volontaire pour partager les façons de travailler. L'inscription des enseignants dans une situation de travail collectif en classe où ils peuvent voir le travail d'autrui, n'équivaut pas d'emblée à une situation de coopération, dans laquelle on exerce un partage des façons de travailler.

Dès lors, comment est-ce que les enseignants du binôme *se regardent* l'un l'autre pour partager leurs façons de travailler ?

1. Regarder pour s'approprier

Une première forme de l'échange consiste à regarder pour apprendre. Regarder l'autre travailler est utilisé par les enseignants pour apprendre et s'approprier d'autres pratiques

pédagogiques que les siennes. Ce processus d'appropriation, tel qu'il est décrit par les acteurs, correspond à une adaptation des manières de travailler d'autrui dans son propre style professionnel, plutôt qu'une imitation ou une reproduction à l'identique. Dans le réseau de Sure, nous prendrons le cas du trinôme formé par Damien, professeur des écoles (PE) et par Marc et Paloma, respectivement professeur d'histoire-géographie et de lettres (PLC). Ces trois enseignants ont globalement la même ancienneté, entre 5 et 10 ans d'exercice. Marc (PLC) est d'abord remplaçant dans la classe de Damien (PE), avant que les incidents répétés d'indiscipline qui surviennent en l'absence de ce dernier ne les obligent à improviser un co-enseignement en CM2. Dans l'entretien en binôme, Marc décrit ce qu'il a pu observer dans le travail de Damien à la faveur de cette situation vécue en primaire.

Marc (PLC) - J'ai beaucoup aimé le travail en îlot. (...) J'ai beaucoup plus apprécié parce que c'est plus ma façon de travailler. J'ai bien aimé comment Damien gérait ça. Moi, je n'avais pas cette même gestion donc ça, j'ai beaucoup aimé.

Enquêtrice - Qu'est-ce qu'il y avait de différent ?

Marc - Il s'appuyait vraiment sur les îlots. C'est-à-dire qu'il n'interpelle pas les élèves par individualité, mais par îlot. Tel îlot, vous n'êtes pas encore prêts Et du coup, les élèves, qui sont généralement des élèves en difficulté, ça leur permet de ne pas entendre leur prénom 50 fois dans l'heure et dans la journée. Ça, j'ai trouvé intéressant. Son rythme de travail. J'ai vu qu'effectivement Damien avait un rythme de travail très soutenu, alors que nous, au collège, on a presque tendance à faire l'inverse.

(Sure - Entretien en binôme - 23/04/18)

L'organisation du travail en petit groupe (en îlot), est une façon de faire à la fois proche de celle de Marc et suffisamment différente pour représenter une alternative intéressante pour lui, dans la mesure où il la juge efficace pour les élèves en difficulté qu'elle permet de stimuler sans stigmatiser. La différence qu'il perçoit entre leur rythme de travail vient contredire une conception de l'enseignement en primaire ayant cours au collège : les élèves n'auraient pas l'habitude de travailler de manière intensive, expliquant ainsi leurs difficultés à se mettre au travail en 6^e. Le regard porté sur les façons de travailler de Damien est à la fois une source d'apprentissage et de connaissance sur ce que les élèves sont capables de faire en CM2.

Dans le second binôme de co-enseignement que forme Damien (PE) avec Paloma (PLC), le regard est décrit comme le principal vecteur d'un processus d'apprentissage. Paloma souligne que le regard, en tant qu'exercice du jugement professionnel enseignant est un moyen d'apprendre pour elle, quel que soit le professionnel observé.

Paloma (PLC) - Moi, je dirais que je voie un PE, que je voie un prof, que je voie qui que ce soit, ça va m'apporter des choses. Ça peut éventuellement transformer ma manière de faire aussi, mais pas parce que c'est un PE, parce que j'ai trouvé intéressante telle manière de faire, mais pas forcément juste parce que c'est un instit'.
(Sure - Entretien collectif - PLC lettres - 28/05/18)

On pourra remarquer que la transformation des façons de travailler est bien liée à ce regard mais elle n'est pas automatique. Paloma le mentionne comme une éventualité : l'observation d'un autre enseignant pourra transformer ses façons de travailler, si elle estime que la manière de s'y prendre d'autrui est « intéressante ». Dans son binôme avec Damien, Paloma insiste sur le catalyseur de l'échange qu'est l'intérêt : on regarde parce qu'on est intéressé et cette manifestation d'intérêt incite l'autre en retour à y répondre et à entrer dans l'échange.

Paloma (PLC) - J'étais bien contente de bosser avec lui, de voir comment il s'y prenait, je trouvais qu'il était intéressant à observer en fait. Et moi, j'observe beaucoup les attitudes, la manière d'être, de se tenir, les gestes, la voix...
(Sure - Entretien individuel - 17/05/18)

Le rôle moteur de l'intérêt dans la mécanique de l'échange se retrouve chez Damien (PE) lorsqu'il sollicite l'avis de Paloma sur son propre travail. Dans cet entretien en binôme, Damien rappelle à Paloma qu'il lui demandait son « avis » sur le travail qu'il préparait pour les élèves de 6^e (des haïkus en poésie).

Damien (PE) - Je pense que c'était hyper formateur pour toi, comme pour moi cette année. Quand je montais en 6^e, je te demandais : « Est-ce que tu penses que ça, ça va passer ? » Tu te souviens, quand j'avais fait le haïku, j'avais préparé je ne sais plus quoi. Et puis, je sais que je lui demandais beaucoup plus, parce que j'étais moins sûr de ce que je pouvais leur proposer. Mais oui, j'étais plus en demande de son expertise. Parce que bien sûr, elle est beaucoup plus experte que moi sur le niveau secondaire.
(rires)
(Sure - Entretien en binôme - 14/06/18)

Dans la scène que rapporte Damien, on voit que se produit une inversion du regard : ce n'est plus « regarder » autrui qui est source d'apprentissage, mais c'est « être regardé » par lui qui devient une source d'apprentissage. Damien, en effet, souligne combien il a appris en sollicitant l'avis de Paloma sur son travail, en étant « en demande » de son regard, comme il le

dit. Dans ce binôme, on va chercher le regard de l'autre sur son travail pour apprendre. On mesure alors la confiance qu'il faut instaurer pour faire l'effort de soumettre ses propres façons de travailler à l'exercice du jugement professionnel de son binôme.

Il est intéressant de noter que dans le propos de Damien, « l'expertise » de Paloma porte moins sur le contenu des apprentissages que sur le niveau des élèves : c'est par rapport aux élèves que Damien estime que l'expérience de Paloma est supérieure à la sienne. Elle connaît mieux les élèves de 6^e que lui, qui enseigne au CM2. L'expertise disciplinaire en termes de contenu de savoir, ne semble pas significative pour lui. C'est un point intéressant à souligner dans les rapports entre les segments professionnels enseignants : la différence entre les deux degrés, pour Damien, ne réside pas tant dans la discipline enseignée que dans le niveau auquel chacun enseigne. La différence PE/PLC rejoint alors celle que l'on peut trouver parmi les professeurs des écoles, entre ceux qui enseignent en maternelle et qui sont donc experts auprès des plus jeunes élèves et ceux qui enseignent au cycle 3 et à qui on reconnaît une meilleure connaissance des élèves les plus âgés de l'école primaire. Une certaine relativisation des différences entre les segments professionnels, du point de vue de certains enseignants, est ainsi mise au jour.

Initier un apprentissage en sollicitant le regard d'autrui est aussi utilisé par des enseignants plus expérimentés. Dans un autre binôme du réseau de Sure, Éloïse, professeure de mathématiques est, parmi tous les enseignants du dispositif, la figure la plus hybride professionnellement. Surnommée « la PE » par ses collègues, Éloïse a exercé pendant 8 ans le poste de professeure supplémentaire en mathématiques, ce qui l'a amenée à co-enseigner régulièrement en primaire. Dans son travail avec Camille, une professeure des écoles tout aussi expérimentée, « être regardé » alterne avec « regarder ».

*Éloïse (PLC) - Ils (les PE) n'ont pas les mêmes méthodologies. Je trouve ça hyper intéressant de les voir. C'est un truc bête mais tous les rituels que Camille m'a amenés, ils étaient ludiques. Alors que moi c'est une fiche de papier, ils s'installent, ils bossent. Alors par contre, il faut le mener, et ça, c'est un peu différent parce que moi, si je les mets au travail au début de mon cours, c'est pour avoir le temps de faire mon appel, de mettre mon ordi tranquillement. Mais en termes de méthodologie, je trouve ça hyper intéressant. Ça amène un autre regard. Les cours ratés, je disais à Camille : « Tu aurais fait quoi, toi ? » Des fois, elle me dit : « Je n'aurais pas fait mieux. » Tu vois, ça remonte le moral. (rires) Parfois, elle me dit : « Moi je ne l'amène pas comme ça. »
(Sure - Entretien individuel - 26/03/18)*

Dans le propos d'Éloïse, l'alternance des regards apparaît clairement comme un vecteur d'apprentissage. Lorsqu'elle parle des rituels que Camille (PE) met en œuvre dans sa classe avec ses élèves de 6^e, elle souligne que celle-ci lui « apporte » des rituels : en lui donnant à voir ses rituels, Camille enrichit ainsi les façons de travailler d'Éloïse. Mais cette dernière ne se limite pas à regarder : elle sollicite Camille pour être regardée. Éloïse demande ainsi à son binôme ce qu'elle « aurait fait » lorsque la séance qu'elle a réalisée avec ses élèves est « ratée », comment elle s'y serait prise autrement. En allant chercher le regard de son binôme, comme nous l'avons noté dans le binôme précédent, cela lui permet d'entamer un échange, une discussion sur les façons de travailler (« Parfois, elle me dit : « Moi, je ne l'amène pas comme ça »). C'est précisément parce que son binôme lui apporte « un autre regard » sur les façons possibles de mener la séance d'enseignement qu'Éloïse y trouve une source d'apprentissage. Le propos rapporté montre bien que c'est précisément l'alternative à ses propres façons de travailler qui est source d'apprentissage.

Par ailleurs, cet échange sur les façons de travailler ne donne pas lieu chez Éloïse à une reprise à l'identique de la façon dont Camille pratique les rituels. S'approprier des façons de travailler n'est pas les reprendre tel quel, mais retoucher son propre style professionnel en le confrontant à celui des autres. C'est particulièrement le cas chez des enseignants plus expérimentés, comme Éloïse : elle utilise déjà des rituels dans sa classe, mais elle est intéressée par les variations que lui propose Camille sur cet objet (des rituels ludiques). On peut également remarquer que l'appropriation des façons de faire est contrainte par les différences de cadre spatio-temporel entre l'école primaire et le collège, dont Éloïse doit tenir compte. À chaque nouvelle heure de cours, le changement de salle au collège nécessite quelques minutes d'installation, durant lesquelles Éloïse fait travailler ses élèves en autonomie, alors que les rituels de Camille nécessitent la présence de l'enseignant.

Cette même contrainte du cadre spatio-temporel apparaît dans le propos de Bastien, professeur d'histoire-géographie dans le réseau de Rouel, qui décrit ce qu'il retire de l'observation de son binôme professeure des écoles, Aurore.

Bastien (PLC) - Quand je suis allée la voir j'ai appris des techniques différentes, ou ça part un petit peu plus d'eux. Après, il faut que je trouve le juste milieu. Peut-être que là, c'était trop cadré, mais comme elle l'a dit, j'ai un objectif à atteindre à la fin de mon heure.

(Rouel - Entretien en binôme - 11/06/18)

Bastien signale que l'observation de son binôme professeure des écoles lui a permis d'apprendre ce qu'il appelle des techniques différentes, qui « partent » un peu plus des élèves. L'observation de la visite de Bastien dans la classe de CM2 d'Anne montre qu'en effet, elle sollicite beaucoup la participation des élèves au cours de la séance, afin de leur faire construire les connaissances qu'elle vise : elle confronte leurs différentes réponses pour leur demander d'argumenter leurs propos, elle leur demande de reformuler les connaissances, etc. Or, Bastien souligne que dans l'appropriation des techniques ou des savoir-faire de son binôme, il tient compte du contexte d'exercice professionnel de chacun. Comme le souligne cet enseignant, il faut trouver « le juste milieu », c'est-à-dire ajuster les façons de travailler d'autrui à son propre style, mais également, à ses propres contraintes. Ces ajustements des façons de travailler – qui correspondent à des renormalisations en situation de travail – sont une nécessité pour pouvoir travailler dans un contexte différent, Bastien faisant ici référence, comme Éloïse, à la contrainte de l'heure de cours et à l'objectif d'enseignement qu'il doit atteindre.

Par ailleurs, ce propos souligne que dans l'échange, même si l'intention est de regarder pour apprendre, il n'y a pas nécessairement appropriation des façons de travailler d'autrui. Dans l'autre binôme qu'Éloïse, citée précédemment, forme avec Gabriel (PE), celui-ci dit ne pas avoir appris « grand-chose » des façons de travailler de son binôme, lors du co-enseignement.

Gabriel (PE) - Non mais après, ce qu'elle fait, je le sais, je le fais. Sur la démarche, je n'ai pas appris quelque chose. Ça n'a pas valorisé mon travail, non, je n'ai pas gagné grand-chose. Mais après, j'ai vu vraiment ce qui se passait en 6^e, sachant que j'avais à peu près l'idée de comment ça se passerait, parce que je voyais les élèves un peu plus durs, comme nous le tiers s'en va.

(Sure - Entretien individuel - 30/04/18)

Gabriel souligne que ce qu'il a « vu » dans les situations de co-enseignement lui permet de connaître l'évolution du public d'élèves entre le CM2 et la 6^e. Les conditions d'enseignement seraient plus dures au collège Armand, l'inscription des élèves dans le privé à l'entrée au collège (de l'ordre de 30 % dans le réseau de Sure) privant le collège d'une certaine hétérogénéité scolaire encore présente à l'école primaire. C'est ici le rapport à l'élève qui devient l'objet du regard, plutôt que les pratiques pédagogiques. Dans l'exemple cité, ce sont les façons de faire la discipline qui interpellent Gabriel. Dans un autre binôme de Sure, Florian, professeur de mathématiques, a remarqué chez Jules, professeur des écoles, des façons d'encourager l'autonomie des élèves.

Florian (PLC) - Ce que je trouvais intéressant, c'était la manière de travailler des PE. Je voulais voir un peu les différences, les manières aussi... J'ai vu en fait que c'est vraiment un rapport différent à l'élève, ils sont beaucoup plus dans un cadre hyper confortant et en vrai, ils sont beaucoup plus autonomes. (...) Enfin, là encore, ça dépend beaucoup de qui tu as en face de toi. Il y a des élèves avec qui ça va marcher tout de suite et d'autres qui vont être dans le blocage, réfractaires à tout. C'est compliqué.
(Sure - Entretien individuel - 28/02/18)

Florian témoigne dans son propos d'un autre type d'ajustement. S'approprier une manière de se comporter avec les élèves relève d'une adaptation qui prend en compte, non seulement le cadre organisationnel, mais aussi les évolutions du public entre la primaire et le collège, marquées par l'entrée dans l'adolescence et l'apparition, selon Florian, d'élèves « réfractaires à tout ».

2. Regarder pour s'ajuster

On constate que la situation en classe est souvent mise à profit pour regarder la façon d'enseigner les contenus d'enseignement en amont ou en aval de son niveau de classe. Cette connaissance peut venir de l'observation des élèves, afin de connaître leurs compétences dans tel domaine disciplinaire, mais elle passe très souvent par le regard sur la façon dont l'enseignant procède pour expliquer une notion, ce qu'il présuppose comme attendu, le vocabulaire utilisé (par exemple, où en sont les élèves en fin de CM2, ce qu'ils révisent en 6^e, comment on leur apprend le maniement de l'équerre). Ils en tiennent compte pour ajuster leurs façons de travailler avec les élèves. C'est ce qu'explique Aurore, professeure des écoles (PE), à Bastien (PLC), son binôme d'observations croisées, cité ci-dessus.

Aurore (PE) - Ce qui est bien, c'est de comprendre comment l'autre fonctionne. Pour que, une fois que tu as les élèves en face, notamment pour Bastien (PLC), de se dire : « Ah oui, mais si effectivement, s'ils ont travaillé comme ça avant, peut-être que là, ils vont être un peu déroutés. »

Bastien (PLC) - Hum hum. (assentiment)

Aurore - Parce que c'est trop donné, ou que je leur demande trop ceci... Et inversement, que moi aussi, je prépare le terrain en me disant : « Attends là... »

(Rouel - Entretien en binôme - 11/06/18)

En regardant pour connaître, les enseignants cherchent à pallier une inconnue majeure entre les deux degrés et entre les enseignants eux-mêmes : ce que les élèves ont appris. La « traçabilité » des apprentissages est en effet une préoccupation majeure des enseignants. Le prescrit (programme et socle commun de connaissances et de compétences) et, lorsqu'elles existent, les progressions de cycle, élaborées par les enseignants afin de répartir les éléments au programme sur les trois ans, ne constituent pas une ressource. En effet, ces référents communs ne rendent pas compte de l'écart entre le prévu et le réalisé dans l'avancement du programme. De plus, ils ne disent rien de la façon dont ces notions ont été enseignées, expliquées. Regarder comment tout cela est fait par l'enseignant permet une connaissance actualisée au plus près du travail effectivement réalisé dans les classes.

*Jules (PE) - Le fait d'être en 6^e, je vois un peu les notions comment ils les abordent et ça me permet de les préparer en CM2, donc ça c'est intéressant aussi.
(Sure - Entretien individuel - 06/03/18)*

Dans cette citation, on constate que regarder ne vise pas seulement à s'approprier mais permet aussi d'ajuster sa façon de travailler selon la division réelle du travail entre les niveaux de classe.

III - Conclusion : L'échange ou la visibilité des façons de travailler

Dans les situations de travail collectif en classe, l'enquête ethnographique permet de mettre en évidence l'exercice d'une modalité de coopération au sein des binômes. Elle consiste à montrer pour proposer ; montrer pour transformer ; regarder et être regardé pour s'approprier ; regarder pour s'ajuster. Nous proposons d'appeler cette modalité de coopération « l'échange », les façons de travailler étant l'objet de cet échange entre les enseignants du binôme.

Nous avons constaté que la mise en visibilité du travail en classe emprunte différents *médiums* au travers desquels circulent les façons de travailler. Le mouvement des corps, les gestes, les regards, les objets, les élèves sont autant de *canaux*, qui permettent la communication des façons de travailler. Ainsi, notre analyse révèle que l'échange constitue le moyen par lequel les enseignants mettent en visibilité leurs façons de travailler. Mais, surtout, l'échange nous

éclaire sur la signification de cette mise en visibilité : chez les enseignants, rendre visible prend le sens de *communiquer* les façons de travailler pour les rendre *communes*⁷⁹.

On peut donc dire que toute situation en classe qui permet aux enseignants de voir et de montrer leurs façons de travailler est une condition liminaire à l'exercice de la coopération. Les situations de travail collectif prescrit peuvent remplir cette condition, dès lors qu'elles permettent l'exposition du travail. Il est possible que certains types de travail collectif prescrit en classe (co-enseignement, observations croisées, interventions diverses dans le cadre de projets) favorisent plus que d'autres l'exposition des façons de travailler entre les enseignants, mais nous ne l'avons pas étudié dans le cadre de notre recherche.

Cependant, cette condition liminaire à l'échange ne garantit pas l'exercice de la coopération en classe. L'enquête ethnographique tend à valider le postulat théorique selon lequel rendre visible son travail est une contribution volontaire. L'apport de notre recherche est de montrer en quoi consiste cette contribution dans l'activité enseignante, même s'il faut souligner que ce sont les propos des acteurs et non l'observation directe qui nous a permis de l'identifier.

La démonstration volontaire des façons de travailler est caractérisée par son intention : on montre pour *proposer* ou pour *transformer* des façons de travailler. Nous avons vu que la proposition est un don et en même temps une contribution à autrui qui peut avoir pour moteur la reconnaissance et l'inscription dans un collectif. Mais on constate que le règlement d'un désaccord sur les façons de travailler peut aussi fonder la démonstration des façons de travailler. Ainsi, la coopération peut relever de l'exercice d'une critique : cette dimension critique est rarement soulignée car elle tend à être occultée par une représentation irénique d'un idéal collaboratif.

En outre, nous avons aussi mis en évidence l'effort volontaire de celui qui *regarde* et qui demande à *être regardé*. L'intérêt professionnel pour les façons de travailler d'autrui est le principal ressort de cet effort : on regarde et on demande à être regardé pour apprendre, pour s'approprier des façons de travailler et enfin pour s'ajuster. Ainsi, la participation à l'échange correspond à un effort de développement professionnel : les enseignants visent ainsi à améliorer leurs propres façons de travailler, à *mieux* travailler.

Ainsi, les ressorts de l'échange sont de deux ordres. Ce qui donne un sens à cette contribution volontaire tient à la fois de l'intérêt individuel d'ordre professionnel et de l'intérêt

⁷⁹ L'acception de la communication comme mise en commun, est empruntée à Thévenot (2006, p. 8)

collectif. C'est une contribution à des façons de travailler collectives plus efficaces dans l'intérêt de l'élève et une participation à la constitution d'un collectif de travail.

L'exercice de cette modalité de coopération entre les enseignants apparaît donc comme un enjeu fondamental pour la production des façons de travailler partagées au sein du binôme. La question qui se pose alors est la suivante : à quelles conditions est subordonné le développement de l'échange dans les situations de travail collectif en classe ?

Chapitre 2 – La dynamique coordination - coopération au prisme de l'échange

Ce dernier chapitre étudie la dynamique coordination / coopération au sein des binômes, dans les situations de travail collectif en classe. Elle est appréhendée au prisme de l'exercice de l'échange, en tant que modalité de coopération des binômes en classe. Afin de saisir les rapports entre coordination et coopération et leurs effets, nous nous demanderons : à quelles conditions la réalisation du travail collectif prescrit favorise-t-elle l'exercice de l'échange et la production de normes collectives qui en résulte ?

Cette analyse de la dynamique entre coordination et coopération nous permet de mettre en perspective plusieurs questions structurant notre recherche : le travail collectif prescrit favorise-t-il le développement de la coopération ? Quelles sont les conditions permettant l'exercice de la coopération ? Les difficultés de coordination mises en évidence dans l'étude du travail collectif au sein du binôme ont-elles un effet sur la coopération ?

Par ailleurs, ce chapitre nous permettra d'identifier les normes qui sont produites au sein des binômes, ou qui font l'objet de débats entre les enseignants.

Pour appréhender cette dynamique, nous partons des régimes d'engagement requis pour se coordonner dans les binômes. Nous identifions ainsi trois configurations parmi les binômes enquêtés.

- La première configuration correspond aux binômes qui cumulent les deux conditions d'une coordination réussie : ces binômes sont engagés à la fois dans le régime de la familiarité confiante et dans celui du projet.
- Une deuxième configuration correspond aux binômes qui sont engagés dans le régime de familiarité confiante, mais qui rencontrent des difficultés à se coordonner dans le régime du projet.
- La dernière configuration, plus rare sur nos terrains d'enquête, correspond aux binômes qui ne parviennent pas à se coordonner dans le régime de familiarité confiante.

Pour chacune de ces trois configurations, nous nous appuyons sur l'étude de cas de binômes pour questionner le développement de la coopération : l'exercice de l'échange est-il possible ? Selon quelles limites ? Donne-t-il lieu à une production de normes ?

Plusieurs objets de normes sont ainsi retenus comme fil conducteur pour l'étude de la dynamique coordination / coopération.

I - Une dynamique réussie dans l'échange

Dans la première configuration, nous étudions deux binômes, l'un dans le REP+ de Sure, l'autre dans celui de Rouel, qui ont pour caractéristique commune une coordination réussie, fondée sur leur engagement conjoint dans les deux régimes d'action.

1. Renormalisation collective de la division du travail

Le premier binôme de co-enseignement que nous étudions est formé de Coralie, professeure de mathématiques (PLC) et de Vanessa, professeure des écoles (PE). Ces deux enseignantes sont sensiblement du même âge, mais Vanessa est plus expérimentée : Coralie effectue sa deuxième année au collège Armand, tandis que Vanessa enseigne dans le réseau de Sure depuis cinq ans, toujours en CM2. Ces deux enseignantes ont déjà co-enseigné ensemble la première année du dispositif et elles ont souhaité s'associer à nouveau l'année suivante.

Vanessa, qui forme un autre binôme avec Delphine (PLC de lettres), décrit ici ces relations avec ses deux binômes.

Vanessa (PE) - Déjà, on a eu le temps de préparer avant. Même Delphine (PLC), c'est pareil, on n'est pas au même niveau d'entente mais, elles se mettent bien dans mes souliers et je me mets bien dans les leurs. Les attentes ont été claires dès le départ. Je fais un projet de classe, ce n'est pas forcément évident. Je leur ai proposé, en disant si vous voulez... Mon thème, c'était Harry Potter. Coralie (PLC) était enchantée. C'est bien tombé, tu vois, elle adore. On s'est débrouillé pour que ce soit dans le thème donc tu vois forcément, ça tourne bien. Et Delphine (PLC), c'est pareil, on a vu ensemble, on fait les mêmes choses, du coup, c'est facile, parce qu'on a eu le temps de bosser ensemble. On attend les mêmes choses, on a les mêmes exigences, dans notre travail, je trouve qu'on bosse un peu de la même façon.

(Sure - Entretien individuel - 30/11/17)

Le propos de Vanessa met en évidence les régimes de familiarité confiante et du projet dans lesquels elle se coordonne avec ses binômes. Le régime de familiarité se traduit par les ajustements mutuels : Vanessa souligne cette réciprocité en utilisant l'expression « se glisser dans les chaussons de l'autre », fréquente chez les enseignants. Chacune « se glisse dans les chaussons de l'autre », témoignage du rapport d'égalité dans lesquelles elles s'inscrivent en classe. On retrouve par ailleurs des repères familiers d'ordre professionnel : Vanessa dit ainsi de ses binômes qu'elles partagent « les mêmes exigences » vis-à-vis des élèves, qu'elles « bossent un peu de la même façon ». Des attachements personnels apparaissent également, Vanessa soulignant qu'elle n'est pas « au même niveau d'entente » avec Delphine qu'avec Coralie. Elle signifie par là qu'elle n'entretient pas les mêmes attachements personnels qu'avec Coralie : elle utilise d'ailleurs le lexique des sentiments pour caractériser le rapport de Coralie au travail réalisé dans le co-enseignement (« elle était enchantée », « elle adore »). Ces binômes se caractérisent également par l'inscription dans le régime du projet : Vanessa explique que d'emblée, elle a proposé à ses deux collègues de s'associer au projet de classe qu'elle mène sur le thème d'Harry Potter avec ses élèves. Une sorte de contrat s'est ainsi établi, les « attentes » de chacun étant « clarifiées » lors d'une première rencontre entre ces trois enseignantes à la rentrée. Le travail d'enseignement réalisé en classe est l'objet d'une préparation, facilitée, comme le souligne Vanessa, par l'existence d'un temps commun de travail (« on a eu le temps de bosser ensemble »). Cette organisation favorise ainsi la réussite de la coordination (« forcément, ça tourne bien »).

Cette coordination que l'on peut qualifier de réussie, à la fois dans le régime de la familiarité confiante et dans celui du projet, favorise-t-elle l'exercice de l'échange au sein du binôme formé par Vanessa et Coralie, dans les situations de travail collectif en classe ?

Tout d'abord, la coordination du travail d'enseignement repose sur l'envoi anticipé du travail que chacune entend proposer aux élèves, soit en co-enseignement, soit dans le cadre du remplacement à l'école primaire qu'effectue Coralie, comme elle l'explique dans l'extrait ci-dessous.

Coralie (PLC) - Moi, je lui envoyais ce que je faisais en primaire et en général, elle me disait tu peux modifier mais ce n'était pas... un désaccord, c'était juste une discussion :» il vaudrait mieux que tu commences par ça », parce qu'elle connaissait mieux ses élèves.

(Sure - Entretien en binôme - 05/04/18)

Cette organisation permet à Coralie (PLC) de solliciter le regard de Vanessa (PE) sur le travail qu'elle a préparé et de lui demander son avis, en tant qu'experte du niveau des élèves de CM2. Le jugement critique que Vanessa peut porter sur le travail de sa collègue est qualifié de « discussion », préféré au terme de « désaccord » et qui semble mieux correspondre à la conception de l'échange que donne à voir cette enseignante dans sa relation avec son binôme.

L'engagement de ce binôme dans le régime de la familiarité confiante favorise, comme nous allons le voir, la démonstration des façons de travailler en classe. Ce qui est étonnant, dans l'extrait qui va suivre, est la liberté avec laquelle les enseignants montrent à leur binôme une autre façon de faire. Alors que nous avons constaté que la démonstration à autrui de ses façons de travailler est souvent discrète, dans ce binôme, on n'hésite pas à proposer une autre façon de faire, à expliquer aux élèves d'une autre façon, par exemple. Voici comment Coralie (PLC) décrit les échanges en classe avec ses deux binômes (Vanessa et Damien), lors du bilan du dispositif.

Coralie (PLC) - Ça allait se faire assez naturellement. Ça, je pense que c'est parce qu'on se connaît maintenant depuis deux ans et que ça se passe de mieux en mieux. On n'hésite pas à s'interrompre enfin, s'interrompre, j'entends bien, prendre la parole à un moment où ils voient qu'un élève a des difficultés, ils se disent : Tiens, ça peut aider toute la classe. Donc, ils vont prendre la parole, à un moment où je n'aurais pas forcément eu l'idée et donc ça s'est fait, je trouve, assez naturellement.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 22/05/18)

La convention de confiance qui semble exister entre les enseignants (« on se connaît depuis deux ans ») favorise la possibilité de proposer une alternative à la façon de faire de l'enseignant titulaire de la classe. On « n'hésite » pas à suggérer, à montrer autre chose de manière spontanée, ce qui n'exclut pas la prévenance. En effet, on ne « s'interrompt » pas, mais on « prend la parole » : c'est par ce procédé que les regards – ceux de l'enseignant et des élèves – se tournent vers celui qui ainsi, peut montrer une façon de *bien*, de *mieux* travailler (« ils se disent, tiens, ça peut aider toute la classe »). Regarder pour apprendre est encouragé par le régime de familiarité : Coralie explique que ses binômes lui apportent des propositions, quand elle « n'aurait pas forcément eu l'idée », c'est-à-dire lorsque son répertoire professionnel n'offre pas de réponses à la situation de travail. Elle peut ainsi s'approprier d'autres façons de travailler.

Une coordination réussie dans les deux régimes favorise l'utilisation de « médium » permettant la communication des façons de travailler : c'est particulièrement le cas dans les rituels que Vanessa met en place dans la classe de Coralie. L'observation en classe révèle que Vanessa apporte fréquemment des objets, du matériel pédagogique qu'elle transporte depuis l'école primaire au collège, pour les utiliser le temps de la séance, avec les élèves de 6^e, dans la classe de Coralie.

Vanessa débute le cours par ses rituels : « On va voir si vous connaissez vos tables. » « Ah ! » dit Coralie en battant des mains. Vanessa écrit la date au tableau, c'est la première fois que je vois un PE utiliser le tableau, en s'appropriant l'outil par excellence de l'enseignant. Vanessa distribue des calculatrices qu'elle a apportées de l'école pour les élèves de la classe. (...) Vanessa : « On doit voir tous les doigts levés ! » Coralie : « Oui normalement, vous avez tout trouvé. » Les deux se retrouvent au tableau en même temps, dans une configuration là encore inédite, répondant même parfois à deux au même élève.

(Sure - Obs, CR classe - Co-enseignement 6^e - 27/11/17)

Dans cette séance, Vanessa (PE) apporte aux élèves de 6^e des calculatrices qu'elle va utiliser dans le cadre du rituel en mathématiques, auquel participe d'ailleurs son binôme Coralie. Cet objet joue bien le rôle d'un médium des façons de travailler, car l'absence de matériel collectif à disposition des élèves dans les classes de 6^e est souvent l'objet d'une critique des professeurs des écoles. Les élèves, en effet, ont rarement tous leur matériel personnel (oublié, égaré, détérioré), ce qui suscite des difficultés pour mener à bien les séances d'enseignement prévues. Apporter des calculatrices constitue un médium montrant une façon, une technique pour faire travailler les élèves. Ainsi, l'échange des façons de travailler profite de la circulation des objets de travail entre les deux milieux de l'école et du collège.

En conclusion, le succès de la coordination dans les situations de travail collectif semble favoriser, au sein de ce binôme, l'exercice de l'échange. Quelles sont les normes collectives qui pourraient en résulter ?

Parmi la diversité des façons de travailler partagées par ces deux enseignantes, une renormalisation collective de la division du travail nous semble résulter plus particulièrement de l'exercice de l'échange : les frontières traditionnelles de la division du travail entre professeurs des écoles et de collège tendent à s'estomper.

Ainsi, pour Coralie, l'observation des activités ritualisées que ses binômes mènent dans sa classe de 6^e est une source d'apprentissage qui contribue à « dé-disciplinariser » les façons de travailler du professeur « de matière », comme le disent les enseignants du collège.

Coralie (PLC) - Moi, d'un point de vue personnel, j'ai beaucoup apprécié de travailler avec les PE, j'ai découvert un autre métier, une autre façon d'apprendre, de faire, des rituels qui sont différents. Dans mon cours, je trouve ça bien aussi parce que ça change un peu des maths et puis, ça apprend un peu à nous diversifier.
(Entretien individuel - 05/12/17)

Toutes nos observations de classe montrent que ces rituels sont conçus et animés par les professeurs des écoles, le professeur de collège intervenant peu dans sa réalisation. Coralie s'approprie cette façon de faire, bien que les rituels ne lui soient pas inconnus dans sa formation d'enseignante. On la voit ainsi reprendre l'un des rituels de Vanessa (PE), alors même que celle-ci est absente. L'appropriation des rituels introduit dans les façons de travailler des professeurs de collège une polyvalence qui rompt avec l'approche mono-disciplinaire du professeur de matière au collège. Cette diversification qu'évoque Coralie est précisément recherchée par les professeurs des écoles à travers la mise en place de rituels composites, qui ne sont pas toujours en lien avec la discipline enseignée par le professeur de collège. Le rituel mené par Damien (PE) dans le cours de mathématiques de Coralie consiste ainsi à faire écrire les élèves dans ce qu'il appelle le cahier d'écrivain. C'est une manière de faire qui vise à exercer les élèves à l'écrit dans toutes les disciplines, puisqu'il s'agit d'une difficulté constatée par tous les enseignants, quelle que soit la matière. Les rituels sont aussi défendus par le professeur des écoles comme une façon d'entrer dans les apprentissages, qui serait commune à tous les débuts de cours en 6^e, quelle que soit la discipline. L'appropriation des rituels a donc pour enjeu de produire des façons de travailler communes aux enseignants des deux degrés. Cet apprentissage contribue à amoindrir la division traditionnelle entre des « PE généralistes » et des « profs spécialistes ».

On relève une deuxième renormalisation portant sur la segmentation traditionnelle de l'organisation du travail entre les deux degrés.

Coralie (PLC) - Tu vois les bases de l'addition, soustraction, le calcul, je pourrais l'expliquer mais c'est vrai que je ne m'étais jamais posée la question de comment je l'enseignerais. En 6^e, on est plus sur les techniques de calculs, dans des problèmes, comment utiliser ces techniques-là qu'on apprend en primaire. Et du coup, revoir avec Vanessa (PE) : « Vous vous rappelez comment on a fait ça ? » Eh bien des fois, ça

m'interpelle, je me dis : « Ah oui c'est vrai, c'est bien d'expliquer comme ça, il faudrait que je le reprenne. » C'est le cas avec plein d'autres profs mais je pense que c'est plus flagrant entre profs de PE (sic) et profs, parce que c'est plus des notions basiques sur lesquelles je ne me suis jamais posé la question de comment je vais l'enseigner.

(Entretien individuel - 05/12/17)

La conception d'une division du travail qui confère aux professeurs des écoles l'enseignement de la « base » tandis que les professeurs de collège se chargent de la partie experte est questionnée par Coralie. Les professeurs de collège du REP+ de Sure sont globalement confrontés à un grand nombre d'élèves de 6^e n'ayant précisément pas acquis ces bases. La manière dont Vanessa (PE) s'y prend pour expliquer ces notions « basiques » aux élèves permet à Coralie (PLC) de mieux savoir comment les enseigner. Le regard est un vecteur d'apprentissage qui élargit le répertoire professionnel, en partie calqué sur la division formelle du travail. Les façons de travailler que Coralie s'approprie renvoient au travail réel effectué avec des élèves dont les compétences effectives ne correspondent plus à cette partition des missions d'enseignement du primaire et du collège.

2. La reconnaissance et la solidarité

C'est dans le réseau de Rouel que nous prendrons un second cas pour illustrer cette configuration. Ce binôme est formé par Solène, professeure de lettres au collège (PLC) et Alice, professeure des écoles (PE).

Étant l'une et l'autre débutantes, elles ne sont pas volontaires au départ pour participer au dispositif d'observations croisées. Alice (PE) rapporte qu'elle éprouvait une vive inquiétude par rapport à cette observation : « Ça m'a stressée. Je n'ai pas dormi de la nuit. » dit-elle dans l'entretien. Cependant, la relation qu'elles décrivent et qu'elles donnent à voir à plusieurs reprises (notamment en entretien en binôme) les inscrit dans un rapport de familiarité. Elles rapportent que dès leur première rencontre, lors de la séance de constitution des binômes, elles se sont bien entendues, que le « courant passe » entre elles. Elles soulignent la bienveillance et la compréhension dont chacune fait preuve envers l'autre. L'observation de la journée de formation, qui les réunit au mois de mars, les montre assez proche, « papotant » à la pause, ou bien partageant leur sentiment de dépit vis-à-vis de la formation sur l'enseignement explicite qu'elle ne juge pas essentiel (« on prend le problème par le petit bout de la lorgnette »).

Lors de la venue de Solène (PLC) dans la classe d'Alice (PE) – observation à laquelle nous n'avons pu assister – l'exercice de l'échange se prête à ses différentes dimensions. Solène *regarde* son binôme pour s'approprier des façons de travailler et pour ajuster son enseignement en 6^e par rapport à ce qui est fait en primaire.

Solène (PLC) - Donc juste s'apporter des choses mutuellement je trouve ça génial. Enfin moi, il y a des choses qui vont m'aider, l'utilisation de l'ardoise, des affiches, j'aimerais bien ritualiser ça dans ma classe, pour la classe inversée. Et comme ça les élèves sont moins dépaysés quand ils arrivent au collège. Donc voilà, pourquoi jeter ce qui sert en primaire, pourquoi le jeter au collège, pourquoi ne pas le faire perdurer d'une autre sorte...

(Rouel - Entretien individuel - 15/05/18)

Cette enseignante met en avant la mutualité des ajustements qui caractérise le régime de familiarité confiante (« s'apporter des choses mutuellement je trouve ça génial »). Cette relation égalitaire qu'elle entretient avec son binôme professeur des écoles se manifeste notamment lorsqu'elle critique la rupture supposée dans les façons de travailler entre l'école et le collège (« pourquoi ne pas le faire perdurer ») : elle remet en question l'idée de « jeter », au sens de « rejeter », les habitudes de travail du primaire, dont il faudrait débarrasser les élèves. On remarque qu'elle précise que ces habitudes de travail des élèves peuvent être poursuivies « d'une autre sorte », ce qui témoigne ici de l'ajustement nécessaire au style de chaque enseignant et à son contexte de travail. On constate de plus la proximité professionnelle entre ces deux enseignantes, Solène mentionnant qu'elle souhaite développer des activités ritualisées dans le cadre de son projet de classe inversée, une pédagogie qui inverse le modèle de l'enseignement traditionnel en privilégiant la découverte des notions en autonomie à la maison et la mise en œuvre d'activités pédagogiques et d'exercices en classe. Chez Solène, le regard donne lieu à une appropriation des façons de travailler de son binôme professeure des écoles : on retrouve ici le rôle des objets (les affiches, les ardoises) en tant que médium des façons de travailler. L'utilisation de l'ardoise que mentionne Solène, renvoie à une pédagogie courante à l'école primaire : la technique du lever d'ardoise permet de mettre en activité les élèves dans de courtes séquences d'exercices et d'encourager la confrontation entre leurs différentes réponses.

Du côté d'Alice (PE), qui est observée par Solène (PLC) ce jour-là, la situation en classe est mise à profit pour solliciter le regard critique de son binôme sur ses façons de travailler.

Dans cet extrait, on voit que l'inscription dans un régime familial permet de formuler des conseils, alors même qu'on se que l'on se trouve dans la classe de l'autre.

Alice (PE) - Tu m'avais dit, « laisse bien la conjugaison affichée ».

Solène (PLC) - Oui, écrire au tableau.

Alice - Maintenant, je laisse écrit, ce que tu m'avais dit.

(Rouel - Entretien en binôme - 27/03/18)

Alice (PE) revient dans cet entretien sur les conseils que lui a donnés son binôme le jour de sa venue dans sa classe. Alice lui a montré une séance de conjugaison avec ses élèves de CM2 et Solène lui conseille de laisser au tableau la leçon de conjugaison pour les élèves. On constate qu'elle a tiré profit de ce regard avisé sur les façons d'enseigner le français et qu'elle en a tenu compte, depuis, pour améliorer son propre enseignement dans cette discipline.

L'étude empirique révèle par ailleurs que ce binôme parvient à se coordonner dans le régime du projet. L'organisation des séances d'observations croisées est très rigoureuse : elles s'envoient mutuellement la séance d'enseignement prévue le jour des observations croisées. On constate qu'il n'y a pas de couac dans leur coordination pour se retrouver lors des séances prescrites de travail en commun : elles communiquent en amont pour s'assurer de leur présence mutuelle. Solène (PLC) prend sur son temps pour se rendre à l'école des Allobroges assister à un conseil de cycle 3 des professeurs des écoles, ce qui est exceptionnel dans les deux réseaux enquêtés. L'enquête ethnographique permet de montrer leur engagement mutuel dans le régime du projet : à l'occasion de l'organisation de l'entretien en binôme que nous réalisons avec elles, ces deux enseignantes se préviennent directement de notre venue, là où d'ordinaire, c'est nous qui prévenons indépendamment chacun des deux enseignants du binôme. Voici un extrait du journal de terrain.

Deux indices : d'abord, Alice (PE) a prévenu Solène (PLC) que je venais dès le vendredi, puis elles m'ont toutes les deux répondu par SMS le lundi soir, veille de la visite, pour me donner le numéro de la salle et me dire qu'elles se rejoignaient en salle des profs à 10 h. Enfin, Alice m'avait prévenue qu'un temps de « débrief » était prévu après le cours, à 11 h, ce qui est rare. Solène n'a pas cours mais elles sont quand même à deux jours de la formation retour sur les observations croisées et elles auraient pu le faire plus tard. Mais non, Solène est très sérieuse dans cette interaction, elle y consacre du temps. Elles vont rester plus d'une heure à discuter.

(Rouel - Journal de terrain - 27/03/18)

L'organisation d'un temps d'échange, à la suite de l'observation d'Alice (PE) dans la classe de 6^e de Solène (PLC), montre bien l'engagement réussi de ces enseignantes dans le régime du projet. Il est rare, en effet, que les binômes d'observations croisées parviennent à organiser une telle rencontre – dans le temps et dans l'espace qui leur sont impartis – pour faire le bilan de l'observation qui vient de se dérouler. Or c'est précisément l'organisation de ce temps d'échange verbal qui leur permet de tirer pleinement profit de l'exercice de l'échange visuel dans le cadre de la classe. La discussion permet d'abord à Alice (PE) de revenir sur l'échange entamé la fois précédente avec Solène (PLC) à propos d'une notion de conjugaison (« le complément ») sur laquelle elle aimerait avoir son avis. La discussion permet ainsi de prolonger l'exercice de l'échange en classe.

Alice (PE) - Je voulais te demander, du coup, sur le complément.

Solène (PLC) - Oui, dis-moi.

(Rouel - Entretien en binôme - 27/03/18)

En outre, la discussion permet à Alice (PE) de revenir sur une façon de mettre les élèves au travail qu'elle a observée chez son binôme.

Alice (PE) - C'est vrai que là il y en avait plusieurs, on sentait, même au début, qui n'ont pas sorti leurs affaires et qui étaient moins dedans alors que certains...

Solène (PLC) - La mise au travail est lente pour certains, et tu vois, rien que ça, alors que ça c'est important...

Alice - Alors que tu vois, en primaire, tu peux prendre le temps de tous (sic) : « Où est-ce qu'il est ton cahier bleu ? »

(Rouel - Entretien en binôme - 27/03/18)

À partir de ce que Solène (PLC) a montré à Alice (PE), celle-ci peut lui adresser à la faveur de la discussion des remarques sur cette façon de travailler avec les élèves, en lui signalant avec tact ce qu'elle a observé : certains élèves ne sont pas tout à fait prêts à entrer dans la tâche lorsque commence la séance d'enseignement. Alice lui propose une autre façon de procéder : en primaire, on « prend le temps », comme elle le dit elle-même, de veiller à ce que tous les élèves soient prêts pour travailler. On voit apparaître de nouveau la différence dans la temporalité de la séance à l'école primaire et au collège : la différence de temps disponible entre l'heure de cours au collège et une plage horaire plus longue à l'école primaire est une source récurrente de différences dans les façons de travailler des enseignants des deux degrés.

Dès lors, quelles sont les normes collectives produites par l'exercice de la coopération au sein de ce binôme ?

Outre les façons de réaliser le travail, l'exercice de l'échange produit au sein de ce binôme un sentiment de reconnaissance mutuelle.

Solène (PLC) - Elle m'a dit en synthèse que ça lui avait servi, ce que je lui avais dit, donc ça c'est super. Peut-être même plus que la formation qu'on a eue, tu vois, l'observation croisée, ça permet d'avoir un discours mais sans détour, avec son collègue, sans jugement aucun, parce que de toute façon, on vit la même chose, quasiment.

(Rouel - Entretien individuel - 15/05/18)

Le discours de cette enseignante met en évidence la reconnaissance qui résulte de l'exercice de l'échange : elle se félicite d'avoir été utile auprès de son binôme, de lui avoir apporté quelque chose qui lui « sert » et d'être ainsi saluée, reconnue pour la qualité de son travail. Mais on voit également que l'échange produit une solidarité entre elles (« de toute façon, on vit la même chose »). On se soutient en apprenant, en conseillant, en faisant connaître des manières de faire qui « marchent bien » avec les élèves. Cette solidarité ne se confond pas avec un soutien inconditionnel, dans le sens d'une stratégie défensive du groupe : il s'agit bien d'une contribution à l'efficacité du travail pour les élèves. Cette solidarité permet par exemple à Alice et Solène de discuter d'une situation particulière que cette dernière rencontre avec une élève de CM2.

Solène (PLC) - J'ai bien repéré A. (élève) aussi.

Alice (PE) - En deuxième période, j'ai pleuré presque tous les soirs. C'est une meneuse, elle me tenait tête. Et finalement, pour elle, elle aurait dû passer du CMI à la 6^e. C'est une très bonne élève.

Solène - Elle s'ennuie, j'ai senti que c'était peut-être une meneuse dans les bêtises, mais une tête de classe.

Alice - C'est-à-dire que moi, quand ça se passe bien, c'est un moteur, c'est vraiment génial. Mais par contre, elle s'ennuie. Donc là, j'ai trouvé, je lui donne à faire, je lui donne à faire. Mais elle s'ennuie.

(Rouel - Entretien en binôme - 27/03/18)

Solène (PLC) a remarqué lors de sa venue dans la classe d'Alice (PE) le comportement provocateur de cette élève de CM2. L'exercice de la coopération, fondé sur le rapport de

confiance mutuelle, encourage la discussion sur les difficultés que rencontrent Alice avec cette élève. Celles-ci peuvent être dites « sans fard » (« j'ai pleuré presque tous les soirs ») et la discussion peut ainsi porter sur le réel du travail et non un simulacre montré à son binôme lors de la séance d'observation croisée. Lorsque ces deux enseignantes discutent des manières d'aider cette élève qui va entrer en 6^e quelques mois plus tard, leur solidarité permet de ne pas imputer ces difficultés à la responsabilité d'un groupe professionnel – ici, celui des professeurs des écoles – qui ne serait pas capable de tenir les élèves et de les préparer à la discipline rigoureuse du collège. La solidarité professionnelle au sein de ce binôme leur permet de partager leur expertise (« elle s'ennuie », « c'est peut-être une meneuse dans les bêtises, mais une tête de classe », une très bonne élève), pour rechercher des solutions à la réussite de cette élève plutôt que pour désigner des coupables parmi les enseignants qui feraient un travail de « mauvaise qualité » avec les élèves indisciplinés.

Solène (PLC) - Parce qu'on est une profession qui a besoin des autres paramètres autour pour pouvoir fonctionner, par exemple, sur la sphère privée, la famille. Donc du coup, on a besoin de s'aider les uns les autres, de se nourrir les uns les autres pour avoir des billes pour essayer de raccrocher nos gamins.

(Rouel - Entretien en binôme - 27/03/18)

Ce propos met en lien l'entraide entre les enseignants et la recherche de normes collectives efficaces pour la réussite des élèves (« avoir des billes pour essayer de raccrocher nos gamins »). Les principes de justice à propos de l'élève sont hybridés : le « gamin » dans un monde domestique, l'élève-citoyen qu'il faut « raccrocher » à la société dans un monde civique. L'exercice de la coopération ne produit donc pas seulement des normes sur les façons de réaliser le travail. Il favorise aussi l'émergence d'un sentiment de solidarité constitutif d'un collectif de travail. Cette solidarité donne ainsi un sens à l'effort volontaire qui sous-tend l'échange au sein du binôme.

Cependant, la focale d'analyse sur la dynamique coordination / coopération ne doit pas nous conduire à occulter les normes collectives qui peuvent exister au préalable entre les enseignants. En effet, il semble que ce binôme partage déjà des façons de travailler communes. On peut le remarquer à propos de la disposition des bureaux. Solène (PLC) explique à son binôme qu'elle n'est pas satisfaite de la manière dont sont disposées les tables en 6^e et qu'elle souhaiterait en changer pour les installer différemment, à la manière de certaines classes en primaire.

Solène (PLC) - Je ne suis pas très fan de la disposition des tables, comme ça, en autobus. Je n'ai pas ma salle cette année, donc c'est compliqué, quand j'aurai ma salle, je pense tester d'autres dispositions, comme le U ou en îlot. Parce que c'est mettre en condition... C'est eux qui font, on les amène à faire.

Alice (PE) - Oui, alors que là, ça fait cours magistral.

(Rouel - Entretien en binôme - 27/03/18)

Ces deux enseignantes sont d'accord pour critiquer la disposition traditionnelle des bureaux sous forme de rangées. Cet aménagement de la classe nous semble renvoyer à des conceptions pédagogiques partagées qui s'opposeraient à un modèle d'enseignement traditionnel : « ça fait cours magistral », dira Alice (PE), à propos des bureaux alignés en « autobus ». À travers une autre disposition des tables dans la salle, qui permet aux élèves de se voir travailler et de se regrouper en « îlot », Solène (PLC) souhaite mettre en œuvre une pédagogie qui sollicite davantage les élèves dans la mise en œuvre des séquences d'apprentissage (« C'est eux qui font, on les amène à faire. »). Ce propos de Solène rappelle celui d'un autre professeur de collège que nous avons cité, Bastien (PLC d'histoire-géographie) qui disait s'inspirer de son binôme professeure des écoles (Anne) pour mettre en œuvre des techniques d'enseignement qui « partent » davantage des élèves dans la construction des apprentissages. On peut également rappeler le cas de Marc (PLC d'histoire-géographie), au collège de Sure, qui soulignait la disposition en « îlot », c'est à dire en petits groupes, de son binôme de CM2 (Damien). Or, là encore, ce qui semble faire obstacle à une façon partagée d'organiser l'espace de la classe est une contrainte liée à l'environnement de travail. En effet, de même que le temps d'enseignement n'est pas le même au collège et à l'école primaire, il est fréquent que les enseignants au collège ne disposent pas de leur propre salle de classe, au contraire des professeurs des écoles. C'est ce que déplore Solène (PLC), en regrettant de ne pas pouvoir avoir sa propre salle de classe, ce qui lui permettrait d'organiser la disposition des bureaux à sa guise, sans avoir à tout remettre en place à la fin de l'heure de cours. L'obstacle que représente pour les professeurs de collège le fait de ne pas avoir sa salle, contrairement au primaire, pour installer librement ses bureaux et enseigner différemment est très fréquent dans les débats entre les enseignants des deux degrés.

II - Une coopération limitée par un engagement incertain dans le régime du projet

Nous abordons à présent une deuxième configuration : les binômes sont engagés dans le régime de familiarité confiante mais ils ont des difficultés à se coordonner dans le régime du projet. Nous nous demandons quels sont les effets de cette coordination partielle sur l'exercice de l'échange, en nous attachant à l'étude de la production de normes partagées sur la différenciation pédagogique. De plus, cette analyse vise à saisir la dynamique coordination / coopération dans les deux sens, en étudiant également les effets de la coopération *sur* la coordination.

1. Les termes de la controverse sur la différenciation pédagogique

Nous avons retenu une façon de travailler qui est l'objet de vifs débats entre les enseignants des deux degrés : la différenciation pédagogique. Brosser à grands traits les termes de la controverse nous conduit à dresser un tableau quelque peu schématique de ces oppositions, qui ne rend pas toujours compte de l'existence de positions plus nuancées entre les deux segments professionnels.

De quelle controverse la différenciation est-elle le nom ? Pour les enseignants des deux degrés, la question de savoir s'il faut *aider* l'élève ne se pose pas, puisqu'apprendre est une mission que tous les enseignants enquêtés placent au cœur de leur travail. Comme le dit Gabriel, professeur des écoles, les enseignants « ne se lèvent pas le matin en se disant qu'ils vont mettre leurs élèves en difficulté, en échec » (Sure – Entretien individuel – 23/11/17). Le débat sur la différenciation ne porte donc pas sur le *principe* de l'aide mais sur ses *modalités*. Pour les acteurs du débat, la différenciation ne consiste pas seulement à aider un élève en classe en lui expliquant le travail, mais elle renvoie à l'idée de « vraies procédures mises en place par l'enseignant pour aider. » (Alexis, PE - Sure - Entretien individuel – 01/02/18). Les débats portent ainsi sur le niveau d'adaptation du contenu, par rapport aux savoirs attendus dans les programmes et aux épreuves finales. Dans cet entretien, Corentin, professeur de SVT, décrit ce qu'il qualifie lui-même de « conflit interne » : il est confronté à la question de la différenciation lorsqu'il s'agit d'évaluer les acquisitions de ses élèves.

Corentin (PLC) - Et sinon, l'autre chose qui me gêne à chaque fois quand on fait toutes ces adaptations, c'est quand on évalue, comment j'évalue ces élèves que j'ai aidés ? Est-ce que je dois les mettre sur un pied d'égalité avec les autres lors du contrôle ? Donc du coup, vu qu'ils ont eu l'aide, là ils ne l'ont plus, ils vont être perdus. Est-ce que je leur donne l'aide ? Mais du coup, leur note, elle est quand même biaisée par rapport aux autres. Moi, c'est un truc qui me pose beaucoup souci.

(Sure - Entretien en binôme - 06/03/18)

Plus fondamentalement, la controverse renvoie au traitement de l'échec scolaire par les enseignants et aux solutions élaborées par chacun pour faire progresser les élèves en difficulté scolaire. La controverse sur la différenciation est ainsi sous-tendue par « le fantôme de l'impuissance » (Barrère, 2017) face au nombre particulièrement élevé d'élèves en difficulté scolaire, notamment en éducation prioritaire, et aux sentiments que cet échec scolaire excède parfois leur champ d'intervention professionnelle et de fait, leur capacité à le résoudre.

Charlotte (PE) - Et puis il y a de l'impuissance aussi. Il y a des enfants avec qui on arrivera enfin, pas à rien mais...

Gabriel (PE) - Oui, il y en a, tu ne peux rien faire.

Charlotte - Où tu as beau proposer 50 000 choses, c'est compliqué aussi.

(Sure - Entretien collectif - PE - 18/06/18)

Quelles sont les positions des deux groupes professionnels vis à vis de la différenciation et quels sont leurs arguments mobilisés qui soulèvent la controverse ?

Pour les professeurs des écoles, la différenciation est le principal levier, à leur portée, de la lutte contre l'échec scolaire car l'objectif principal est que l'élève soit « toujours en progrès », quel que soit le niveau atteint, mais que l'on puisse dire de lui : « il a progressé ». La différenciation est également un moyen d'assurer la gestion de l'ordre scolaire. En proposant à l'élève un travail adapté, à sa portée en termes d'apprentissage, l'élève est « au travail », il ne reste pas « dans son coin », « à ne rien faire », il est moins enclin à se disperser et enfin, ses progrès, même minimes, l'aident à conserver une motivation au travail, essentielle pour qu'il accepte de s'inscrire dans un effort continu d'apprentissage. Par ailleurs, les professeurs des écoles s'appuient sur la prescription de différenciation pédagogique qui leur est adressée dans les programmes d'enseignement et sur l'insistance de la hiérarchie à ce sujet lors des inspections.

Gabriel (PE) - Ils te demandent toujours : « Et vous faites quoi pour les élèves en difficulté ? » C'est toujours ça.

(Sure - Entretien collectif - PE - 18/06/18)

Les professeurs de collège ont une position beaucoup plus réservée à l'égard de la différenciation pédagogique, qu'ils sont plus enclins à désigner par le terme d'adaptation. Ils considèrent dans l'ensemble que ces adaptations peuvent « duper » les élèves sur le niveau à atteindre pour obtenir le brevet et surtout pour accéder à l'orientation de leur choix en seconde. En raison de l'âge des élèves, pris dans des problématiques adolescentes, la pratique de la différenciation leur paraît plus difficile à mettre en œuvre sans être détournée de son but initial par les stratégies des élèves. Les collégiens seraient en effet plus sensibles à la moquerie et à la comparaison avec les autres. Les professeurs de collège racontent comment les élèves en difficulté ne veulent pas se faire remarquer par des aides différentes. De même, les bons élèves ne veulent pas en faire davantage que leurs camarades, lorsqu'il s'agit de différencier « par le haut », c'est-à-dire de proposer des contenus différents aux élèves plus avancés dans les apprentissages. Par ailleurs, certains élèves peu enclins à l'effort joueraient des possibilités d'aménagement du travail en mimant une difficulté scolaire pour en bénéficier.

Solène (PLC) - Après, il faut essayer de ne pas tomber dans l'assistanat, parce qu'on se rend compte, moi je le remarque beaucoup, qu'en 4^e, ils ne veulent plus écrire, ne serait-ce que 3 lignes, ils regimbent, c'est terrible. (...) Ils demandent des sujets adaptés pour le brevet blanc alors qu'ils n'en ont pas besoin. On sent vraiment que certains jouent là-dessus, sur le fait qu'ils ne veulent pas faire. C'est un peu vicieux, il ne faut pas trop faire d'adaptations, je pense, parce qu'après...

(Rouel - Entretien en binôme - 27/03/18)

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les professeurs de collège ne soulèvent pas d'objection lorsqu'il s'agit de différencier pour des élèves dont la pathologie scolaire a été formellement identifiée (dyslexie et difficultés d'écriture, notamment). De plus, les professeurs de collège soulignent qu'en général, ils n'ont pas les « conditions pour différencier » (Éloïse, PLC de mathématiques). Parmi ces conditions, la mise en place d'un enseignement différencié suscite « vraiment un problème d'organisation au sein des 50 minutes de cours » (Delphine, PLC de lettres – Sure – Entretien en binôme – 14/03/18), alors qu'il faut avancer, selon eux, pour couvrir le programme. Ils pointent également le nombre de classes et d'élèves auxquels ils enseignent, ce qui ne leur permettrait pas de les connaître aussi bien que leurs collègues

professeurs des écoles et d'individualiser leur enseignement en fonction des difficultés rencontrées par chacun.

Coralie (PLC) - Différencier pour 26 élèves en une heure de cours, toi, sur une journée c'est faisable. Nous, sur une heure, déjà il faut qu'on apprenne à les connaître un par un, et encore, nous, on les voit quatre ou cinq heures par semaine.

Éloïse (PLC) - Il y a des collègues qui ne les voit qu'une heure.

(Sure - Entretien collectif - PLC mathématiques - 15/06/18)

Enfin, les attendus institutionnels ne seraient pas les mêmes que dans le premier degré, la hiérarchie accordant selon eux une place prépondérante aux contenus de savoirs délivrés par l'enseignant et au rythme d'avancement dans le programme.

Florian (PLC) - Mon inspecteur m'a dit : « Attention, à la fin d'année, de bien finir le programme ! », parce qu'il trouvait que j'étais un peu en retard. Je lui ai dit : « Oui bah, en même temps, on me donne les gamins qu'on me donne ! » (rires) Si je vois que le gamin, en 5^e, il ne sait pas ce que c'est une perpendiculaire et bien j'estime qu'il faut que je repasse du temps dessus. Pas 5h, pas 10 h, mais minimum une heure. Donc, c'est déjà un cours.

(Sure - Entretien en binôme - 03/04/18)

Pour une grande partie des enseignants des dispositifs enquêtés, la différenciation pédagogique constitue un enjeu de coopération. Pour les professeurs des écoles de Sure, le co-enseignement est l'occasion de faire partager à leur binôme professeur de collège « leur expérience de la différenciation » (Émilie, PE). Ces enseignants s'efforcent de profiter du co-enseignement pour proposer à leur binôme d'élaborer ensemble des contenus différenciés pour les élèves ayant des difficultés scolaires, dans la perspective que ces professeurs de collège s'approprient cette façon de travailler. Les professeurs de collège, quant à eux, voient également dans le co-enseignement une occasion de mettre en place des adaptations qu'ils jugent délicates à réaliser seul et pour laquelle ils ne se sentent pas toujours bien formés. C'est aussi pour eux un moyen de rendre ce temps d'enseignement en commun efficace pour la réussite des élèves.

2. Obstacles au développement de l'échange sur la différenciation

Nous allons examiner à présent dans quelle mesure l'échange peut porter sur les façons de pratiquer la différenciation, au sein des binômes étudiés. Les binômes qui ont des difficultés à se coordonner dans le régime du projet peuvent-ils aisément faire de la différenciation un objet d'échange ? En quoi l'exercice de la coopération sur cet objet est-il entravé par ces difficultés de coordination ?

a. L'exercice de l'échange est limité lorsqu'il n'est pas organisé

Dans le binôme de co-enseignement formé par Florian, professeur de mathématiques (PLC) et par Jules, professeur des écoles (PE), on note une grande différence d'ancienneté dans l'exercice du métier : Jules travaille dans le REP+ de Sure depuis plus de vingt ans, quand Florian vient d'y être nommé pour exercer sa seconde année d'enseignement. En dépit de cette différence d'âge et d'expérience professionnelle, ce binôme entretient de bonnes relations. Jules (PE) dit de Florian (PLC) qu'il est « ouvert » à la discussion, qu'il « s'intéresse », qu'il « pose des questions ». Florian, de son côté, semble à l'aise avec Jules, tout en faisant preuve d'une certaine réserve lors de l'entretien en binôme. Ces deux enseignants se montrent parmi les plus réservés et les plus discrets dans les réunions, ce trait de caractère commun semblant faciliter leurs échanges, fondés sur une certaine confiance dans la prudence avec laquelle ils peuvent formuler des critiques. De manière générale, au sein de ce binôme, on « s'entend bien » sans avoir réellement « d'atomes crochus ». Comme nous allons le voir, l'échange peut s'appuyer sur un régime de familiarité, au sein duquel la confiance se consolide progressivement

Jules (PE) est un ardent défenseur de la différenciation pédagogique. Florian (PLC), de son côté, n'y est pas opposé mais en tant que débutant, il dit qu'il rencontre certaines difficultés à la mettre en œuvre. Dans la situation de co-enseignement en classe, Jules (PE) a l'habitude de signaler à son binôme les difficultés qu'il constate chez les élèves de 6^e. Lorsque Florian (PLC) donne une consigne, que les élèves réalisent un exercice, ou qu'il procède à la correction, Jules (PE) n'hésite pas à lui faire certaines remarques, mais dont il minimise la portée et la fréquence.

Jules (PE) - Après, les interventions que j'ai eues avec lui étaient très ponctuelles, aussi. C'était vraiment : « Là, tu vois, tel gamin, peut-être que tu es allé un peu trop vite, peut-être que tu devrais préciser telle chose. » Et puis voilà. C'était jamais vraiment... méchant.

(Sure - Entretien en binôme - 03/04/18)

Dans ce binôme, il est intéressant de souligner que Jules (PE) intervient durant le cours pour signaler « sur le vif » les difficultés que peuvent susciter chez les élèves les façons d'enseigner de son binôme (« peut-être que tu es allé un peu trop vite, que tu devrais préciser »). Bien sûr, comme il le souligne lui-même, Jules ne le fait pas « à la cantonade », mais de manière discrète et surtout, il insiste sur le fait qu'il modère ses critiques (« c'était jamais vraiment méchant »). La prudence et le tact sont les manifestations d'un compromis entre la grammaire enseignante et la prescription qui, comme nous l'avons vu, rendent ainsi possible l'intervention dans la classe de l'autre. La critique ainsi formulée permet d'être entendue par son binôme. En effet, Florian (PLC) s'inscrit dans l'échange, en acceptant le regard de son binôme sur ses façons de travailler. Tout comme nous l'avons vu dans le binôme formé par Solène et Alice, Florian tient compte des remarques de Jules pour adapter son enseignement en fonction de ses effets sur les élèves.

Florian (PLC) - S'il me dit que tel groupe n'a pas compris, généralement, moi, j'adapte direct, enfin, j'adapte... Je vais voir le groupe en question pour leur expliquer différemment ou quelque chose comme ça, oui. Disons que j'ai essayé de prendre le plus en compte les remarques qu'il me faisait.

Jules (PE) - Mais j'ai trouvé qu'à la fin, c'était beaucoup plus posé ce que tu faisais.

(Sure - Entretien en binôme - 03/04/18)

On constate qu'en classe, l'échange donne lieu à une coopération sur la différenciation : Florian (PLC) « adapte », « explique différemment » aux élèves en difficulté que lui signale Jules. Le témoignage de reconnaissance de Florian envers ce que son binôme plus expérimenté lui a apporté avec ses façons de différencier, est aussitôt salué par Jules : celui-ci félicite, encourage Florian sur ses progrès, lui témoignant en retour une reconnaissance de la qualité de son travail (« c'était beaucoup plus posé, ce que tu faisais »). De cet exercice de la coopération, Florian semble avoir retiré une façon de travailler moins soutenue, un rythme moins dense dans l'enseignement délivré aux élèves. Or, la pression de l'avancée dans le programme et la nécessité de boucler le contenu prévu dans l'heure de cours est souvent un obstacle avancé par les

professeurs de collège pour justifier leur difficulté à prendre en compte les élèves qui ne parviennent pas à suivre.

Cependant, l'exercice de la coopération sur la différenciation apparaît limité dans le cadre de l'échange en classe. Les remarques ponctuelles de Jules (PE) donnent lieu à des ajustements en situation par Florian (PLC), ce qui ne lui permet pas de mettre en œuvre un enseignement différencié à partir de contenus préparés en amont de la séance en classe. Comme nous allons le voir, ce sont en effet les difficultés d'engagement de ce binôme dans le régime du projet qui limitent l'exercice de la coopération sur la différenciation.

Au sein de ce binôme, la préparation commune du travail d'enseignement est irrégulière et partielle. Chaque vendredi soir, Florian (PLC) envoie à Jules (PE) la séance qu'il a prévue de réaliser avec ses élèves de 6^e le lundi, jour du co-enseignement. Jules prépare sa propre partie (un rituel) de son côté : il regrette cette organisation du travail par mail, imposée par Florian, alors qu'il aurait préféré se rencontrer pour préparer ensemble.

Jules (PE) - Moi j'avais proposé qu'on se voit comme ça. Il m'a dit : « Oh mais c'est bon, par mail ! » Moi je lui ai dit, je préfère qu'on se voit une heure, qu'on fasse ensemble. Alors que là, en un weekend, « ah, il va faire ça », je ne peux rien faire, je ne suis pas à l'école. Enfin, je le fais, mais il n'y a pas la recherche de ce qui peut bien fonctionner.

(Sure - Entretien en binôme - 03/04/18)

Jules explique qu'en dehors de l'école, il ne dispose pas du matériel lui permettant de préparer des supports ou des outils pour les élèves (par exemple, des bandes plastifiées pour les fractions). En deux jours, les suggestions qu'il peut faire sur la séance sont limitées : il ne peut pas discuter avec Florian de « ce qui peut bien fonctionner » et élaborer avec lui des modalités de travail efficaces (par exemple, constituer des groupes en amont, proposer des tâches différentes selon les difficultés connues des élèves).

On voit ainsi que Florian reste en position de décideur dans l'organisation du contenu de la séance de co-enseignement. En l'absence de coordination du travail d'enseignement, Jules ne peut pas lui montrer des façons de différencier le travail puisqu'il n'est pas, ou peu, associé à la préparation de la classe.

Jules (PE) - C'est vrai que ça fait plus, comment on pourrait appeler ça, une petite aide, un petit soutien qui arrive pour les élèves, mais ce n'est pas de la co-intervention.

En fait, c'est ce que je dis en réunion, il faut vraiment qu'on prépare ça en amont et qu'on ait des heures qui soient destinées à ça, au moins au début. Qu'on se mette d'accord sur la programmation, qu'on voit ceux qui sont en difficulté, on fait de petits groupes de travail, pendant ce temps, on fait tourner les ateliers.

(Sure - Entretien individuel - 06/03/18)

Ce propos met en évidence les effets de l'absence de coordination du travail d'enseignement en amont de la séance : cela réduit considérablement les possibilités de contribution du second enseignant en classe. La démonstration des façons de travailler de Jules (PE) est limitée : il n'a pas vraiment la possibilité de « montrer pour proposer » des façons de différencier, puisqu'il ne peut pas préparer les modalités pratiques de cette différenciation en amont de la séance (« faire de petits groupes de travail », des « ateliers »). La démonstration de son savoir-faire dans la différenciation se limite à improviser auprès des élèves une « petite aide », en les aidant dans leur travail.

Du côté de Florian (PLC), c'est la recherche de l'efficacité qui le conduit à organiser de la sorte le travail, afin d'économiser sur la préparation de la classe qui lui demande beaucoup de temps, en tant qu'enseignant débutant.

Florian (PLC) - Mais après, moi, le principe de la co-animation, il me gêne un peu dans la mesure où c'est compliqué de vraiment faire un cours à deux-deux où chacun amène sa pierre à l'édifice. (...) Moi personnellement, je l'ai vu plus comme une aide. Avec vraiment quelqu'un qui connaît, si tu veux, les élèves de l'an dernier, qui sait plus que moi, parce qu'il les a eus pendant une année entière, leurs difficultés, leurs problèmes et qui peut vraiment aller donner la béquille à l'élève, nécessaire, quand il y a besoin.

(Sure - Entretien individuel - 28/02/18)

Le second enseignant devient une force d'appoint, une personne en plus mais experte, qui connaît les élèves. Les termes « AVS de luxe » ou « AVS expert » (pour Auxiliaire de vie scolaire, personnel non-enseignant intervenant en classe pour aider les élèves, sous la conduite de l'enseignant) sont ainsi employés de manière ironique par certains professeurs des écoles pour critiquer cette instrumentalisation de leur présence, à des fins de différenciation auprès des élèves, en lieu et place d'adaptations réfléchies et discutées ensemble en amont de la séance. Dans l'entretien en binôme entre Florian et Jules, quelques mois après la fin de leur co-enseignement, la différenciation apparaît comme un objet dont ils n'ont finalement pas discuté,

Jules (PE) se saisissant même de l'occasion de l'entretien pour expliquer même à Florian (PLC) les principes de base de la différenciation.

Florian (PLC) - C'est un casse-tête, je trouve, la différenciation, un vrai casse-tête.

Enquêtrice - Et ça, vous n'avez pas pu en parler ?

Jules (PE) - Heu...

Florian - On en a parlé, on a essayé, on disait qu'il fallait essayer de mettre les élèves par niveau.

Jules - Si tu veux, il y a plusieurs façons de différencier, soit tu leur donnes moins de travail, soit tu leur donnes un exercice qui n'a rien à voir, soit tu aménages l'exercice.

Florian - Oui, voilà.

Jules - Tu peux faire le même travail mais avec des aménagements.

Florian - Hum hum ? (assentiment)

Jules - Moi, en compréhension de lecture, pour ceux qui avancent bien, ils doivent écrire des phrases. Les autres, ce sont les mêmes questions mais il y aura des choses à cocher, tu vois.

Enquêtrice - Ça, vous n'avez pas pu le mettre en œuvre, dans ta classe, Florian ?

Jules - Non, parce qu'il faudrait du temps pour préparer ça !

Florian - Oui, il faudrait quand même beaucoup de temps à l'avance !

(Sure - Entretien en binôme - 03/04/18)

Cette discussion met en évidence l'effet limité de l'échange en classe, en tant que modalité de coopération, productrice de normes collectives sur la différenciation. On constate que Jules (PE) met à profit l'entretien pour expliquer à son binôme les différentes modalités de différenciation qui peuvent être pratiquées en classe. En effet, l'explication de cette façon de travailler, « véritable casse-tête », comme le dit Florian, semble nécessaire pour pouvoir se l'approprier et l'utiliser à son tour en classe. La nature des savoirs requis dans l'enseignement, leur niveau élevé d'expertise et de complexité, les rendent difficilement communicables par la seule mise en visibilité en classe. Ces façons de travailler supposent une explicitation. Ainsi, l'échange verbal entre les enseignants, la discussion, tend à apparaître comme le complément de l'échange visuel en classe le plus souvent nécessaire à l'appropriation de ces savoirs d'expérience. L'enquête ethnographique montre qu'il est fréquent, lors des entretiens en binôme, que les enseignants se questionnent mutuellement sur une façon de faire qu'ils n'ont pas très bien comprise chez l'autre et dont ils ne perçoivent pas toujours l'intérêt, le fonctionnement ou l'objectif, comme c'est le cas ici pour la différenciation.

b. Les effets sur la coordination de l'échec de la production de normes

Nous prendrons un second binôme de co-enseignement, dans le réseau de Sure, pour étayer notre analyse des effets du régime du projet sur la coopération. Ainsi que nous le verrons, ce binôme, fortement engagé dans un régime de familiarité confiante, ne parvient pas à coopérer sur la différenciation en raison d'une coordination défaillante dans le régime. De plus, cette étude de cas nous permet de montrer la dynamique inversée, c'est-à-dire les effets de la coopération sur la coordination : comment l'échec de la production de normes collectives fragilise-t-il, en retour, la coordination au sein du binôme ?

Notre étude de cas s'appuie sur un binôme que nous avons déjà rencontré à plusieurs reprises dans notre analyse : il s'agit d'Éloïse, professeure de mathématiques (PLC) et de Gabriel, professeur des écoles (PE).

Parmi tous les binômes de co-enseignement de Sure, ils constituent probablement l'un des binômes les plus engagés dans un régime de familiarité. Les liens familiaux sont fondés sur une amitié entretenue en dehors du lieu de travail : ils ont des amis en commun et partagent des moments de sociabilité dans la sphère domestique (événements festifs, mariage). Leur proximité professionnelle est soulignée, puisque nous avons mentionné qu'Éloïse, surnommée la « PE » par ses collègues, co-enseigne régulièrement avec des professeurs des écoles en tant que professeure supplémenteaire en mathématiques. Éloïse connaît donc très bien les façons de travailler des professeurs des écoles et elle est probablement celle, parmi tous les professeurs de collège, qui s'en inspire le plus dans son style d'enseignement. Gabriel (PE) dit d'ailleurs de son binôme qu'elle est « comme lui ». Ces repères familiaux n'empêchent pas un certain nombre de divergences dans leurs façons de travailler, puisque Gabriel, nous l'avons noté, formule plusieurs critiques à l'encontre du travail de ces binômes (les élèves ne notent pas la correction, etc.).

Ces repères familiaux préétablis constituent un appui pour se coordonner assez rapidement dans le régime du projet. Gabriel et Éloïse élaborent ensemble un projet de co-enseignement, avant même la rentrée de septembre. Celui-ci vise précisément à mettre en œuvre des activités différenciées dans l'apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques.

Éloïse (PLC) - En fait, la première heure, il fallait qu'on arrive plus ou moins à différencier en variant les formes. On sait que les problèmes, c'est un peu une difficulté

des élèves. Après, on avait dit qu'on pouvait aussi faire sur des séances de jeu. C'est intéressant parce qu'ils ne bossent pas sur les mêmes compétences. (...) Parce que nous, le projet, il nous plaisait vraiment à la base, on l'a pensé tous les deux et on était content de ce qu'on allait faire, on est sorti hyper content de la première réunion et après, moi, j'ai été déçue.

(Sure - Entretien en binôme - 29/05/18)

Pour organiser leur co-enseignement, ce binôme prévoit de mettre en place, durant la première heure de chaque séance, des activités différentes pour travailler la résolution de problèmes mathématiques, en fonction des « compétences » que les élèves maîtrisent plus ou moins. Il s'agit donc de différencier les exercices proposés selon les contenus de savoirs et les niveaux d'acquisition visés, afin de faire progresser les élèves de 6^e sur ce que les enseignants ont identifié comme une source de difficulté importante pour eux. Si Éloïse fait part de sa « déception », un sentiment révélateur de l'échec de l'engagement dans le régime du projet, c'est que ce projet d'ateliers différenciés ne voit finalement pas le jour au sein du binôme. En cause, selon l'avis partagé des deux enseignants, l'insuffisante préparation en commun des séances de co-enseignement.

Éloïse (PLC) - Le but du projet, aussi, c'était de mélanger nos deux visions de la même chose et en fait, on n'a pas eu le temps de le faire. C'est-à-dire que moi, Gabriel, je lui envoyais le cours, je lui disais : « Est-ce que ça, ça te va ? » Il me disait « oui » la plupart du temps, ou alors, il modifiait un truc et encore, c'était au tout début, après... (rires). Alors qu'en fait, on aurait pu se dire : « Tiens, la semaine prochaine, on bosse la proportionnalité, comment tu verrais ça, je propose ça. Et toi ? » Et construire ensemble, la co-anim', elle n'est plus pareil non plus. Et là, en fait, c'était hyper descendant ! J'envoyais ce que j'avais prévu de faire, « t'en penses quoi ? » De toute manière, il ne va pas tout voir, deux jours avant le truc, un jour et demi avant le truc, il a autre chose à faire, il a sa classe, son boulot, son école !

(Sure - Entretien en binôme - 29/05/18)

Éloïse (PLC) décrit ici comment se passe la préparation réelle des séances de co-enseignement pour lesquelles ils avaient imaginé de mettre en place des activités différenciées. Le contenu de la séance n'est pas préparé ensemble, Éloïse informant son binôme de ce qu'elle compte faire (« je lui envoyais le cours ») en sollicitant son avis pour aménager la séance prévue. Celui-ci peut donner des conseils, dans la mesure du possible, puisqu'il reçoit la préparation de classe d'Éloïse en moyenne « deux jours » avant la séance en co-enseignement.

Dans ces conditions, le contenu d'enseignement n'est plus mis en relation avec la résolution de problèmes. Gabriel (PE) peut proposer une différenciation à partir du cours d'Éloïse, mais il n'est plus question d'en faire un contenu de cours occupant toute la première heure. L'enquête ethnographique montre qu'au fil des semaines, l'organisation des séances de co-enseignement est de moins en moins partagée, Éloïse préparant ses propres cours « la veille au soir » et en informant Gabriel, par mail, de plus en plus tardivement. Lors de l'entretien en binôme, Éloïse reconnaît qu'une telle organisation du travail d'enseignement est très « descendante » et que leur échange s'est amenuisé au fil du temps, les propositions d'amélioration du contenu de la séance et de ses modalités se faisant de plus en plus rares de la part de Gabriel. Celui-ci, lassé par cette organisation des séances de co-enseignement, admet qu'il ne cherche plus à faire d'efforts.

Gabriel (PE) - Parce qu'après, il y a eu un moment où moi, j'avais les trucs qu'au dernier moment, mais vraiment au dernier moment et je... Enfin, tu vois...

Éloïse (PLC) - Oui, je t'envoyais la veille.

Gabriel - À part être actif dans la classe, ce que je faisais, je veux dire, je ne pouvais pas aller plus loin que ça de toute façon.

(Sure - Entretien en binôme - 29/05/18)

Gabriel explique qu'il se trouve dans l'impossibilité de prendre part à la préparation de la séance en amont puisqu'il est averti à la dernière minute. Ce déficit de coordination a des conséquences sur ses possibilités d'intervention en classe : il lui est difficile de montrer d'autres façons de travailler à son binôme, de lui apporter quelque chose ou de contribuer à l'amélioration des modalités d'enseignement pour les élèves. L'exercice de la coopération se trouve ainsi entravé par l'échec de la coordination (« je ne pouvais pas aller plus loin que ça de toute façon »). Gabriel – tout comme son homologue Jules dans la classe de 6^e de Florian – n'a d'autres solutions que de se rendre utile auprès des élèves : son activité (« être actif dans la classe ») consiste à les aider à réaliser leur travail, sans pouvoir contribuer à leur réussite par une préparation du travail qui leur est destinée.

On peut s'interroger sur les raisons qui conduisent ce binôme, engagé dans un régime de familiarité confiante, à ne pas parvenir à réguler ces difficultés de coordination lorsqu'elles surviennent. Parmi les binômes enquêtés, on constate que la plupart des enseignants prennent sur leur temps personnel pour préparer le co-enseignement, en lieu et place d'un temps de travail commun formalisé. L'enquête ethnographique révèle qu'Éloïse traverse des épreuves

personnelles (naissance d'un deuxième enfant, problèmes de santé), lors de la seconde année du dispositif. Ces épreuves ne lui permettent plus de mobiliser ses propres ressources pour compenser l'absence d'un temps formellement dévolu à la préparation du co-enseignement. On constate ainsi combien cet appui, importé depuis le régime familial, n'est pas approprié au régime du projet, car les ressources personnelles – en dépit de leur capacité de mobilisation, variable selon les acteurs – ne sont pas toujours suffisantes, ni durables pour soutenir l'ajustement des enseignants dans des actions d'organisation, de planification et de décision qui caractérisent le régime du projet.

Au sein de ce binôme, il semblerait donc que l'échange en classe n'ait pas produit de normes collectives, Gabriel soulignant d'ailleurs qu'il n'a « pas appris grand-chose », comme nous l'avons mentionné dans le chapitre consacré à l'échange. Or, quel pourrait être l'effet sur la coordination de cet échec dans la coopération ? Il se manifeste sur l'engagement dans le régime de familiarité et sur la relation de confiance qui le soutient. Le délitement progressif de l'échange, dans le cadre de la classe, tend à fragiliser la confiance au sein de ce binôme, fondée en première instance sur les repères familiaux communs.

Gabriel (PE) - Je n'ai pas compris pourquoi j'avais toujours le lundi soir pour le mardi c'était hallucinant. C'était trop bizarre. Ça, je n'ai pas compris. Parce que moi j'avais confiance en elle là-dessus.

(Sure - Entretien individuel - 30/04/18)

La confiance est mise à l'épreuve par la production de normes collectives dans le binôme : sans coopération, cette confiance se détériore. L'engagement dans le régime de familiarité n'est plus aussi soutenu qu'auparavant. Cela se manifeste par les hésitations de Gabriel lorsque nous lui proposons de réaliser un entretien en binôme avec Éloïse. Il explique pourquoi il redoute cet entretien, qu'il finira par accepter.

Gabriel (PE) - Comme c'est des relations fragiles, j'ai peur que ce soit... Je préfère qu'on aille dans le sens de la consolidation plutôt que de l'effritage. Non, pas « frittages », « effritage ». C'est très fin la relation pour le moment et je n'ai pas envie que ça casse.

(Sure - Entretien individuel - 30/04/18)

Les termes employés par Gabriel sont significatifs : l'engagement de ce binôme dans le régime de familiarité s'est « effrité » et il redoute, dans l'entretien, une nouvelle mise à l'épreuve

de ses repères communs avec Éloïse. Ce ne sont pas tant les désaccords qu'il craint (« se friter »), mais la disparition de la « relation », du lien qu'il ne voudrait pas rompre : celui-ci, même ténu, leur permet de se maintenir encore dans un régime de familiarité et de conserver l'horizon d'agir en commun.

3. La constitution embryonnaire du collectif de travail

Nous avons choisi d'étudier un troisième binôme, cette fois-ci, dans le dispositif d'observations croisées du réseau de Rouel : il s'agit d'examiner si les difficultés de coordination dans le régime du projet ont des effets semblables sur la production de normes, dans une autre configuration de travail collectif prescrit. Cette étude de cas questionne également les effets d'une coopération entravée au sein du binôme sur la coordination des enseignants et sur leur participation au travail collectif prescrit. Elle nous permet enfin d'étayer la constitution embryonnaire d'un collectif de travail au sein du binôme, que nous avons esquissé dans l'analyse portant sur le duo Solène (PLC) / Alice (PE).

Le binôme que nous étudions ici est formé par Élisabeth, professeure de SVT (PLC) et par Julien, professeur des écoles (PE). Élisabeth a plus de 15 ans d'ancienneté, dont l'essentiel passé en éducation prioritaire. Julien, lui, commence sa première année de professeur des écoles et se décrit lui-même comme jeune enseignant. Le courant entre les deux passe très rapidement : Élisabeth est réputée dans le REP+ de Rouel pour être l'une des professeurs de collège les plus « ouvertes » au travail inter-degrés. Elle accueille chaque année des classes de CM2 dans le cadre d'un projet de sciences, prête du matériel de sciences aux écoles et participe à de nombreux projets interdisciplinaires aux côtés de ses collègues du collège Chagall (projet théâtre, musique). De son côté, Julien (PE) fait partie d'une équipe de professeurs des écoles du cycle 3 dans laquelle il est très inséré : on le voit à plusieurs reprises valoriser l'importance de ses collaborations dans l'équipe avec les autres professeurs des écoles, plus expérimentés notamment, comme Faustine (PE). Bien qu'ils ne se connaissent pas avant la première séance de constitution des binômes, au cours de laquelle ils ont été associés par hasard, Élisabeth et Julien inscrivent leur relation sous le signe de la jovialité et d'une sympathie réciproque.

Julien (PE) - Voilà, je suis bonne pâte, j'aime bien parler, communiquer et puis... Un peu rire aussi, on s'est bien marré, je pense.

Élisabeth (PLC) - Ah oui oui.

Julien - Ça permet de créer du lien. Et tout de suite, tu as plus envie d'aller travailler avec la personne que si tu sens la chose imposée par l'institution.

(Rouel - Entretien en binôme - 29/03/18)

Lors de l'observation dans la classe de 6^e d'Élisa, une situation d'indiscipline avec les élèves semble mettre à l'épreuve, puis confirmer les repères familiers communs au sein du binôme. La façon dont Élisa (PLC) réagit à une manifestation d'indiscipline d'un de ses élèves est approuvée par Julien (PE), qui a entendu parler de cet ancien élève de CM2 dans sa propre école. Le collégien, réprimandé par Élisa, refuse de lui donner son carnet de liaison. Julien, en aparté, soutient Élisa et lui déclare : « Vu le passif qu'il a à l'école Cézanne, tu peux lui prendre son carnet, ça ne lui fera pas de mal. » (Rouel - Observation de classe - 04/12/17). Ces mises à l'épreuve des repères familiers tendent ainsi à fonder la confiance au sein du binôme.

On retrouve également des proximités professionnelles entre ces deux enseignants. Au cours de l'entretien en binôme, ils se retrouvent notamment autour d'un rapport que nous avons qualifié d'affranchi au contenu du programme, position dont nous avons souligné qu'elle est un marqueur commun à plusieurs enseignants des deux degrés. Ici, cette distance au curriculum se traduit par des renormalisations dans les procédures d'évaluation des acquisitions des élèves.

Élisa (PLC) - Moi, ce que je n'aime pas dans les compétences, c'est l'évaluation.

Julien (PE) - Ah bah j'allais le dire !

Élisa - Parce que c'est très difficile, c'est super dur, parce que ça n'est pas adapté.

Julien - Et bien supprime-la ! Parce que moi j'évalue... Alors, je suis a-contrario de mes collègues ! (rires) Ça fait trois semaines que je travaille la division, je ne vais pas mettre une évaluation à la fin. Je sais, moi, qui fait des divisions ou pas. Je ne vais pas mettre le gamin sous un stress, bon, potentiel parce que je ne crois pas qu'ils soient si stressés que ça pour des évaluations. Je sais que M. (élève), il ne l'a pas, la compétence. Je ne vais pas mettre un point rouge sur une feuille, ça ne sert strictement à rien !

(Rouel - Entretien en binôme - 29/03/18)

On retrouve dans cette fronde commune à l'égard de l'évaluation prescrite des compétences du socle commun, la préoccupation centrale de l'intérêt de l'élève. « Noter » leur semble contraire à la réalisation des progrès sur le long terme dans lesquels ils cherchent à inscrire leurs élèves (« c'est super dur, parce que ça n'est pas adapté »). Il est intéressant de remarquer que leur inscription dans un régime de familiarité leur permet d'inverser dans l'échange le rapport inégal d'expérience professionnelle : c'est Julien, enseignant débutant, qui

conseille à Estelle, professeure expérimentée, de s'affranchir de l'évaluation (« Et bien supprime-la ! »), cette critique de l'institution le singularisant même vis-à-vis de ses propres collègues professeurs des écoles.

À l'instar du binôme formé par Éloïse et Gabriel, ce régime de familiarité confiante paraît être un creuset favorable à un engagement accéléré dans le régime du projet. Dès la séance de constitution des binômes, alors que la consigne leur est donnée de préparer des séances sur l'enseignement explicite, qu'ils auront à montrer à leur binôme lors des observations croisées, Éliisa et Julien font un tout autre choix. Peu intéressés l'un et l'autre par cette prescription de partager leurs façons d'enseigner plus explicitement, ils décident conjointement de s'accorder sur la construction du schéma en sciences.

Julien (PE) - On était un peu parti avec Éliisa à partir des besoins de schématisation et on s'était fixé cet objectif de faire un schéma avec nos élèves. (...) Parce que voilà, on a pu parler, on a pris du temps. La première séance, l'après-midi, on a parlé de ce qu'on voulait faire, on a rien écouté de ce qui...

(Rouel - Entretien en binôme - 29/03/18)

Ce binôme se redonne ainsi un objet d'échange sur leur façon de travailler qui leur semble plus utile pour les élèves que l'enseignement explicite (« on était un peu parti à partir des besoins de schématisation »). Leur engagement dans le régime du projet se traduit par la préparation de séances ayant pour « objectif » la réalisation d'un schéma avec les élèves. Cette coordination dans le régime du projet, manifeste dans le vocabulaire employé par Julien, est fondée, on l'aura remarqué, sur le cadre spatio-temporel que se redonnent ces enseignants dans la situation de travail collectif en réunion qui les réunit ce jour-là et qui leur prescrit des tâches à effectuer (« on a pris du temps, on a parlé de ce qu'on voulait faire, on a rien écouté de ce qui... »).

Cependant, après la visite de Julien dans la classe de 6^e d'Éliisa, cette coordination dans le régime du projet se délite progressivement. On se souvient en effet que la séance d'observation dite retour, c'est -à-dire la venue des professeurs de collège dans les classes de primaire, est à organiser par les binômes eux-mêmes. Or, cette observation dans la classe de Julien est reportée plusieurs fois par Éliisa, pour des motifs divers. Les mois passent, la date de la formation commune qui doit leur permettre de faire le bilan des observations croisées approche et Éliisa n'est toujours pas venue observer son binôme. Celui-ci, exaspéré par ces annulations successives dont il est averti à la dernière minute, et par l'absence de réponse

d'Élisa à ses sollicitations, finit par renoncer à lui montrer la séance qu'il a préparée sur le schéma en sciences. À chaque nouvelle annulation de la visite d'Élisa, Julien doit en effet modifier l'emploi du temps de la journée et reporter cette séance sur le schéma, qui finit par perdre toute cohérence avec la progression des enseignements scientifiques qu'il a établie.

La visite d'Élisa intervient finalement un vendredi, veille des vacances scolaire, au grand dam de Julien, pour qui cela témoigne du peu de considération pour son travail. Il décide alors de ne pas modifier une fois de plus son emploi du temps et présente à son binôme une séance... de français.

Julien (PE) - Sur le moment, on en parle, on en rigole, mais ça donne pas envie de s'investir, on a tellement de choses à faire nous ici en interne que c'est bien beau de nous pousser à faire des relations mais... Sachant que eux, on va revenir à la guerre de chapelles, ils ont une meilleure grille salariale que nous, ils ont des heures sup' qui, heu, voilà... Ils ne font que dix-huit heures par semaine, voilà, on va rentrer dans les stéréotypes mais au bout d'un moment, ils reviennent toujours ! (...) Sur le coup, ça m'a un peu vexé, ils ne se sont même pas donné la peine de venir nous voir, nous, « petits PE d'école ».

(Rouel - Entretien en binôme avec sa collègue PE, Faustine - 02/03/18)

Dans ce binôme, l'échec de la coordination dans le temps et dans l'espace, leurs difficultés à organiser l'observation et le contenu de la séance, ont des effets sur l'exercice de la coopération. L'échange n'a pas lieu et la production de norme partagée sur une façon de travailler en sciences – qu'ils estimaient pertinente pour la réussite de leurs élèves – se retrouve à l'arrêt. De plus, on constate que les effets ne portent pas seulement sur la production de normes collectives. C'est également la constitution embryonnaire d'un collectif de travail à l'échelle du binôme qui se trouve suspendue. Julien interprète ce désintérêt pour son travail en termes de rapport de domination entre les deux segments professionnels (« ils ne se sont même pas donné la peine de venir nous voir, nous, petits PE d'école »). La situation de travail collectif prescrit apparaît pour cette enseignant comme une épreuve, reproduisant des rapports inégalitaires entre les enseignants du collège et des écoles et révélant la domination historique des premiers sur les seconds (« ils ont une meilleure grille salariale que nous, ils ont des heures sup' »). C'est donc la constitution d'un collectif de travail, qui a pu commencer à se nouer dans l'exercice de la coopération, qui se trouve ainsi privée d'un sens et d'un projet permettant sa réalisation.

Cet échec de la coopération semble avoir, en retour, des effets sur la coordination. Le régime de la familiarité confiante s'effrite, pour reprendre les termes des acteurs : Julien se dit « vexé ». Cela produit un effet de désengagement par rapport au dispositif de travail collectif prescrit (« ça donne pas envie de s'investir »). La prescription à elle seule ne justifie plus l'effort de coordination auquel il était prêt à consentir pour agir en commun avec son binôme. Ce renoncement à se coordonner avec les enseignants du collège se traduit par la perspective de la reprise des hostilités entre premier et second degré (« on va revenir à la guerre de chapelles »). On voit ainsi apparaître les effets d'un développement entravé de la coopération sur la réussite de la coordination dans le travail collectif prescrit.

III - Le non-engagement dans le régime de familiarité : la coopération empêchée

Dans cette dernière configuration, nous étudions le cas de binômes qui ne sont pas engagés, même à minima, dans un régime de familiarité confiante. Dans les deux réseaux enquêtés, ce cas de figure est très rare : on pourrait dire que nous l'avons rencontré dans le binôme constitué par Oriane (PLC de lettres) et par Alexis (PE), dont nous avons déjà décrit les relations conflictuelles. Néanmoins, si le régime de familiarité confiante se dégrade peu à peu entre eux jusqu'à se figer dans un antagonisme personnel, les repères familiers ne sont pas inexistantes, notamment au début du co-enseignement. Ce binôme ne nous semble pas la meilleure illustration possible des effets du non-engagement dans le régime de familiarité confiante. La connaissance de ce binôme nous permet en revanche d'avancer l'hypothèse selon laquelle les enseignants non-engagés dans le régime de familiarité ne s'engagent pas non plus dans le régime du projet. D'un point de vue empirique, il paraît en effet peu probable qu'un antagonisme personnel entre les enseignants ou simplement, l'absence de repères familiers, puissent donner lieu à une coordination réussie dans le régime du projet, dont on sait les exigences en termes d'ajustements.

Nous faisons donc l'hypothèse que les binômes de cette troisième configuration ne sont engagés ni dans le régime de familiarité, ni dans celui du projet. Quels sont donc les effets sur l'exercice de l'échange en classe et sur la production de normes au sein de ces binômes ?

Pour y répondre, nous nous appuyons sur le matériau empirique de la première année du dispositif de co-enseignement, dans le réseau de Sure. C'est en effet cette année-là que l'on

trouve un certain nombre de binômes qui paraissent relever de cette configuration, comme nous allons l'expliquer. Nous serons néanmoins prudente dans nos analyses et dans nos conclusions, car il s'agit de binômes que nous n'avions pas encore commencé à suivre de manière formelle, dans le cadre de notre dispositif d'enquête. Toutefois, nous pouvons nous appuyer sur les données de l'enquête ethnographique durant cette première année (journal de terrain, réunions) et sur les entretiens réalisés la deuxième année avec les enseignants qui ont vécu cette première expérience de co-enseignement.

Rappelons tout d'abord que la mise en place du dispositif de co-enseignement est marquée par un dysfonctionnement majeur dans les emplois du temps, ce qui a pour conséquence de contraindre un certain nombre de professeurs de collège non volontaires, de toutes disciplines confondues, à co-enseigner avec des professeurs des écoles dans leurs classes de 6^e. Les expériences rapportées par les professeurs des écoles, tous volontaires quant à eux pour participer au dispositif, peuvent être classées en deux catégories. Ceux qui se découvrent des repères familiers avec un professeur de collège non-volontaire parviennent à exercer un échange plus ou moins abouti dans les situations de co-enseignement. Les autres, moins chanceux dans la distribution aléatoire des binômes, décrivent une expérience douloureuse au cours de laquelle, non seulement ils ne parviennent pas à travailler avec l'enseignant non-volontaire, mais de surcroît, ils vivent ce co-enseignement comme une épreuve personnelle. Vanessa (PE) évoque ici le souvenir cuisant de son co-enseignement avec un professeur de technologie (qu'elle appelle « le mec »), dans le cours duquel elle réalise un rituel en début d'heure. La violence des rapports de force qui se manifestent dans la scène décrite par Vanessa témoigne de la puissance défensive de la règle de la grammaire enseignante, dans le contexte particulier d'une ouverture forcée de la classe de son binôme.

Vanessa (PE) - Franchement, ma dernière heure au collège l'année dernière, je suis rentrée en pleurant. Le mec, il me dit : « Là, il te reste 20 minutes parce que je n'ai pas que ça à faire. » Je lui ai dit : « Oui, bah c'est 30 minutes et puis je dois faire un bilan. » Je l'ai hyper mal vécu.
(Sure - Entretien individuel - 30/11/17)

Sans généraliser ce cas extrême à l'ensemble des binômes, on voit ici l'échec manifeste de la création de liens familiers entre Vanessa et ce professeur de collège avec qui elle a pourtant co-enseigné plusieurs mois. Il n'y a plus aucune perspective d'ajustement mutuel dans cette relation, simplement marquée par un rapport inégalitaire revendiqué haut et fort par l'enseignant

titulaire (« je n'ai pas que ça à faire »). La sortie du régime de paix pour un basculement dans un régime de violence (Boltanski & Thévenot, 1991) se manifeste par l'émotion de Vanessa et le traumatisme qu'elle semble avoir conservé, un an après (« je suis rentrée en pleurant », « je l'ai hyper mal vécu »). Il est intéressant de rappeler que les deux binômes formés l'année suivante par cette professeure des écoles (avec Coralie et Delphine, respectivement PLC de mathématiques et de lettres), s'inscrivent dans une dynamique réussie entre coordination et coopération. On mesure ainsi la condition majeure au développement de la coopération que représente l'engagement dans le régime de familiarité confiante. Dans la description que donne Vanessa de cette scène, l'exercice de l'échange en classe apparaît tout simplement impossible. Il n'y a « rien » à montrer puisque son binôme ne manifeste aucune intention de « regarder » et qu'il la presse d'en finir au plus vite (« Là, il te reste 20 minutes »).

Nous nous appuyons à présent sur un second cas, qui est décrit lors d'une formation inter-degrés sur le co-enseignement à laquelle participent des professeurs des écoles et du collègue du dispositif. Marina, professeure des écoles débutante qui participe avec ses collègues de l'école Arcimboldo, Grégoire et Samuel, au dispositif de co-enseignement, raconte comment elle est prise au dépourvu lorsque son binôme professeur de collègue répond inlassablement aux questions des élèves de 6^e : « Sauf qu'au bout d'un moment, les questions posées n'ont plus aucun rapport avec le cours de base ». Elle voit que certains élèves « s'impatientent », que « le cours ne commence toujours pas », tandis que d'autres élèves se plaisent à entretenir cet échange pour retarder la réalisation du travail. Voici comment elle explique ses réticences à intervenir pour exprimer son désaccord et mettre fin à cette situation.

Marina (PE) - Et je me suis sentie impuissante, parce que je n'ai pas cette autorité, enfin, j'ai senti que je n'avais pas l'autorité ou cette poigne face à mon collègue, de dire, on va peut-être commencer ou arrêter, ou faire autrement. Je n'aurais jamais pu m'imposer comme ça, et je n'aurais pas aimé qu'on me le fasse non plus. (...) Parce que je trouve que c'est très compliqué. Tu interrogues sa gestion des élèves, tu interrogues sa pédagogie et ce n'est pas mon rôle de le faire. Ce n'est pas mon rôle de le faire, je ne peux pas, je ne peux pas. Peut-être que certains le feraient mais moi je ne peux pas. Avec des personnes en qui je n'ai pas suffisamment confiance. Avec Samuel (PE), je le ferais volontiers. (rires) Avec Grégoire (PE) aussi. On s'interroge entre nous trois parce qu'on a confiance les uns en les autres et on sait qu'on va travailler ensemble pendant un petit moment.

(Sure - Obs, CR réunion - Formation d'analyse de pratiques en co-enseignement - 07/02/17)

Au sein de ce binôme, le non-engagement dans le régime de familiarité est moins visible que dans le binôme précédent. Pourtant, cette professeure des écoles insiste à plusieurs reprises sur l'absence de confiance dans son binôme. On constate également que la relation n'est pas égalitaire dans la classe (« ce n'est pas mon rôle de le faire »), alors que cette égalité des positions est précisément ce qui caractérise l'engagement dans le régime de familiarité confiante. En l'absence de repères familiers autorisant la mutualité des ajustements, l'exercice de l'échange est impossible, ce qui se traduit par un sentiment d'impuissance (« je ne peux pas, je ne peux pas » répète-t-elle). Cette professeure des écoles ne peut ni intervenir, ni contribuer ou suggérer une autre manière de faire (« dire qu'on va peut-être commencer ou arrêter, ou faire autrement »). Toute intervention sur ce que fait l'autre enseignant est assimilée à l'expression d'un rapport de pouvoir, d'autorité, qui placerait le second enseignant dans la position de celui qui demande des comptes à l'enseignant titulaire, en contradiction flagrante avec les règles de la grammaire enseignante. Si l'on compare à présent avec l'exercice de l'échange au sein des binômes engagés dans le régime de familiarité confiante, même lorsque le régime du projet ne lui est pas associé (par exemple, Jules et Florian), on voit bien comment l'exercice de l'échange n'est pas limité, dans cette configuration, mais tout simplement empêché, impossible à pratiquer.

L'absence de régime de familiarité confiante se traduit notamment par la disparition des médiums de l'échange. Même les démonstrations qui passent habituellement par les élèves ne semblent plus possible à réaliser. Voici comment Charlotte (PE) décrit son expérience de co-enseignement la première année du dispositif.

Charlotte (PE) - Je voyais très bien que beaucoup d'élèves, mais, comme chez nous, quand on lance une consigne et qu'il y en a 90 % qui nous font des yeux comme ça, ça veut dire que la consigne n'est pas claire. Donc il faut rebondir. Mais, je n'osais pas le faire. J'allais voir certains élèves pour leur faire reformuler mais je n'osais pas prendre la parole comme ça en grand groupe.

(Sure - Formation - Analyse de pratiques de co-enseignement - 07/02/17)

On retrouve chez Charlotte le même sentiment d'illégitimité à pouvoir intervenir sur le déroulement de la séance (« je n'osais pas prendre la parole »). Même la démonstration via les élèves, qui sont un médium de l'échange pour montrer une autre façon de faire à son binôme, n'est pas envisageable pour Charlotte. Lorsqu'elle intervient auprès des élèves, elle le fait « en privé », en évitant soigneusement de prendre la parole en grand groupe, devant tout le monde,

afin de ne pas s'adresser à son binôme. Ainsi, le non-engagement dans le régime de familiarité confiante s'accompagne de la disparition de médium : il n'existe plus de canal de l'échange qui puisse être emprunté pour partager les façons de travailler dans les situations en classe.

IV - Conclusion : Développement de la coopération et travail collectif en classe, conditions et effets d'une dynamique

À l'issue de ce chapitre 2, résumons tout d'abord le principal résultat sur la dynamique coordination / coopération : une coordination réussie favorise l'exercice de la coopération en classe sur le mode de l'échange, ainsi que la production de normes partagées qui en résulte. À l'inverse, des difficultés de coordination dans le binôme ont des effets défavorables sur cet exercice de la coopération et sur ses effets. En quoi, plus précisément ?

Premièrement, l'engagement des enseignants dans le régime de familiarité confiante serait une condition nécessaire à l'exercice de l'échange en classe : sans aucun repère familial commun et en l'absence d'un socle minimal de confiance, il semblerait que cette modalité de coopération au sein du binôme ne puisse s'exercer.

Deuxièmement, l'engagement dans le régime du projet ne conditionne pas l'exercice de l'échange mais son *développement* et son *issue* sur la production de normes collectives. En d'autres termes, lorsque les enseignants ne parviennent pas à se coordonner dans le régime du projet, cela n'interdit pas l'exercice de l'échange en classe, mais celui-ci est *limité*, à la fois dans ses potentialités (la contribution est réduite à donner son avis, par exemple) et dans ses effets sur la production de normes collectives, qui se trouve freinée par les difficultés de coordination.

Un autre résultat important de ce chapitre est de montrer que cette dynamique peut *s'inverser*, le développement de la coopération ayant des effets sur le succès ou l'échec de la coordination. Nous avons constaté en effet que l'exercice de la coopération produit de la reconnaissance et une solidarité d'ordre professionnel entre les enseignants du binôme appartenant à des segments différents (nous y reviendrons par ailleurs dans la conclusion générale de cette partie V). Certains auteurs ont analysé le rôle de la reconnaissance par la hiérarchie sur « l'engagement » des enseignants, entendu comme le développement de nouvelles relations de coordination avec les êtres et les choses de l'environnement (Le Guern & Thémines, 2013). Dans notre recherche, il apparaît que la reconnaissance de la contribution

professionnelle dans le binôme et la solidarité serait deux ressorts de leur participation aux dispositifs de travail collectif prescrit. La coopération soutiendrait et encouragerait ainsi la réalisation coordonnée du travail collectif dans le binôme en donnant un sens à cet engagement.

De plus, nous avons constaté que si la production de normes collectives ne se réalise pas au sein du binôme, alors la confiance peut s'en trouver fragilisée. L'engagement du binôme dans le régime de familiarité confiante est ainsi mis en péril et peut compromettre le succès du travail collectif.

On peut dès lors se questionner sur le rapport entre normes partagées et repères communs : se pourrait-il que la production de normes collectives favorise la création des repères communs nécessaires à la coordination ? On peut notamment penser aux dispositions professionnelles à la coordination inter-degrés (l'esprit d'ouverture et l'esprit d'indépendance) que nous avons qualifiées de repères communs dans la quatrième partie de la thèse. Or, l'indépendance vis-à-vis du curriculum pourrait bien découler de la production de normes collectives à propos des progressions disciplinaires et des connaissances et compétences à privilégier dans le curriculum, choisies d'un commun accord par les enseignants du cycle 3. Nous avons montré l'existence d'une telle renormalisation de la division du travail au sein de certains binômes. Quant à l'esprit d'ouverture, qui favorise l'exercice de la critique entre pairs, il nous interroge encore davantage : ne serait-il pas, en réalité, une façon partagée de se conduire entre pairs, la norme collective se confondant alors avec le repère commun ? C'est la frontière entre normes collectives et repères communs que questionnent ici nos résultats. Ils ouvrent une piste de recherche invitant à documenter les rapports entre coordination et coopération sous l'angle de la dynamique entre repères communs et normes collectives.

Pointer cette limite ne remet pas en question la distinction, empiriquement fondée, entre la coordination et le processus de coopération. En effet, cette recherche éclaire en quoi la coopération ne se *confond* pas avec la réalisation du travail collectif prescrit. La modalité d'exercice de la coopération en classe que nous avons identifiée au sein des binômes, et que nous avons appelée l'échange, montre que produire des normes collectives est un processus singulier, qui n'appelle pas les mêmes opérations qu'agir en commun pour réaliser un travail prescrit, en s'engageant dans des régimes d'action. L'échange révèle que les acteurs disposent d'une *compétence commune* à coopérer, au sens d'une « capacité » dont ils sont dotés (Boltanski, 1990). Cependant – et c'est là un apport majeur de la recherche – cette capacité à coopérer, *dans* les situations de travail collectif prescrit en classe, ne s'actualise qu'à certaines conditions, liées à la réalisation de ce travail. Ainsi, la coopération et la coordination

entretiennent un rapport d'interdépendance, dans la situation de travail collectif au sein de laquelle sont placés les enseignants des binômes. Nous montrons qu'à *certaines conditions*, le travail collectif prescrit peut favoriser la coopération et la production de normes collectives. Ces conditions, identifiées au début de cette conclusion, se rapportent aux possibilités d'engagement dans les régimes d'action. Ainsi, le travail collectif prescrit favorise le développement de la coopération, si l'organisation du travail procure aux enseignants les conditions à la réalisation de cette action collective coordonnée qui leur est prescrite. Coopérer apparaît donc comme une compétence des acteurs qui s'actualise en situation de travail collectif prescrit *sous conditions* de ressources.

Conclusion de la partie V

Dans cette cinquième partie, nous avons étudié le développement de la coopération au sein des binômes enseignants sous l'angle de la modalité d'exercice de l'échange et de ses conditions. Nous avons également analysé la production de normes collectives : c'est sur ces derniers résultats que nous souhaiterons revenir en conclusion de cette partie. En effet, l'étude de la dynamique coordination / coopération met en évidence des renormalisations collectives, des façons de travailler partagées, tandis que d'autres font l'objet de désaccords et suscitent des controverses au sein des binômes. À partir de la restitution synthétique de ces résultats (dans le tableau 13 figurant à la page suivante), nous voudrions revenir sur ce qu'ils tendent à éclairer ou à questionner, et les limites de leur portée. Tout d'abord, même si nous n'appréhendons pas notre objet de recherche sous l'angle des segments professionnels, l'étude de la coopération contribue à éclairer les rapports entre les enseignants des écoles et du collège. Nous chercherons ainsi à expliquer les normes partagées ou controversées, en identifiant ce qui pourrait être des principes de justice en débat entre les enseignants des deux degrés. Nous nous demanderons ensuite quels sont les éléments qui nous semblent témoigner de la constitution d'un embryon de collectif de travail à l'échelle du binôme.

Le tableau 13 ci-dessous récapitule les résultats suivants :

Tableau 13 – Production des normes et constitution d'un collectif de travail au sein des binômes

<p>Normes collectives (façons de travailler privilégiées)</p>	<p>Organiser l'espace de la salle de classe : affichages, disposition modulable des bureaux, matériel de travail conservé dans la classe (manuels scolaires, feuilles).</p> <p>Occuper les élèves quand ils ont terminé leur travail (plan de travail, postes informatiques).</p> <p>Moduler la durée des séances d'enseignement en fonction des apprentissages et non du format standard de l'heure de cours.</p> <p>Faire participer les élèves à la construction des savoirs dans les séances d'enseignement (« que ça parte d'eux »).</p> <p>Ajuster le programme d'enseignement en fonction de ce qui a été réellement fait dans la classe précédente ou par rapport à ce que les enseignants du niveau supérieur jugent important dans ce programme pour la réussite des élèves.</p> <p>Réaliser d'une certaine manière des apprentissages disciplinaires (mener des rituels en mathématiques, faire un schéma en sciences, construire une leçon en histoire-géographie).</p> <p>Sanctionner les élèves : « tenir sa classe », intervenir aussi en dehors la classe (couloirs, cour de récréation), réprimander les retardataires.</p>
<p>Normes controversées, débattues</p>	<p>Différenciation pédagogique : adapter le contenu du savoir, les modalités de travail, le rythme d'apprentissage et les procédures d'évaluation selon le niveau d'acquisition des élèves (élèves en difficulté ou à l'inverse, « tête » de classe).</p> <p>Correction du travail des élèves : modalités (utilisation du tableau, cahiers ramassés ou autonomie), vérification par l'enseignant (déplacements dans la classe, contrôle de la prise de la correction par les élèves).</p>
<p>Éléments constitutifs d'un collectif de travail, au sein du binôme</p>	<p>Normes collectives Confiance Reconnaissance Solidarité d'ordre professionnel</p>

Les normes partagées : des façons de « faire pour le mieux »

La première ligne du tableau rassemble les normes collectives partagées par un ensemble d'enseignants des deux degrés : comme toutes normes, elles sont provisoirement

stabilisées et ajustables dans l'activité de chacun. Elles sont reconnues par les enseignants des écoles et du collège comme souhaitables, préférables, correspondant à ce que l'on fait ou à ce que l'on *voudrait* faire, à ce qu'on aimerait s'approprier et mettre en œuvre. Ces normes mettent en évidence des critères du « bon » travail pour les enseignants (Clot, 2013; Lantheaume & Hérou, 2008). Dans le cadre de cette recherche, nous avons proposé d'employer l'expression de « mieux travailler », pour rendre compte de la façon dont les enseignants parlent de leurs pratiques professionnelles et de l'exercice de l'échange en classe. Certaines façons de travailler ne seraient pas *les* meilleures façons de faire, en toute généralité, pour les enseignants, mais elles permettraient d'améliorer le travail avec les élèves : « ça marche mieux depuis que je fais comme ça ». Cela n'implique pas une validité en toutes circonstances, ni en tout temps et n'invalide pas définitivement les autres solutions de la palette professionnelle.

Dans l'activité, l'enseignant choisit ce qui lui permet de mieux travailler en tenant compte de la singularité de la situation, mais également des contraintes de l'environnement de travail : ainsi, « faire pour le mieux » devient souvent « faire au mieux ». On retrouve très souvent des obstacles d'ordre organisationnel ou matériel liés aux différences entre l'école et le collège, dans l'écart entre les renormalisations collectives souhaitées, privilégiées et celles qu'ils parviennent à mettre en œuvre. Par exemple, les enseignants enquêtés s'accordent sur l'idée qu'il est mieux que l'élève soit « acteur » de ses apprentissages. Il s'agit là d'un effet possible de certains axiomes communs dans la formation des enseignants, valorisant notamment la mise en activité de l'élève et sa participation à la construction des apprentissages. Le thème de l'enseignement explicite, dont nous avons vu qu'il est une prescription majeure, est porteur de l'idée selon laquelle l'enseignant doit associer l'élève à l'acquisition des savoirs, lui permettre d'être conscient de ce qu'il apprend, de le reformuler, d'explicitier les procédures. Néanmoins, si la mise en activité de l'élève tend à faire l'objet d'un accord, les enseignants soulignent que cette façon d'enseigner – où le savoir n'est pas donné mais reconstruit par l'élève – est très consommatrice de temps, ce qui rentre en contradiction, pour les professeurs de collège, avec le format de l'heure de cours. On peut ainsi faire l'hypothèse que les façons de mieux travailler sont parfois difficilement partageables par les enseignants des deux degrés, en raison notamment des différences d'organisation spatio-temporelle des enseignements entre l'école primaire et le collège.

En revanche, nous constatons que la didactique des disciplines est un objet de renormalisations collectives réciproques : certes, l'enquête montre que les professeurs de collège apportent une « expertise », comme le disent les professeurs des écoles, dans les façons

de mieux enseigner certaines disciplines. Néanmoins, cet apport n'est pas à sens unique, puisque nous avons vu que des renormalisations collectives se produisent à propos des activités ritualisées développées par les professeurs des écoles de manière appropriée à chaque discipline. Sur nos terrains d'enquête, nous avons constaté que les professeurs des écoles enquêtés manifestent un réel intérêt pour des façons de mieux enseigner certaines disciplines, ne se limitant pas à être des experts de la pédagogie et de la polyvalence disciplinaire.

Les normes en débat : la pluralité des conceptions du juste intérêt de l'élève

Sur la deuxième ligne du tableau, nous avons identifié les normes qui semblent susciter, la plupart du temps, des controverses ou des désaccords. Dans l'ensemble, ce sont des normes que l'on retrouve dans la plupart des binômes mais toutes ne sont pas présentes au sein de chaque binôme. Par ailleurs, si certaines normes semblent le plus souvent partagées tandis que d'autres sont plus controversées, il existe évidemment des nuances selon les binômes. Dans la présentation synthétique des différents concepts utilisés dans la thèse, nous avons défini les façons de travailler comme des normes sous-tendues par des principes de justice. Nous souhaitons étayer ici une hypothèse avancée au cours de chapitres précédents : nous avons suggéré que l'intérêt de l'élève constitue un principe de justice autour duquel peuvent se forger des compromis. Cependant, il n'y aurait pas un seul intérêt de l'élève : celui-ci pourrait être défini de manière différente selon le monde dans lequel on considère l'élève (monde domestique, monde civique par exemple) et les ordres de grandeur qui y sont attachés. Les normes controversées seraient ainsi sous-tendues par des conceptions différentes du *juste* intérêt de l'élève.

Considérons ainsi les désaccords qui semblent exister dans les façons de corriger le travail des élèves : ils pourraient bien renvoyer à des conceptions de l'autonomie, variables selon l'âge des élèves. Alors que les professeurs des écoles considèrent qu'il faut contrôler régulièrement le cahier de texte des élèves, leur prise de notes, les corrections, les professeurs de collège estiment que ce n'est pas à eux de « tout vérifier » et que les élèves doivent apprendre à « suivre » les consignes de manière autonome. En raison de la différence d'âge, l'autonomie la plus souhaitable pour l'élève ne serait donc pas la même à l'école primaire et au collège. Il nous semble que c'est bien l'intérêt de l'élève, défini de manière différente au regard de l'autonomie la plus juste selon son âge et le monde dans lequel on le considère (un jeune enfant

sur lequel il faut veiller, ou un adolescent qui doit « se prendre en main »), qui fonde leurs débats sur ces façons de corriger le travail des élèves.

Examinons à présent la norme controversée de la différenciation pédagogique : elle relèverait de la confrontation entre différentes conceptions enseignantes de la réussite scolaire et donc, de l'intérêt de l'élève. Parmi les enquêtés, des enseignants pratiquent une certaine différenciation en classe s'ils considèrent que la réussite scolaire est caractérisée par un élève « en progrès », qui améliore ses résultats scolaires, quel que soit le niveau attendu. Cette persévérance, ces efforts doivent être reconnus au moment de l'épreuve (le brevet, par exemple) en maintenant les adaptations qu'il a eues jusqu'à présent. Pour d'autres enseignants, ce qui vaut réussite est l'épanouissement personnel de l'enfant, son envie d'aller à l'école, l'apprentissage de la vie en collectivité. L'intérêt de l'élève serait alors de trouver « sa » voie, même si celle-ci correspond à une filière moins prestigieuse : on différencie « sans remords », puisqu'il ne s'agit plus de faire réussir l'élève à tout prix, mais de l'amener à faire ce qui lui « correspond », ce qui lui convient, en tâchant de le rendre le moins « malheureux » possible durant sa scolarité ordinaire, jusqu'à ce qu'il puisse intégrer un cursus spécialisé de son choix. Pour d'autres, encore, ce qui vaut réussite est l'atteinte du niveau scolaire attendu, défini de manière standardisée par les épreuves sanctionnant l'accès au palier supérieur. L'enseignant différencie mais « jusqu'à un certain point », puisqu'il estime que certains élèves sont trop éloignés de ce palier pour l'atteindre et qu'il n'est pas bon de les « duper » sur leur niveau « réel » et leurs chances de l'emporter dans cette épreuve.

De manière schématique, on peut dire que la deuxième conception de la réussite scolaire semble faire consensus chez les enseignants des écoles et du collège, notamment lorsqu'il s'agit d'élèves porteurs de handicaps, par exemple, ou d'élèves pour lesquels on tente d'obtenir une place en « SEGPA » (section d'enseignement professionnel adapté). La première conception de la réussite scolaire correspondrait davantage aux professeurs des écoles, tandis que la dernière conception se retrouverait plus fréquemment chez les professeurs de collège.

Néanmoins, il ne faudrait pas rabattre trop vite ces conceptions variables de la réussite scolaire sur les différents segments professionnels. En effet, la ligne de démarcation entre ces multiples façons de différencier ne paraît pas recouper si clairement l'appartenance professionnelle des enseignants. Dans notre enquête ethnographique, il semble que des professeurs des écoles exercent une pratique de la différenciation proche de celle décrite par les professeurs de collège et, à l'inverse, ces derniers peuvent parfois revendiquer des façons de différencier plus proches de celles défendues en général par les enseignants du primaire.

Nous faisons l'hypothèse que ces différentes conceptions pourraient renvoyer à la réussite scolaire qui est attendue au primaire et au secondaire. De manière implicite, en effet, les enseignants des écoles et ceux du collège n'ont pas tout à fait la même mission institutionnelle : à l'école primaire, il va de soi que les élèves poursuivent en majorité leur scolarité au collège unique, ce qui met l'accent sur l'élève « en progrès ». Pour les professeurs de collège, la proximité des épreuves que représente le brevet, mais surtout l'orientation au lycée, tendent à définir la réussite scolaire plutôt comme l'atteinte d'un « niveau », identique pour tous. Cette hypothèse nous conduit à une réflexion sur la pluralité des définitions du bien commun chez les enseignants. On sait en effet qu'au compromis sur l'égalité des chances ont succédé différentes définitions du bien commun dans les établissements scolaires (Derouet, 1992). L'égalité de résultats entre les élèves, qui lui a succédé en tant que définition institutionnelle de la réussite scolaire (Normand, 2011), promue en éducation prioritaire par le politique, ne peut représenter un principe de justice consensuel autour duquel se réaliserait un compromis. En effet, cette égalité de résultats ne pouvant être atteinte par un certain nombre d'élèves, les enseignants se trouvent ainsi confrontés à la nécessité de devoir produire d'autres définitions de la réussite scolaire.

Un embryon de collectif de travail

Nous avons enfin indiqué dans la dernière ligne du tableau des éléments constitutifs d'un collectif de travail enseignant, que nous avons relevés au fil de l'analyse des résultats. Ils nous semblent témoigner d'un embryon de collectif de travail à l'échelle du binôme : celui-ci serait ainsi la plus petite unité possible de ce collectif. À titre d'hypothèse, cela pourrait indiquer comment se constitue un collectif de travail « par la base », en agrégeant de microgroupes. Outre la production de normes collectives, nous avons constaté la présence de la confiance et de la reconnaissance au sein de certains binômes, conformément aux caractéristiques d'un collectif de travail appréhendé dans le cadre théorique de cette recherche. En revanche, un élément nouveau au regard de ces travaux scientifiques nous paraît être la solidarité d'ordre professionnel, que nous avons relevée dans plusieurs binômes. Il convient néanmoins d'être prudente dans cette proposition, car nous avons peu approfondi cette dimension au sein des binômes. Nous remarquons qu'elle ne nous paraît pas limitée à une solidarité vis-à-vis de l'ordre scolaire, comme on peut le constater dans le binôme d'Alice et de Solène, alors que certains travaux ont mis l'accent sur cette dimension défensive du groupe professionnel en éducation prioritaire (Van Zanten et al., 2002). En outre, nous dirons que ces éléments tendent

à montrer qu'un collectif de travail n'épouse pas nécessairement les frontières d'un segment professionnel, ce que l'on peut inférer d'autres travaux sur les collectifs constitués de différents métiers (Caroly & Clot, 2004). Une seconde hypothèse est que cet embryon de collectif puisse indiquer que précisément, nous ne sommes pas en présence de deux segments professionnels distincts, mais d'un même segment constitué autour d'enseignants de CM2 et de 6^e. Il s'agit là encore d'une hypothèse que nous n'avons pas explorée plus précisément dans le cadre de notre recherche.

En conclusion, l'analyse de la production de normes collectives au sein du binôme nous conduit à identifier une limite à nos résultats sur le développement de la coopération. En effet, notre étude de la dynamique coordination / coopération met l'accent sur l'exercice de l'échange en classe dans la production de normes collectives. Or, nous voyons ici que cet échange peut *ne pas suffire* lorsque les principes de justice qui les sous-tendent ne sont pas partagés par les enseignants. Dès lors, on ne saurait réduire le développement de la coopération au sein des binômes à la modalité de l'échange : il convient aussi de l'étudier dans l'exercice des débats. Or, pour étudier le développement de la coopération dans les débats, nous ne saurions rester à l'échelle du binôme.

En effet, les dispositifs de travail collectif en classe sur lesquels nous avons enquêté, ne prévoient, ni ne permettent la réalisation de tels débats au sein du binôme. Comme nous l'avons montré, les rencontres des enseignants du binôme, en dehors de la présence des élèves, sont extrêmement rares. De plus, nous avons souligné que notre propre dispositif d'enquête, dans le cadre des entretiens en binôme, ne nous permettait pas, en général, de mener à bien l'organisation de tels débats. Nous allons donc monter « d'un étage » dans l'étude de la coopération. Les situations de travail collectif en réunion, prescrites aux professeurs des écoles et de collège participant à ces dispositifs, nous permettent d'appréhender ces débats entre les deux groupes enseignants. C'est donc à l'étude de la dynamique coordination / coopération au prisme des débats, dans les situations de travail collectif en réunion, que nous nous attachons dans la partie VI de notre thèse.

PARTIE VI

COORDINATION ET COOPÉRATION AU FIL DES RÉUNIONS : DES DÉBATS PRODUCTEURS DE NORMES COLLECTIVES ?

Introduction

Cette dernière partie de l'analyse est consacrée à l'étude de la dynamique coordination / coopération dans les débats. Dans les dispositifs enquêtés au sein des REP+ de Sure et de Rouel, les enseignants des écoles et du collège sont placés dans différentes situations de travail collectif en réunion (formations, concertations, instances du réseau). Nous retrouvons ainsi les enseignants suivis dans les deux premières parties de l'analyse, tout en poursuivant l'étude de la dynamique coordination / coopération, non plus au sein des binômes, mais entre les deux groupes enseignants, issus des écoles et du collège, qui participent à ces dispositifs de travail collectif.

Nous questionnons le développement de la coopération dans les débats, au sein de ces situations de travail collectif en réunion. Des débats producteurs de normes collectives peuvent-ils se réaliser entre les enseignants des deux degrés ? Nous entendons mettre en évidence à quelles conditions un collectif de travail enseignant peut se constituer à la faveur de ces débats, dans l'exercice de la production de normes fondées sur des critères de qualité du travail et se traduisant par des réorganisations.

Nous étudions dans le premier chapitre les difficultés que rencontrent les enseignants des deux degrés pour se coordonner dans les situations de travail collectif en réunion.

Le deuxième chapitre porte sur une étude de cas dans le réseau de Sure : nous suivons les débats sur l'évaluation du dispositif, afin d'examiner s'ils sont producteurs de normes collectives fondées sur des critères de qualité du travail définis par les enseignants.

Le dernier chapitre examine de quelle façon les débats en réunion permettent de faire aboutir les normes collectives dans des réorganisations du dispositif de co-enseignement. Dans la mesure où, pour des raisons méthodologiques que nous avons explicitées, le travail collectif en réunion a été observé essentiellement dans le réseau de Sure et très peu dans celui de Rouel, les deux derniers chapitres de l'analyse sont fondés uniquement sur le matériau abondant recueilli sur le terrain d'enquête de Sure.

Chapitre 1 - Le travail collectif en réunion : se coordonner dans des débats

La réalisation du travail collectif en réunion permet-elle la tenue des débats entre les enseignants des deux degrés qui participent aux dispositifs enquêtés ? Plutôt que d'examiner si les conditions théoriques d'un espace délibératif sont réunies dans ces situations de travail collectif en réunion (Blondiaux & Sintomer, 2009), nous partirons, dans une démarche empirique, des difficultés de coordination rencontrées par les enseignants dans la réalisation de ce travail en réunion.

L'examen de la prescription nationale du travail collectif en réunion nous permet tout d'abord d'expliquer les difficultés des enseignants des deux degrés pour se réunir, liées aux contradictions de cette prescription. Nous étudions ensuite les obstacles que rencontrent les enseignants, une fois réunis dans un même espace-temps, pour définir des objets de débats et s'inscrire dans des rapports d'égalité de prise de parole entre ses participants.

I - La prescription de travail collectif en réunion : asymétrie et ambivalence

Dans la partie méthodologique de notre thèse, la présentation des dispositifs étudiés montre que les binômes enseignants peuvent se rencontrer dans des réunions en dehors du co-enseignements et des observations croisées. L'objet de notre propos est d'examiner plus en détails ces situations prescrites de travail collectif en réunion, qui peuvent être le lieu de débats entre les professeurs des écoles et de collège sur le travail réalisé dans le dispositif.

À la différence des dispositifs de travail collectif en classe, le travail en réunion fait l'objet d'une prescription détaillée dans la Refondation de l'éducation prioritaire de 2014. La mise en exergue du travail en équipe (équipe d'école, équipe disciplinaire, équipe de cycle 3) repose sur une mesure inédite en éducation prioritaire, qui consiste en une décharge de service d'enseignement pour permettre la concertation entre les enseignants. Il s'agit de se réunir en dehors de la présence des élèves pour se former ou se concerter sur des objets de travail communs aux professeurs des écoles et de collège. L'objectif, rappelons-le succinctement, est

l'évolution des pratiques pédagogiques à des fins de réduction de l'échec scolaire. Il s'agit de constituer « des collectifs de travail, qui, avec l'appui de la formation, permettront aux personnels de chercher les meilleures manières de favoriser la réussite de tous les élèves »⁸⁰. Il est attendu notamment des enseignants des deux degrés qu'ils développent une « culture partagée » prévenant l'échec scolaire qui serait aggravé lors du passage de l'école au collège par cette rupture dans les apprentissages et les organisations pédagogiques.

En rappelant ici les grandes lignes de la Refondation de 2014 (développée dans la première partie de la thèse), nous entendons introduire sa mise en œuvre locale dans les réseaux enquêtés, qui est fortement alignée sur cette prescription nationale. Par rapport au travail collectif en classe (co-enseignement, observations croisées) qui est peu prescrit ou de manière rarement explicite, les différents textes issus de la Refondation (circulaire de rentrée, référentiel de l'éducation prioritaire, etc.) déterminent des instances de réunion, leur composition, le volume horaires de travail qui leur est dévolu. Néanmoins, cette prescription qui peut sembler très précise au premier abord, se révèle porteuse d'un certain nombre d'ambiguïtés et d'asymétries entre les enseignants des deux degrés. Les pilotes sont ainsi confrontés à des difficultés dans sa mise en œuvre et dans son interprétation locale, complexifiant ainsi la coordination des enseignants dans les situations de travail collectif en réunion. Commençons par présenter l'articulation entre prescrit national et prescrit local, dans les REP+ de Sure et de Rouel, afin de faire apparaître clairement toutes les situations de travail collectif en réunion dans lesquelles les enseignants des dispositifs peuvent se trouver réunis. L'instance du comité de pilotage du réseau y figure car même si elle n'est pas dédiée *a priori* aux discussions entre les enseignants, elle peut donner lieu sur nos terrains d'enquête à des débats sur le travail.

⁸⁰ Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire (B.O. n° 23 du 5 juin 2014).

Tableau 14 – Travail collectif en réunion inter-degrés dans les dispositifs enquêtés

	Prescriptions nationales de la Refondation de l'éducation prioritaire (2014)		Mise en œuvre locale		
	Temps alloué et participants	Extraits du texte (circulaire mentionnée ci-dessus)	REP+ Sure		REP+ Rouel
			2016 - 2017	2017 - 2018	2017 - 2018
<i>Conseil école-collège (CEC)</i>	6 h Sont présents : des PE et des PLC du cycle 3, les pilotes, les coordonnateurs (et parfois, les directeurs d'écoles, principal adjoint, CPE, CPC)	« Construire des diagnostics concertés, formaliser les progressions des apprentissages d'un niveau à l'autre et définir les conditions d'un meilleur suivi du parcours des élèves de l'école au collège »	Réunions du CEC (4 h) Bilan du dispositif de co-enseignement (2 x 2 h)	Réunion du CEC (2 h) Commissions enseignantes : outils pour le suivi CM2-6 ^e des élèves en difficulté et leur prise en charge ; enseignement de l'oral (2 h) Bilan du dispositif de co-enseignement (2 h)	Réunions du CEC (4 h) Commissions enseignantes : suivi CM2-6 ^e des élèves en difficulté (2 h)
<i>Concertation REP+</i>	PE : 18 demi-journées libérées d'enseignement peuvent être utilisées pour se concerter ou se former, notamment entre les enseignants des deux degrés. PLC : système de pondération libérant 1 h 30 hebdomadaire en moyenne pour se concerter ou se former, notamment en inter-degrés.	« Participer aux travaux en équipe nécessaires à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves et à la formation. » « Sont particulièrement visés le travail en équipe ... mais aussi des rencontres de travail entre les deux degrés. »	PE : les PE du dispositif forment un groupe de concertation inter-écoles qui se réunit 12 demi-journées. Ces concertations peuvent être utilisées pour se réunir avec les PLC. 4 h seront utilisées pour des progressions disciplinaires en sciences et en mathématiques en 2016-17, puis 4 h l'année suivante en français. PLC : les heures sont utilisées pour travailler en équipes disciplinaires ou par niveau de classe. Il n'y a pas d'utilisation des heures pour se réunir avec les PE, sauf dans le cadre des progressions disciplinaires proposées par le 1 ^{er} degré.		Pas d'utilisation des heures REP+ en inter-degrés
<i>Formation inter-degrés</i>	PE / PLC : la libération des heures doit permettre au moins 6 demi-journées de formation annuelle, qui peuvent être en inter-degrés.	« On veillera à l'articulation des plans de formation du premier et du second degré pour permettre des formations inter-degrés notamment sur le cycle de consolidation (cycle 3). »	Analyse de pratiques sur le co-enseignement (6 h)	L'enseignement de l'oral (6 h)	L'enseignement explicite (9 h)

	<i>Prescriptions nationales de la Refondation de l'éducation prioritaire (2014)</i>		<i>Mise en œuvre locale</i>		
	<i>Temps alloué et participants</i>	<i>Extraits du texte (circulaire mentionnée ci-dessus)</i>	<i>REP+ Sure</i>		<i>REP+ Rouel</i>
			2016 - 2017	2017 - 2018	2017 - 2018
<i>Comité de pilotage (COPIL)</i>	4 h Sont toujours présents : les pilotes, l'IA-IPR référent, les directeurs d'école, les coordonnateurs Peuvent être invités : des enseignants « porteurs de projets »	« Il valide le projet de réseau préalablement élaboré en appui sur le conseil école-collège. C'est aussi le comité de pilotage qui élaborera et suivra un tableau de bord local de la mise en œuvre des actions du projet de réseau. »	Des PE et des PLC du cycle 3 y assistent	Parmi les enseignants, seuls les PLC en charge d'une fonction particulière y participent (par exemple, le responsable du livret scolaire unique)	Pas d'enseignant au COPIL
<i>Conseil de cycle 3</i>	Volume horaire non indiqué Pas d'obligation de participation : le texte mentionne que les PLC de 6e « peuvent » participer aux réunions de cycle des professeurs des écoles de CM1 et de CM2 ; les PE « peuvent » participer aux conseils de classe de 6e	« Cet aménagement du fonctionnement des instances pédagogiques des écoles et des collèges, en favorisant les échanges de pratiques inter-degrés, permettra d'apporter une réponse efficace à l'enjeu qui réunit tous ces acteurs : anticiper et prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans leurs apprentissages pour faciliter la réussite de tous. »	Pas d'utilisation		Libre participation des PLC aux conseils de cycle 3 dans les écoles

Sans revenir sur les missions propres à chacun de ces lieux de réunion (détaillées dans la première partie de la thèse), on peut résumer ainsi la principale tâche qui est assignée aux enseignants des deux degrés par le cadrage national : de manière générale, il s'agit de travailler ensemble sur des objets divers (des progressions disciplinaires, des outils d'aide aux élèves) dans le but de mieux coordonner leurs actions et leurs façons de travailler, notamment dans le traitement de la difficulté scolaire. Parmi toutes ces modalités de réunion, les principaux lieux dédiés à ce travail sont les concertations REP+, les formations inter-degrés et le conseil école-collège.

Il est intéressant de remarquer que le conseil école-collège est rarement utilisé dans les dispositifs locaux selon sa fonction première. Cette instance est supposée rassembler une partie au moins des enseignants du cycle 3, les pilotes (principal et IEN) et les coordonnateurs, dans la visée d'« établir un programme d'action » et d'en faire le « bilan », comme le décret sur le conseil école-collège le préconise⁸¹. Cette fonction régulatrice peut s'accompagner de la création de « commissions école-collège », chargées de la mise en œuvre d'actions dont les objectifs et les modalités de travail sont décidées par le conseil école-collège. Or, on constate que dans les REP+ de Sure et de Rouel, le conseil école - collège est surtout utilisé pour faire travailler les enseignants des deux degrés dans le cadre de ces commissions : il s'agit de petits groupes constitués d'enseignants du cycle 3 qui élaborent des documents de travail (un tableau de suivi des élèves en difficulté, par exemple) sur des thématiques imposées par les pilotes, en lien avec les recommandations nationales (telles que la prise en charge d'élèves à besoins particuliers). Les pilotes ne participent pas à ces temps de travail, si ce n'est pour les introduire et en donner les consignes de réalisation (objets de travail, organisation). L'observation de ce travail en commission montre ainsi que le conseil école-collège se traduit par une modalité de travail en réunion assez traditionnelle et plutôt éloignée d'une instance au sein de laquelle la hiérarchie et les enseignants prennent des décisions sur des projets ou formalisent la mise en place de certaines procédures. On retrouve néanmoins dans le réseau de Sure une utilisation partielle du conseil école-collège à cette fin : au cours des deux années de l'enquête, des heures du conseil école-collège sont utilisées pour faire le bilan du dispositif de co-enseignement, réunissant tous les enseignants qui y participent, les pilotes et les coordonnateurs. Soulignons pour finir que les enseignants participant aux dispositifs inter-degrés sont présents, en majorité, au conseil école-collège, dans la mesure où il s'agit là d'une instance officielle du réseau à laquelle ils sont en général tenus d'assister.

Pourtant, le principal vivier du travail en réunion entre les enseignants des deux degrés n'est pas le conseil école-collège mais les concertations REP+. La libération des heures d'enseignement vise précisément à favoriser le travail en équipe, mais une première restriction importante apparaît dans la prescription. En effet, ce volume horaire libéré doit permettre le travail en équipe de manière générale et pas seulement le travail inter-degrés. Il n'est pas précisé le volume horaire qui doit être réservé à la réunion d'enseignants du cycle 3 des écoles et du collège. Lorsqu'on regarde le temps de formation par exemple, qui doit être au moins de 3 journées, il est expressément stipulé que des formations *inter-degrés* doivent être organisées

⁸¹ Décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013 relatif au conseil école-collège (J.O. du 28 juillet 2013).

mais sans préciser pour autant le volume horaire qui leur est réservé. On peut ainsi remarquer que dans le REP+ de Sure, la formation inter-degrés est de 6 h, le reste du temps étant employé à des formations en équipes d'école ou disciplinaires.

Dans la mesure où la prescription nationale ne détermine pas la répartition de ces heures de concertation REP+, il revient donc au niveau local de s'en charger. C'est ici qu'apparaît une asymétrie majeure entre les deux degrés, source de tensions importantes dans la mise en œuvre du travail collectif en réunion. Nous rappelons brièvement en quoi consiste cette asymétrie, car elle permet de comprendre par la suite les difficultés de coordination des enseignants dans le travail collectif en réunion.

Dans le premier degré, les professeurs des écoles sont libérés d'enseignement 18 demi-journées, durant lesquelles ils sont remplacés, dans leur propre classe, par un professeur des écoles remplaçant. La ventilation de ces 18 demi-journées est déterminée par un cadrage départemental, qui peut faire l'objet d'une interprétation locale dans chaque réseau. En général, 6 demi-journées sont réservées à la formation, comme le texte national le recommande. Il reste donc 12 demi-journées de concertation REP+. Comment sont-elles distribuées ? Dans le réseau de Rouel, les professeurs des écoles doivent utiliser ces heures pour se concerter en équipe d'école, c'est-à-dire entre enseignants de même niveau de classe, de cycle ou à l'échelle de toute l'école. Dans le réseau de Sure, une autre organisation est mise en place, puisque ces 12 demi-journées de concertation doivent servir à se rencontrer entre enseignants de différentes écoles. Ainsi, les professeurs des écoles participant au dispositif de co-enseignement forment un groupe « cycle 3 », issu des 6 écoles du réseau de Sure. Ils peuvent utiliser librement ces heures pour se réunir entre eux, ou pour rencontrer les professeurs de collège, afin de travailler en groupe sur des objets divers. Pourtant, on constate que 4 h seulement sont utilisées chaque année pour réaliser des progressions disciplinaires inter-degrés. Nous y reviendrons. En résumé, les professeurs des écoles ont l'obligation d'être présents dans les temps de concertation et de formation REP+ : l'utilisation de ces heures est organisée, encadrée et « fléchée » par la hiérarchie, même si leur contenu, c'est-à-dire le choix des objets de travail reste, en général, à l'appréciation des enseignants.

Il n'en va pas de même dans le second degré. La différence tient en deux petites phrases qui ont leur importance dans la circulaire de Refondation de l'éducation prioritaire⁸². Alors qu'il est écrit que les professeurs des écoles « bénéficient de la libération de 18 demi-journées par

⁸² Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014. Refondation de l'éducation prioritaire (B.O. n° 23 du 5 juin 2014).

année scolaire dans leur service d'enseignement pour participer aux travaux en équipe », il est stipulé que de leur côté, les professeurs de collège bénéficient « d'un dispositif de pondération des heures d'enseignement des enseignants du second degré *reconnaissant* le temps consacré au travail en équipe ». Il est ensuite précisé que cette pondération des heures dans le second degré « n'a pas vocation à se traduire par une *comptabilisation* ». La pondération des heures ne vise donc pas à inscrire de nouvelles « missions » dans l'organisation du travail des professeurs de collège, mais à compenser le travail qu'ils effectuent déjà, pour se concerter ou, comme le mentionne le texte officiel, pour rencontrer les parents d'élèves. Cette compensation ne peut donc se traduire par une obligation. Concrètement, cela signifie que les concertations REP+ ne peuvent être organisées dans l'emploi du temps, ni « fléchées » par le principal du collège, comme elles le sont par l'inspecteur de circonscription pour les professeurs des écoles. La répartition de ces heures de concertation est laissée au libre choix des professeurs de collège qui, s'ils peuvent être soumis à l'obligation de rédiger des comptes rendus de réunion, par exemple, ne peuvent être contraints de participer à certaines concertations inter-degrés, en faisant valoir qu'ils ont effectué des heures de travail avec leur équipe disciplinaire. Par ailleurs, le texte officiel permet aux professeurs de collège de faire reconnaître les temps de rencontre avec les parents d'élèves comme des heures de concertation REP+, ce qui, sans être totalement exclu pour les professeurs des écoles, paraît peu probable dans le cadre de l'organisation des concertations REP+ dans le premier degré. Dans les réseaux de Sure et de Rouel, l'ambivalence de cette prescription faite aux professeurs de collège a pour effet un sous-emploi, voir une non-utilisation des heures de concertation REP+ pour le travail collectif inter-degrés. On remarque ainsi que les heures de concertation des professeurs de collège ne sont pas utilisées pour travailler avec les professeurs des écoles, à l'exception des quelques heures consacrées aux progressions disciplinaires en mathématiques et en français.

En définitive, il apparaît qu'en dépit de l'importance du travail de concertation inter-degrés, présenté comme un levier majeur de la réussite scolaire par la Refondation de l'éducation prioritaire, la prescription de travail collectif s'avère ambivalente et asymétrique entre les deux degrés. Le travail en réunion inter-degrés demeure le plus souvent optionnel, comme une possibilité parmi d'autres, mais les enseignants des écoles et du collège n'ont pas la même latitude : ce choix revient à la hiérarchie, pour le 1^{er} degré, et aux professeurs de collège, pour le 2nd degré.

Le caractère facultatif du travail collectif inter-degrés apparaît dans une autre modalité de réunion qui est très rare dans les deux REP+, alors qu'elle semble importante dans les textes

de la Refondation. Les enseignants ont, sur le papier, la possibilité de participer soit aux conseils de classe au collège, soit aux conseils d'école en primaire. Or, cet « aménagement du fonctionnement des instances pédagogiques » que requiert la prescription n'a aucun caractère obligatoire et surtout, il ne se traduit par aucune allocation d'heures. Dans les réseaux enquêtés, les pilotes se demandent « sur quel temps » de travail les enseignants peuvent bien se rendre au collège ou dans les écoles à cette fin. À Sure, la participation souhaitée des professeurs des écoles aux conseils de classe de 6^e, bien qu'évoquée à de nombreuses reprises par le principal qui propose de transmettre aux professeurs des écoles les dates de ces conseils de classe, reste lettre morte. Dans le réseau de Rouel, deux professeurs de lettres du dispositif assistent à un conseil de cycle 3 dans une école primaire, mais ceci reste, à notre connaissance, un fait exceptionnel dans le cadre de l'enquête.

II - Une prescription entravant la coordination en réunion

Quels sont les effets de cette prescription de travail collectif ambivalente et asymétrique, sur la mise en œuvre du travail collectif en réunion ? Nous allons montrer que son caractère inégalitaire complexifie, voire entrave, la réunion des acteurs, en plaçant les professeurs des écoles en position de demandeurs vis-à-vis des professeurs de collège, qui ne sont pas tenus aux mêmes obligations. Ces difficultés de coordination génèrent des tensions et actualisent des rapports de force entre les enseignants des deux segments professionnels.

1. Se réunir : une source de tensions entre obligation et option

Dans le réseau de Sure, les professeurs des écoles du dispositif – qui ont la possibilité d'utiliser les heures de concertation REP+ pour du travail en inter-degrés – souhaitent collectivement mettre à profit leur plage horaire de concertation pour travailler avec les professeurs de collège sur des objets, des façons d'enseigner ayant émergé lors des séances de co-enseignement et qui font débat entre eux. Mais pour cela, il faut conduire un travail d'intéressement auprès des professeurs de collège. Dès le mois de janvier, et alors que le dispositif de co-enseignement se poursuit, les professeurs des écoles se réunissent au collège, durant une matinée : ils espèrent ainsi faciliter la venue des professeurs impliqués dans le

dispositif. L'objectif de cette concertation est de travailler sur les rituels mis en œuvre dans le co-enseignement : les professeurs des écoles considèrent qu'il s'agit là d'un objet d'intérêt partagé, mais aussi de controverses possibles avec les professeurs de collège, avec lesquels ils souhaitent débattre. Ces derniers ont été conviés par les coordonnateurs à participer à la concertation. Cependant, les minutes passent et aucun professeur de collège ne vient. Les professeurs des écoles s'impatientent et s'enquêtent auprès des coordonnateurs de cette absence.

Manon (PE) - Certains vont passer là ou pas ?

Léo (coordo) - Ils sont...

Manon (PE) - Conviés.

Léo (coordo.) - Cordialement invités. J'ai essayé, j'ai fait du café (rires). Je ne sais pas.

On les a relancés.

Cléa (coordo) - Je vais aller les chercher. Il y en a certains qui sont présents le jeudi matin, je sais, que Pauline (PLC), par exemple... Je vais aller voir si elle veut venir. Il y en a certains qui sont en salle des profs, là, je suis sûre. Je vais aller voir. De toute façon, il n'y a que comme ça que ça marche.

(Sure - Obs, CR réunion - Concertation sur les rituels - 05/01/17)

Les coordonnateurs soulignent ici qu'on ne peut convoquer les professeurs de collège à ces concertations, mais simplement les y « inviter », les « convier ». La scène se déroulant le jour de la rentrée des vacances de Noël, durant la matinée, certains professeurs de collège sont en cours. D'autres n'ont pas cours mais précisément, ils ne sont pas dans l'établissement pour cette raison. Ne reste que la possibilité « d'aller les chercher », comme l'explique Cléa, notamment ceux qui pourraient se trouver en salle des professeurs. Finalement, la concertation se déroule uniquement entre les professeurs des écoles, excepté le bref passage d'un professeur de collège. Le débat sur les rituels ne pouvant avoir lieu, les professeurs des écoles sont contraints de faire des hypothèses sur ce qui pourrait favoriser le partage de cette façon de travailler.

Damien (PE) - Est-ce que l'objectif, c'est qu'il (le binôme) réinvestisse notre rituel ou qu'il crée son propre rituel ?

Alexis (PE) - Qu'il se mette à travailler ces 7 premières minutes de classe. Mais si c'est trop éloigné de ce qu'il fait...

Charlotte (PE) - Il faut qu'il puisse créer son rituel par rapport à sa matière. (...)

Damien (PE) - Après, je pense que oui, effectivement, au niveau de l'implication du professeur de collège, c'est peut-être mieux... Moi, je ne sais pas.

*Cléa (coordo) - De façon générale, je pense qu'il vaut mieux rester dans leur discipline, enfin, j'ai l'impression, c'est ce qui est quand même souvent ressorti.
(Sure - Obs, CR réunion - Concertation sur les rituels - 05/01/17)*

En l'absence de leur binôme de co-enseignement, les professeurs des écoles – et les coordonnateurs – font des suppositions sur les obstacles à l'appropriation des rituels par les professeurs de collège (« il vaut mieux rester dans leur discipline »). La recherche d'ajustements à l'environnement de travail des professeurs de collège (« créer son rituel par rapport à sa matière », ne pas trop « s'éloigner » de ce qu'il a l'habitude de faire) s'inscrit dans la perspective d'un compromis sur les façons de travailler. Mais celui-ci ne peut aboutir en l'absence des principaux intéressés. Une raison de cette absence nous est donnée par une professeure de lettres. Celle-ci, venue saluer les professeurs des écoles à la fin de leur concertation, leur explique qu'elle n'a pas voulu y participer afin de ne pas s'absenter de cours : « Et puis, laisser sa classe le jour de la rentrée... » soupire-t-elle. Le facteur élève est un argument souvent avancé par les professeurs de collège, car dans la mesure où ils ne sont pas remplacés dans leur classe, au contraire des professeurs des écoles, les élèves manquent un cours et doivent aller en permanence. On peut ainsi remarquer que cette organisation du travail amène les professeurs de collège qui souhaiteraient participer aux concertations, à devoir choisir entre leur travail d'enseignement avec les élèves et le travail collectif inter-degrés.

Conscients de cet obstacle, les professeurs des écoles organisent un mois plus tard une nouvelle concertation au collège : ils la placent cette fois-ci le soir, après les cours, afin de favoriser, espèrent-ils, la venue des professeurs de collège. L'objet de travail collectif qu'ils proposent est l'élaboration conjointe de progressions disciplinaires en mathématiques. Cependant, à l'exception de Coralie, professeure de mathématiques participant au dispositif, seuls deux autres professeurs de mathématiques font un bref passage, puis repartent, l'un « parce qu'il n'avait pas compris que c'était pour les 6^e », l'autre, pour un rendez-vous avec un parent. Les professeurs des écoles se retrouvent une nouvelle fois entre eux pour élaborer ces progressions avec pour seul répondant une professeure de mathématiques.

Peu de temps après, ce sont les deux séances de formation inter-degrés, portant sur l'analyse de pratiques, qui posent problème pour réunir les enseignants. Cette formation est prévue initialement pour accompagner la réalisation du co-enseignement, dans le cadre du dispositif. Le principal du collège a sollicité les professeurs volontaires pour y participer, mais seul un petit nombre d'entre eux prennent part à la formation. De plus, certains professeurs des écoles manquent aussi à l'appel, car à la dernière minute, selon leurs propos, ils n'ont pas été

remplacés dans leur classe, par manque de remplaçants disponibles, ce qui n'est pas rare dans les réunions observées. Ainsi, la plupart des professeurs des deux degrés présents à cette formation ne retrouvent pas leur binôme de co-enseignement, ce que déplore cette professeure d'art plastiques, regrettant que le cadre de la formation ne lui permette pas d'avoir du temps pour discuter avec son binôme du travail réalisé en co-enseignement : « C'est dommage qu'ils ne nous aient pas mis en lien avec le PE avec qui on était. Je suis dégoûtée parce que du coup, ce n'est pas du tout ce que j'imaginai. » (Sure – Obs, CR réunion - Formation d'analyse de pratiques - 07/02/17)

Par ailleurs, alors que deux séances successives de formation sont prévues, on constate que, d'une séance à l'autre, certains professeurs de collège ne reviennent pas, tandis que d'autres y participent pour la première fois. Cette irrégularité des présences et la discontinuité que cela entraîne pour le travail du groupe finissent par excéder la formatrice elle-même.

Formatrice - J'avais dit que c'était pour ça que ce soit important que les groupes soient constitués et identiques parce qu'il y a un passif qui se construit à l'intérieur du groupe, il y a des expériences communes qui ont été analysées ensemble et dès qu'il y a des gens qui arrivent et qui repartent, les aléas font qu'on est parfois obligé de vivre avec ça mais voilà, c'est déstabilisant pour le groupe.

(Sure - Obs, CR réunion - Formation d'analyse de pratiques en co-enseignement - 07/02/17)

Cette formatrice souligne la difficulté de constituer, même dans des situations de formation, un groupe inter-degrés identique, stable et qui inscrive son travail dans la durée. Comme elle le fait remarquer, il est impossible d'en faire le lieu d'une « expérience commune », où l'on discute de son travail pour accumuler une mémoire, « un passif », un répertoire commun d'expériences. À l'issue de la deuxième séance de cette formation, les professeurs des écoles, lassés des échecs successifs de leur stratégie d'intéressement, finissent par « vider leur sac » auprès de quelques professeurs de collège présents.

Camille (PE) - À chaque fois qu'on fait une formation, une réunion, un truc, soit les profs ne sont pas là, soit ils regardent l'heure et ah, ils partent, carrément avant nous. Ça discute, ils arrivent après... Voilà, et ça si tu veux, chaque année, chaque année, chaque année, tu te dis, c'est bon...

Walter (PLC) - Vous vous sentez méprisés.

Vanessa (PE) - En fait, tu vois, quand on fait des concertations au collège, nous, on finit à 15h45 dans nos écoles, on attend que vous vous libériez à 16h45, donc on attend, ce n'est pas grave ! On vient ici. Et au final, c'est ce que disait Camille, il y a deux collègues qui viennent, ils repartent et on se retrouve entre nous.

(Sure - Obs, CR réunion - Formation d'analyse de pratiques en co-enseignement - 14/02/17)

À travers l'expression des critiques des professeurs des écoles, on constate que les tentatives infructueuses pour se réunir ont ainsi fait naître des tensions, ou les ont avivées, entre les deux segments professionnels. Walter, l'un des rares professeurs de collège présents, ne s'y trompe pas, puisqu'il perçoit dans le reproche des professeurs des écoles leur sentiment d'un déni de reconnaissance (« Vous vous sentez méprisés »). Vanessa (PE) souligne l'effort auxquels ils consentent pour se réunir avec les professeurs de collège : bien que la classe à l'école primaire se termine à 15h45 dans le réseau de Sure, les concertations et les formations ne commencent pas avant 17h, afin que les professeurs de collège aient terminé leur cours. Vanessa explique que si les professeurs des écoles acceptent « d'attendre » leurs « collègues » du second degré, cet effort n'est payé d'aucun retour, les professeurs de collège ne participant pas à la formation. Les quelques professeurs de collège présents, comme Lucien, s'en expliquent : ils ont d'autres sollicitations.

Lucien (PLC) - Sur les absences là, aujourd'hui, on était déjà sollicité, j'aurais pu faire trois trucs en même temps. Ça, c'est l'organisation du collège, et puis il y a aussi les réunions du jeudi, les concertations qui ne servent clairement pas à grand-chose au collège et qui saturent les collègues en disant, encore une réunion, ça ne sert à rien.

(Sure - Obs, CR réunion - Formation d'analyse de pratiques en co-enseignement - 14/02/17)

Du point de vue de Lucien (PLC), être en concertation avec les professeurs des écoles implique d'être absent ailleurs, dans une autre équipe de travail. L'enquête ethnographique montre que la concomitance des temps de réunion n'est pas rare : il arrive souvent que les professeurs de collège ou des écoles doivent participer en même temps à différentes réunions, dans le cadre des projets, de leur mission particulière, pour les professeurs de collège, ou de formation spécifique (la préparation aux fonctions de maîtres-formateurs, par exemple, dans le premier degré). Cependant, de manière générale, l'absence des professeurs de collège s'explique moins par la concomitance des temps de réunions que par la concurrence entre les différents collectifs de travail auxquels ils appartiennent : équipe de niveau (tous les professeurs

de 6^e), équipe disciplinaire, équipe de classe (tous les professeurs de la 6^e) et enfin, l'équipe de cycle. Aussi, puisque la prescription les y autorise, les professeurs de collège choisissent le plus souvent de travailler avec leur équipe disciplinaire plutôt qu'avec l'équipe de cycle 3. Nous avons montré, dans notre analyse du régime du projet, que les professeurs des écoles font de même, lorsqu'ils sont contraints de prendre sur leur temps de conseil de cycle pour préparer le co-enseignement avec leur binôme du collège. On se souvient par exemple des propos de Gabriel (PE) soulignant qu'il privilégie le travail en équipe d'école, qui reste « le cœur du métier », selon lui, par rapport au travail collectif inter-degrés. Les difficultés de coordination en réunion témoignent d'un effet de concurrence entre les différents collectifs auxquels appartient un même individu. Loin de se conjuguer dans une « complémentarité féconde », comme le mentionne le Référentiel de l'éducation prioritaire, la pluri-appartenance peut être source de conflits de loyauté. Conflit exprimé à un niveau individuel, dans la partition du temps et de l'investissement de travail entre ces différents collectifs mais dont les effets se ressentent sur la construction de l'action collective.

Cependant, certains professeurs de collège prennent aussi appui sur l'ambivalence de la prescription pour justifier une interprétation pour le moins libérale de celle-ci, en prônant qu'il s'agit là d'une compensation pleine et entière de leur charge de travail existante, ne les engageant à aucune responsabilité dans la réalisation du travail collectif. L'extrait suivant montre une conversation entre Léo, coordonnateur et Oriane, professeure de lettres du dispositif. Le premier tente de faire admettre à la seconde que la pondération des heures – qui libère 1 h 30 d'enseignement par semaine – doit nécessairement se traduire par une participation plus importante de sa part dans le travail en équipe. Oriane lui oppose le travail qu'elle effectue au quotidien et qui justifie de son point de vue l'existence de cette pondération.

Léo (coordo) - En gros, c'est comme si moi je m'arrêtais 1 h 30 par semaine.

Oriane (PLC) - Bah non, parce qu'enfin, c'est toutes les réunions qu'on fait avec les parents !

Léo - Mais les réunions, elles existaient déjà, avant cette pondération.

Oriane - Oui mais t'en fais plus en REP+ qu'ailleurs. Déjà, j'ai fait 10 rendez-vous dans la semaine.

Léo - Mais il y a une prime REP+, c'est compris dans le... Enfin, bon.

Oriane - Tu ne prépares pas tes cours de la même façon non plus !

(Sure - Entretien individuel, succédant à une observation de classe - 18/10/17)

On constate que Léo peine à défaire l'interprétation qu'Oriane fait de l'utilisation de sa décharge d'enseignement. Il fait valoir la « prime REP+ », qui permet aux enseignants, en éducation prioritaire renforcée, de percevoir une rémunération supplémentaire et qui couvre, selon lui, la charge de travail plus importante que souligne Oriane. Néanmoins, dans la mesure où les arguments que celle-ci avance successivement sont mentionnés dans la prescription (les rencontres avec les parents, la préparation du travail pour les élèves à besoins particuliers), la critique de cette interprétation, qui sert ses intérêts particuliers, est très difficile à administrer. On peut ainsi remarquer que l'exercice de la triche est encouragé par l'ambivalence de la prescription. L'ambivalence de la prescription donne la possibilité à ceux qui pratiquent « la politique de la chaise vide » dans les réunions et le travail en équipe de se soustraire en toute légitimité à l'effort collectif de coordination du travail.

Nous soulignons que les conflits d'interprétation de cette décharge horaire suscitent des tensions et des controverses au sein même des professeurs de collège. Corentin, professeur de collège participant au dispositif de co-enseignement, s'offusque de l'affichage, en « salle des profs » du collège, d'un extrait du texte de la Refondation de l'éducation prioritaire, commenté par les organisations syndicales. Ce petit papier, épinglé sur le tableau au-dessus du photocopieur, à la vue de tous, surligne la phrase du texte accordant la pondération des heures au titre de la « reconnaissance » du travail effectué en éducation prioritaire et l'interdiction de donner lieu à une « comptabilisation » des heures.

Corentin (PLC) - Ça a été mal pensé ce truc. Je pense qu'on aurait dû imposer cette décharge pour de vraies concertations. (...) Moi, je n'ai jamais compris ceux qui ont affiché en salle des profs, ce texte des syndicats. Moi, ça m'a heurté à chaque fois. Je me dis, mais enfin, vous n'avez aucune conscience professionnelle !
(Sure - Entretien en binôme - 06/03/18)

Ce professeur critique l'absence de prescription explicite des concertations REP+ en échange du temps de pondération (« on aurait dû imposer cette décharge pour de vraies concertations »). Son indignation à l'encontre de certains de ses collègues (« vous n'avez aucune conscience professionnelle ») témoigne des conflits internes à la profession que suscite l'ambivalence de la prescription à propos des façons de se conduire en « bon professionnel ».

Bien que cette étude de cas repose sur l'enquête empirique dans le réseau de Sure, il est intéressant de relever dans le REP+ de Rouel des difficultés similaires dans la mise en œuvre de la prescription du travail collectif en réunion. À l'instar de leurs homologues de Sure, les

professeurs des écoles de Rouel qui participent au dispositif d'observations croisées sont également confrontés aux absences de leur binôme, ce dont témoigne l'observation de la journée de bilan au mois de mars. Alors que la formation commence, deux professeures des écoles, que nous avons suivies dans le dispositif d'observations croisées, réalisent que leur binôme professeur de collège n'assistera pas à cette journée de bilan.

9h - Aurore (PE) demande plusieurs fois à Mathias (coordo) quand Bastien (PLC) arrivera, s'il a cours ce mercredi matin. Mathias finit par lui répondre que Bastien est « en arrêt ».

*Faustine (PE) se tourne vers moi : « Dorian (PLC) n'est pas là, il est en formation. »
(Rouel - Obs, CR réunion - Formation sur l'enseignement explicite - 27/03/18)*

L'enquête ethnographique permet de constater le dépit de ces deux professeures des écoles et leur stupeur lorsqu'elles découvrent, sans en avoir été averti par leur binôme, qu'ils ne participeront pas à cette journée de bilan, au cours de laquelle ils sont supposés revenir sur les observations croisées réalisées en classe. On peut d'ailleurs remarquer qu'Aurore, professeure des écoles ayant déjà participé aux observations croisées les années précédentes, ne s'étonne pas immédiatement de l'absence de son binôme, dont elle est persuadée qu'il est en cours ce matin-là. On voit ainsi que les enseignants participants à ces réunions considèrent comme habituel l'absence des professeurs de collège, en raison des cours qu'ils préfèrent assurer, afin de ne pas pénaliser les élèves. On retrouve ici un effet défavorable de la concomitance des temps de travail en réunion et des temps d'enseignement devant les élèves qui relève de l'organisation du travail. Par ailleurs, le fait que l'un des deux enseignantes (Faustine) nous interpelle à ce sujet montre qu'elle cherche à nous prendre à témoin d'une situation inadmissible, scandaleuse, qu'elle voudrait dénoncer. Lors de l'entretien individuel, Faustine revient sur les causes de l'absence de son binôme, convoqué ce jour-là pour une autre formation, d'ordre disciplinaire, Dorian étant responsable de la formation en technologie au niveau académique.

*Faustine (PE) - Il n'était pas là, au bilan, parce qu'il était ailleurs ce jour-là. Donc, ça n'a ni queue ni tête. On commence un truc, on ne finit pas.
(Sure - Entretien collectif - PE, école Cézanne - 26/06/18)*

Il est intéressant de remarquer que Faustine n'accable pas tant son binôme, mais plutôt l'organisation du travail : celle-ci, en effet, met en concurrence une réunion entre les enseignants

des deux degrés et une formation disciplinaire des professeurs de collège, « sabrant » ainsi les effets du dispositif qu'elle a mis en place pour développer le travail collectif dans le cycle 3.

On relève également dans le réseau de Rouel un problème similaire à celui de Sure dans les remplacements des professeurs des écoles pour participer aux concertations REP+. Certes, le système de remplacement dans le premier degré permet aux professeurs des écoles de s'absenter sans pénaliser les élèves, ce qui à l'inverse du second degré favorise la participation des enseignants à ces réunions. Néanmoins, ce remplacement n'est en réalité pas toujours assuré. L'enquête ethnographique montre que les difficultés de remplacement dans leur classe des professeurs des écoles ne leur permettent pas toujours de participer aux formations et concertations inter-degrés du réseau. Faustine, professeure des écoles, critique ces absences imposées par les difficultés du système de remplacement.

*Faustine (PE) - On n'est pas remplacé pour les formations. Regarde aujourd'hui, on est censé être en concertation, il manque la moitié de l'équipe.
(Sure - Entretien collectif - PE de l'école Cézanne - 26/06/18)*

L'inspectrice de Rouel, interpellée par les directeurs d'école à propos du cas de plusieurs professeurs des écoles n'ayant pu participer aux concertations REP+, en raison du manque de remplaçants disponibles pour assurer la classe en leur absence, s'en explique auprès d'eux.

*Mme Deroche (IEN) - De toute façon, c'est un calendrier départemental, c'est-à-dire qu'on ne peut pas le modifier. Si moi je modifie quelque chose, cela impacte, enfin, cela engendre des répercussions sur d'autres circonscriptions, puisqu'on partage la cohorte de remplaçants avec ces deux autres circonscriptions.
(Rouel - Obs, CR réunion - Comité de pilotage - 23/01/18)*

L'inspectrice explique que ces difficultés de remplacement proviennent d'un volet de remplaçants commun à plusieurs circonscriptions, ce qui ne lui permet pas d'en modifier le calendrier. Dans la mesure où les dispositifs de travail collectif dépendent de moyens gérés selon un principe de rentabilité, les ajustements locaux peuvent être contraints par cette logique de rentabilité. Il semble que le travail d'enseignement entre à nouveau en tension avec le travail collectif, « la priorité devant élèves », comme l'appelle l'inspectrice de Rouel, primant sur la participation des enseignants aux réunions en inter-degrés.

Toutes les difficultés de coordination que nous venons d'exposer sont liées, on le voit, à la mise en œuvre d'une prescription de travail collectif asymétrique et à l'organisation du

travail qui l'accompagne. Cela nous conduit à examiner de plus près le rôle des pilotes : comment interviennent-ils dans la résolution de ces difficultés de coordination en réunion ?

2. « Inviter mais pas convoquer », le dilemme des pilotes

Les pilotes des réseau enquêtés décrivent l'injonction paradoxale de la prescription de travail collectif en ces termes : « on peut inviter les professeurs de collège mais on ne peut pas les convoquer ». Indépendamment des « styles » de pilotage, cette contrainte dans la mise en œuvre de la prescription de travail collectif est partagée par tous les pilotes enquêtés dans les deux REP+. Ces derniers s'accordent à dire que la prescription ne leur donne pas la possibilité de contraindre les enseignants du second degré à participer aux concertations inter-degrés. Dès la première année du dispositif de co-enseignement, les professeurs des écoles de Sure font part de leur dépit à l'inspectrice de circonscription, lors du bilan final. Celle-ci, qui, comme nous l'avons vu, intervient habituellement pour soutenir les professeurs des écoles dans ce dispositif, leur explique son impuissance, dont elle attribue la responsabilité aux autorités étatiques.

Mme Paillard (IEN) - Les organisations syndicales du second degré, comme le Conseil constitutionnel, ont joué un peu contre nous en disant qu'on ne pouvait pas imposer à des professeurs du second degré de se réunir sur ce temps-là. (...) Vous comprenez bien que du coup, la complexité du travail à mener avec le collègue, elle vient aussi de là. Ça veut dire qu'on n'a pas la même considération de ce qu'a apporté ce REP+ en termes de temps, en termes d'occasion de travailler ensemble.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 1^{er} degré - 27/03/17)

L'inspectrice de Sure dénonce ici les appuis institutionnels qui polluent l'épreuve de travail collectif inter-degrés, en permettant aux professeurs de collège de s'y soustraire. On remarquera qu'elle emploie le terme de « considération » à propos du travail collectif, ce qui renvoie à la différence de traitement étatique à l'égard des enseignants du premier et du second degré, ces derniers semblant bénéficier de son point de vue d'un traitement de faveur. Elle critique très explicitement cette prescription qui entrave les « occasions de travailler ensemble » (« la complexité du travail à mener avec le collègue, elle vient aussi de là »).

Si nous insistons sur la mise en cause de la responsabilité de l'État, c'est qu'elle est assez inhabituelle dans le discours des pilotes. Elle se retrouve dans les propos du principal de collège de Sure. Celui-ci est en effet sollicité à son tour, la deuxième année du dispositif, pour aider les professeurs des écoles à se réunir avec les professeurs de collège du dispositif. Dans

cette réunion à huis-clos avec les coordonnateurs de réseau, ces derniers le pressent d'exiger la présence des professeurs de collège dans les réunions de bilan du dispositif. Le principal se défend de pouvoir imposer ces réunions au titre des concertations REP+.

M. Astier (principal) - Mais vous savez très bien que dans le second degré, les choses ne sont pas définies et qu'on ne définit rien !

Cléa (coordo) - On ne peut pas le définir ?

M. Astier (principal) - Moi, j'essaie de solliciter, d'en mettre un maximum mais il n'y a pas de cadre légal. Vous voyez ?

Léo (coordo) - Hum.

Cléa - Dès qu'on essaie de faire quelque chose...

M. Astier - C'est comme l'histoire, quand il y a une grève, les PE, ils sont obligés de dire : « je viens, je viens pas ».

Léo - Oui, de se déclarer.

M. Astier - Bon, c'est vrai que c'est normal, parce que, pour les parents, qu'ils sachent s'ils mettent leurs gamins à l'école ou pas. Eh bien, on n'a pas réussi à mettre ça pour les PLC. Quelle différence il y a entre un gamin de CM2 et un gamin de 6^e ?

Cléa - Oui, on est bien d'accord.

M. Astier - Hein ! Alors ici, il n'y a pas trop de grévistes mais il y a des bahuts où il y a la moitié de grévistes. Alors le gamin de 6^e, il se pointe, qu'est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce qu'on en fait ? On le renvoie chez lui, on le renvoie pas ? Pourquoi pas demander aux profs de collège qu'ils disent 24 heures à l'avance s'ils sont grévistes ou pas ? Ce serait quand même beaucoup plus...

Cléa - Pour la continuité du service.

M. Astier - Et bien, ça, on n'arrive pas à le faire. Ce n'est pas moi, petit principal au fond de la banlieue de cette ville, qui vais changer...

(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 2) - 08/11/17)

Le principal souligne l'absence de « cadre légal » du travail collectif, c'est-à-dire son inscription sur le temps de service des enseignants du second degré. À partir du constat de son impuissance à agir pour prescrire le travail collectif inter-degrés aux professeurs de collège, il en vient progressivement à une véritable dénonciation des inégalités organisées selon lui par l'institution entre les deux degrés. À travers la déclaration d'intention de grève, dont la procédure de signalement est plus contraignante pour les professeurs des écoles que pour leurs homologues du second degré, il critique les effets sur les élèves de ce traitement inégalitaire,

déplorant ainsi que l'intérêt de l'élève prime sur celui de l'enseignant à l'école primaire, mais plus au collège (« quelle différence il y a entre un gamin de CM2 et un gamin de 6^e ? »). Il se défend de pouvoir changer ce qu'il critique comme des différences systémiques entre les deux degrés, depuis sa position de « petit principal au fond de la banlieue de cette ville ». Il est intéressant de remarquer que la priorité donnée à l'enseignant sur l'intérêt de l'élève est précisément ce qui lui est reproché par un certain nombre de professeurs de collège, qui déplorent ses concessions aux intérêts individualistes de certains enseignants, comme dans l'organisation des emplois du temps.

Cependant, s'il est vrai que les stratégies d'engagement des pilotes ont un rôle sur leur capacité à « faire faire » aux enseignants un certain nombre de tâches prescrites, comme nous l'avons montré dans le régime du projet, les concertations REP+ semblent représenter un point d'achoppement pour les pilotes en général. Dans le réseau de Rouel, où les qualités de management du principal du collège sont unanimement reconnues par les enseignants, celui-ci rapporte que l'épineuse question des concertations REP+ lui valut son premier « baptême du feu » lors de sa prise de fonctions, deux ans auparavant. Il décrit une réunion houleuse au sujet de l'organisation de la pondération des heures d'enseignement, alors qu'il est accueilli par des professeurs de collège l'attendant « debout », les « bras croisés » dans la salle de réunion.

M. Dunant (principal) - Lorsqu'on a présenté les réunions de concertation avec des thèmes imposés, des thèmes réservés aux équipes, dont la continuité au cycle 3... C'est anecdotique, mais pas que. Moi je me souviens très bien, ce sont des choses qui restent sur le disque dur. (...) « C'est un thème imposé par la direction. Sur le fonctionnement de l'heure et demie de concertation, on s'assiera quand on se sera mis d'accord sur cette affaire-là. » Très bien. Soit vous entrez en conflit immédiatement avec l'ensemble des profs, soit vous essayez de comprendre ce qui se passe, de repérer les quelques profs qui sont un peu meneurs parce qu'il y a des gens qui étaient debout et qui n'étaient pas forcément très à l'aise dans la situation. Moi j'ai choisi de ne pas aller au conflit de dire : « Attendez, il y a malheureusement, incompréhension, on ne se connaît pas, je suis là depuis deux mois. » Il y avait incompréhension sur la méthode, sur le contenu, sur le contrôle, on n'est pas là pour fliquer. (...) Je ne vais pas faire une fiche de présence et vous faire pointer, vous avez 1 h 30 par semaine. Mais par contre, il ne faudra pas venir nous dire après que vous n'avez pas le temps pour vous réunir, vous concerter.

(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

Comme on peut le voir dans cet épisode, le principe selon lequel « on peut inviter mais pas convoquer les professeurs de collège » n'est pas une justification théorique des pilotes. L'ambivalence des textes implique un management « sur le fil du rasoir » qui peut toujours déboucher sur un conflit, entre les enseignants et la hiérarchie, mais également entre les enseignants eux-mêmes (« il y a des gens qui étaient debout et qui n'étaient pas forcément très à l'aise dans la situation »). Si la question sensible des heures de concertation illustre les tensions entre autonomie et contrôle dans les établissements d'éducation prioritaire, ces tensions débordent du seul cadre du second degré, puisque les pilotes des réseaux se trouvent ainsi dans la position de ne pouvoir prescrire la coordination du travail qu'à un seul des deux segments professionnels. Les concertations sont ainsi un moyen mis en place dans la lutte contre l'échec scolaire mais dont les responsables hiérarchiques ne peuvent faire usage pour organiser la coordination des enseignants des deux degrés à l'échelle du réseau.

Dès lors, on peut constater que les pilotes tendent à charger les professeurs des écoles de mener des stratégies d'intéressement auprès des professeurs de collège, afin de mettre en œuvre la prescription de travail collectif en réunion. Alors qu'elle rencontre les professeurs des écoles du dispositif pour la première fois, la nouvelle inspectrice du réseau de Sure, Mme Gaillard, reconnaît très explicitement que la réalisation du travail collectif inter-degrés repose sur leur propre capacité à mobiliser les professeurs de collège pour qu'ils assistent à ces réunions.

Mme Gaillard (IEN) - C'est ce que j'attends de vous en réunion, de dire à vos collègues ces problèmes de rupture. C'est par l'entrée par les élèves et dans le cadre de la réunion que vous pouvez faire changer ça. (...) De 15h45 à 17h30, il est possible de rencontrer les enseignants du collège. Charge à nous d'être incitatif, de donner du sens pour qu'ils viennent, coopèrent.

(Sure - Obs, CR réunion - Concertation inter-écoles sur les thèmes de travail du groupe cycle 3 - 15/09/17).

En limitant ainsi la responsabilité des pilotes dans les possibilités d'organisation du travail collectif en réunion, la prescription amène à un déplacement de cette charge sur les professeurs des écoles qui sont ainsi confrontés à la nécessité de mener des stratégies d'intéressement auprès des professeurs de collège, comme nous l'avons vu dans le réseau de Sure. La prescription asymétrique les place en position de demandeurs vis-à-vis des professeurs de collège qui ont quant à eux la possibilité de participer ou non à ces temps de concertation et n'ont pas de comptes à rendre à leur hiérarchie. Ce travail de persuasion permanent donne aux

professeurs des écoles le sentiment de consacrer l'essentiel de leur temps, comme le dit un jour un enseignant excédé par ces négociations, à « savoir si on est d'accord ou pas pour travailler ensemble » plutôt qu'à travailler réellement ensemble.

III - Les situations de réunion : un lieu de débat ?

Dans les situations de travail collectif en réunion, la tenue de débats ne se limite pas à l'organisation d'un espace-temps permettant la réunion des enseignants des deux degrés. L'engagement des enseignants dans un régime de dispute en justice se heurte à deux difficultés de coordination majeures dans ces situations : d'une part, les débats portent rarement sur des objets de travail choisis par les enseignants ; d'autre part, ces situations de réunion n'encouragent pas l'expression des points de vue et l'égalité des prises de parole entre les participants.

1. Des objets de débat prescrits aux enseignants

Nous avons vu que dans les réseaux enquêtés, les principaux temps de travail collectif en réunion sont le conseil école-collège et la formation inter-degrés. Or, l'enquête ethnographique montre que dans ces situations, les objets de travail sont imposés aux enseignants et font l'objet d'une critique systématique de leur part.

Examinons tout d'abord le cas des commissions de travail au sein du conseil école-collège. Si le conseil école-collège est un lieu de réunion très institutionnalisée, qui permet ainsi aux enseignants des deux degrés de se réunir moins difficilement, il ne constitue pas pour autant un espace de débat réservé aux enseignants, au contraire des concertations REP+ qui, sur le papier en tout cas, sont supposées être des lieux dédiés aux discussions entre professionnels. À l'instar de la formation, le conseil école-collège est ainsi un espace de réunion qui n'appartient pas aux enseignants : on constate en effet que les objets de débat sont le plus souvent décidés par d'autres acteurs que les enseignants. Dans le réseau de Sure, le conseil école-collège est utilisé lors de la deuxième année du dispositif pour travailler en petits groupes entre professeurs des écoles et du collège. Ils doivent discuter et élaborer des outils communs sur l'enseignement de l'oral, le suivi et la prise en charge des élèves à besoin éducatifs particuliers. Ces objets de travail ont été choisis par les pilotes du réseau. L'inspectrice de circonscription, qui ouvre le

premier conseil école-collège, annonce ainsi aux enseignants le sujet de ces thématiques sur lesquelles ils devront travailler en commun.

Mme Gaillard (IEN) - Donc, on a dit un ordre du jour en deux temps. Un premier temps où on va faire un petit point d'échange sur ce que sont devenus les élèves de CM2 qui sont aujourd'hui en 6^e, et un travail par commissions, avec trois commissions. (on sent qu'elle insiste sur le second temps plus que sur le premier) Je vous les donne maintenant, ça vous laissera le temps de réfléchir, parce que nous allons nous répartir en trois groupes. (...) Est-ce que vous avez d'autres questions sur ce... ? Bien, vous réfléchissez comment vous allez vous répartir, on organisera cela tout à l'heure.
(Sure - Obs, CR réunion - Conseil école-collège - 16/11/17)

Les thématiques de travail qui sont annoncées aux enseignants font partie de « l'ordre du jour » : il ne s'agit pas de propositions mais bien de prescriptions. Le choix de ces thématiques de travail n'est pas explicité davantage par les pilotes. On peut remarquer qu'elles se rapportent aux prescriptions nationales, comme la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. La marge d'initiative qui est laissée aux enseignants ne porte pas sur le choix des objets communs de travail et de discussion, mais sur des questions d'organisation et de composition des groupes (« je vous les donne maintenant, ça vous laissera le temps de réfléchir, parce que nous allons nous répartir en trois groupes »). Or, de l'avis des enseignants, les objets de travail qui leur sont prescrits dans cette réunion ne sont ni ceux qui les intéressent le plus, ni ceux qu'ils considèrent comme importants pour la réussite de leurs élèves. L'enseignement de l'oral, notamment, est un véritable « marronnier » de concertation pour les professeurs des écoles : comme l'explique cette enseignante, cette thématique leur est sans cesse imposée d'une année à l'autre.

Charlotte (PE) - On a 18 demi-journées dans l'année. Si on avait ces 18 demi-journées pour travailler avec les profs de collège, mais ce serait exceptionnel ! Là, on a des formations qui ne riment à rien ! L'oral, tu le fais deux fois parce qu'ils ne sont même pas capables de voir qu'on fait deux fois la même chose.
(Sure - Entretien individuel - 28/03/18)

La critique des objets de débat est cependant difficile à administrer dans une instance présidée par les pilotes et réunissant une vingtaine d'enseignants : il semble peu probable dans ce contexte qu'un enseignant puisse contester le choix de la hiérarchie et revendiquer le droit à définir les objets communs de travail. Néanmoins, deux mois après ce premier conseil école-

collège, alors que les professeurs des écoles sont réunis avec l'inspectrice de circonscription pour faire le bilan du dispositif de co-enseignement, certains enseignants (dont Charlotte, citée ci-dessus) s'enhardissent à lui faire part de leur critique dans le choix des objets de travail des commissions école-collège.

Charlotte (PE) - C'est un peu tout déconnecté, tout ce qu'on nous demande de faire. Et moi, je trouve qu'on se disperse, alors que sur une année, il faudrait vraiment travailler la même chose. Parce que là, le cycle 3 est en construction, ça ne fait que la deuxième année. (...)

Mme Gaillard (IEN) - Là, c'était l'idée, à la suite du comité de pilotage, d'avoir des groupes de travail autour de l'entrée, qui était celle du français, pour s'engager sur une entrée qui était celle des progressions à l'oral. Enfin moi, c'est ce que... j'avais retenu ça, au départ.

*Cléa (coordo) - C'est vrai que l'oral étant l'une des priorités du contrat de réseau...
(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 1^{er} degré - 31/01/18)*

On peut remarquer l'embarras de l'inspectrice dans sa réponse à la critique de Charlotte (PE). Pas plus que les enseignants, elle ne semble connaître la raison du choix du thème de l'oral comme thème de travail entre les enseignants des deux degrés. Sa réponse est confuse, liée aux progressions disciplinaires inter-degrés en français et à la décision prise au sein du comité du pilotage, avec le principal et les coordonnateurs. C'est finalement Cléa (coordo) qui éclaire le choix de cet objet de travail : celui-ci se fait par rapport aux « axes prioritaires » du contrat du réseau. À Sure, l'oral et l'enseignement explicite des mathématiques, par exemple, sont des objectifs prioritaires du contrat de réseau. Le travail en réunion des enseignants du dispositif s'inscrit ainsi dans ces thématiques prioritaires. Or, celles-ci ne correspondent pas nécessairement aux objets qui font débat entre les enseignants des deux degrés et qu'ils ont repérés comme des façons de travailler intéressantes dans les situations de co-enseignement.

Dans le réseau de Rouel, les critères de sélection des objets de travail prescrits aux enseignants, dans les commissions du conseil école-collège comme en formation, sont également ceux de la hiérarchie. Quelles critiques les enseignants adressent-ils plus précisément à ces situations de formation ? La thématique de la formation sur l'enseignement explicite est particulièrement contestée par les binômes d'observations croisés, qui déplorent de ne pas pouvoir discuter de leurs observations en classe et des façons de travailler qui suscitent leur intérêt. Une autre critique qui revient régulièrement est de se voir imposer des objets de travail, quand d'autres ont fait l'objet d'une première réflexion au sein du binôme. Dans l'extrait

suisant, cette professeure des écoles regrette de ne pouvoir poursuivre le travail en binôme sur les compétences disciplinaires en histoire-géographie, l'utilisation des documents et des sources historiques.

Aurore (PE) - Une fois, j'ai dit à M. Dunant (le principal du collège) qu'il faudrait surtout qu'on prenne du temps pour continuer le travail qu'on a commencé. « Ah mais c'est énorme comme travail ! » Ben oui, mais en même temps c'est ça qui est à faire.

Bastien (PLC) - C'est ça qui est intéressant.

Aurore (PE) - Et c'est là-dessus qu'on devrait vraiment libérer des heures.

(Rouel - Entretien en binôme - 11/06/18)

À la fin de l'année, dans le réseau de Rouel, les enseignants du dispositif raillent la nouvelle thématique de travail inter-degrés sur « les valeurs de la République » qui doit remplacer l'année suivante le thème de l'enseignement explicite. Ils dénoncent les objets pédagogiques du moment qui changent au gré de l'actualité politique et sociale (la méthode Singapour en mathématiques, la laïcité) et ne correspondent pas nécessairement aux objets de travail réel qui font débat entre eux.

Julien (PE) - Si on pouvait avoir du temps pour échanger, plutôt que de formaliser des choses autour de l'enseignement explicite. Non ! Faire des choses pour échanger les pratiques, sans avoir quelque chose qui descend de là-haut parce que... on nous oblige ! Et puis chaque année, il y a un nouveau fil rouge et on dirait que c'est la messe. Il faut dire amen à tout.

(Rouel - Entretien collectif - PE, école Cézanne - 26/06/18)

Dans le réseau de Sure, la même déception se fait jour à propos de la thématique de formation sur l'analyse de pratiques. Même si les enseignants du dispositif sont intéressés par une formation sur le co-enseignement, ils font part à la formatrice de leur regret de ce thème qui leur est imposé, là où ils auraient souhaité discuter du suivi du dispositif et de l'expérience vécue en commun. Les possibilités de contestation des objets de débat étant cependant plus importantes en formation que dans le cadre du conseil école-collège, dans la mesure où la formatrice n'est pas une supérieure hiérarchique, ils parviennent néanmoins à amener le débat sur des sujets qui les intéressent. Ici, les professeurs des écoles et de collège du dispositif discutent des différences dans la gestion de l'ordre scolaire à l'école primaire et au collège.

PLC de musique - Donc, tu as deux solutions. Soit, tu te dis, bon, le silence, allez, il faut que je fasse mon cours à tout prix, tant bien que mal et puis tu fais ton cours, voilà, ceux qui peuvent suivre, très bien. Et puis ceux qui vont vraiment attendre le silence, quitte à sacrifier 10 minutes, un quart d'heure, 20 minutes, je ne sais pas, avant de commencer. Le problème, c'est qu'on n'est pas tous d'accord, on n'a pas tous le même fonctionnement et vous, vous arrivez là-dedans et vous avez croisé des enseignants différents !

Formatrice - Est-ce qu'on peut revenir par rapport aux pistes ? Parce que là, vous déviez. Enfin, vous ne déviez pas mais...

Alexis (PE) - Non, on ne dévie pas, parce que c'est quand même lourd de conséquences. (Sure - Obs, CR réunion - Formation d'analyse de pratiques en co-enseignement - 07/02/17)

Alors que la formatrice essaye d'intervenir pour ramener le débat sur le thème de la formation, les enseignants peuvent s'y opposer et continuer ainsi leur débat sur un sujet qu'ils jugent important, « lourd de conséquences » pour les apprentissages des élèves. Le débat ne porte pas ici sur des techniques de gestion de l'ordre scolaire mais il traite de la question « du cours qui ne commence jamais », c'est-à-dire, selon les termes des acteurs, de la difficulté des enseignants de collège à mettre au travail les élèves entre deux déplacements bruyants d'un cours à l'autre. La mise au travail des élèves est un sujet de discussion fréquent entre les enseignants des deux degrés, qui discutent ici des façons de travailler permettant d'inverser le rapport entre le temps passé à gérer l'ordre scolaire en classe et celui consacré à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves, dont on sait qu'il est une cause d'échec scolaire reconnue.

Cependant, cette autonomie dans les objets de débats est plus difficile à conquérir lorsque la hiérarchie est impliquée dans les réunions. La nécessité de disposer d'un espace dédié aux débats entre pairs s'en trouve ainsi renforcée, dans la mesure où les choix de la hiérarchie, articulés à la prescription nationale, semblent rarement correspondre aux façons de travailler identifiées par les enseignants comme des enjeux importants pour la réussite scolaire des élèves. L'engagement des acteurs dans un régime de justification suppose ainsi la dévolution d'une autonomie dans la définition des objets de débat.

2. Des débats encadrés par des rapports de force

Dans les situations de travail collectif en réunion, on remarque que les prises de parole des enseignants sont encadrées par la hiérarchie ou par des acteurs non-enseignants et que leur

contenu comme leurs possibilités d'expression sont limités par l'existence de rapports de force au sein de ces réunions.

Ce sont d'abord les relations hiérarchiques qui ont un effet sur l'égalité des prises de parole entre les participants. Dans le réseau de Sure, la configuration des réunions sur le modèle de la « plénière » est fréquente : les tables sont disposées pour former un grand rectangle, les enseignants étant assis côte à côte tandis que les pilotes président la réunion. Dans cette configuration de réunion, les pilotes gardent la main sur la conduite de la réunion et distribuent la parole. L'observation des réunions de bilan du dispositif de co-enseignement, qui réunissent tous les enseignants du cycle 3, révèle qu'il est difficile pour les enseignants de prendre indûment la parole pour échanger et se questionner mutuellement sur le bilan qu'ils font, les uns et les autres, de leur participation au dispositif. Lorsque c'est le cas, les échanges qui s'amorcent entre eux sont régulièrement interrompus par les pilotes. Dans l'extrait suivant, l'inspectrice organise la prise de parole successive de chaque enseignant, l'un après l'autre. Mais alors qu'elle est « interrogée », une enseignante d'anglais s'adresse directement aux professeurs des écoles présents autour de la table, pour leur demander s'ils ont eu des appréciations des parents ou des élèves sur les remplacements des professeurs de collège en primaire, dans leur classe de CM2. Quand Damien, professeur des écoles, veut lui répondre, l'inspectrice intervient.

Véronique (PLC) - Est-ce qu'il y a des remarques sur les interventions des profs dans les écoles ?

Damien (PE) veut répondre, un échange apparaît, furtif, repris en main par l'inspectrice.

Mme Gaillard (IEN) - Chacun son tour ! (rires) Merci !

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 22/05/18)

Si l'égalité des prises de parole n'est pas assurée, c'est surtout la possibilité d'exprimer son point de vue effectif sur le travail qui est limitée par la présence de la hiérarchie dans les situations de réunion. Les enseignants ont tendance à passer sous silence les dysfonctionnements qui mettent en cause la responsabilité de la hiérarchie. Ce sont les coordonnateurs qui, en général, assument les propos plus polémiques et prennent en charge l'expression des critiques. Cependant, les rapports hiérarchiques ne semblent pas avoir la même portée selon les deux degrés, les professeurs de collège se montrant en général beaucoup plus irrévérencieux que les professeurs des écoles. Ce constat n'est pas limité au réseau de Sure et à

la figure peu autoritaire du principal du collège Armand. Dans cet entretien avec le principal du collège de Rouel, celui-ci va dans le sens de cette observation empirique.

M. Dunant (principal) - La différence que je trouve importante entre le premier et le second degré et qui impacte la mise en œuvre des actions, c'est que l'IEN est toujours considéré comme le chef par les profs d'école. C'est la perception que j'en aie et on le sent quand on est dans des réunions, des conseils de cycle ou des conseils école-collège. On le sent, il y a un rapport hiérarchique qui est historique, culturel. (...) Quand on demande l'avis sur certains points, les PLC, je ne suis pas inquiet, ils vont s'exprimer, même si Dunant (lui-même), il est là. Mais les PE, je ne suis pas sûr qu'ils s'expriment vraiment spontanément.

(Rouel - Entretien individuel - 25/06/18)

On relève toutefois que des rapports de pouvoir peuvent s'exercer dans les débats entre les professeurs de collège et l'inspectrice de Sure, la seconde année du dispositif. Celle-ci les met régulièrement « sur le grill » en les questionnant abruptement, comme dans cet échange avec Marc, professeur d'histoire-géographie, qui se déroule dans une instance du réseau où Marc présente un projet réalisé en binôme avec un professeur des écoles.

Mme Gaillard (IEN) - Donc, quel indicateur on peut se donner pour dire qu'effectivement, les élèves, ont pris possession de leur quartier ?

Marc (PLC) - Je ne peux pas vous dire.

Mme Gaillard - En fait, c'est mesurer votre action, sinon à quoi sert-elle ? Non je plaisante.

(Sure - Obs, CR réunion - Comité de pilotage - 16/11/17)

En sa présence, les débats prennent une connotation polémique qui favorise le spectacle et les caricatures, au détriment de l'égalité de participation des acteurs plus modérés qui se refusent à entamer un dialogue « musclé » avec elle. Les professeurs de mathématiques reviennent dans cet entretien collectif sur les escarmouches survenues avec l'inspectrice lors du bilan inter-degrés du dispositif.

Florian (PLC) - Moi, je vais être cash, là-dessus, j'ai trouvé que c'était une attitude non professionnelle. (...) J'avais l'impression qu'on passait un oral, en fait. Et qu'on était jugé par un prof. C'est l'impression que ça m'a donné. Alors, on n'est peut-être pas son égal dans la hiérarchie mais on est tous adultes.

Coralie (PLC) - En fait, elle voulait provoquer pour voir ce qui allait sortir mais c'est vrai qu'elle manque beaucoup de tact.

(Sure - Entretien collectif - PLC mathématiques - 15/06/18)

Les professeurs de collège ont perçu ici les rapports de force qui s'expriment dans les situations en réunion (« on n'est peut-être pas son égal dans la hiérarchie »). Coralie (PLC) fait remarquer que de son point de vue, l'inspectrice « manque de tact ». Le tact apparaît comme un véritable marqueur de la culture argumentative des enseignants : le non-respect, par l'inspectrice, de cet élément nécessaire à l'expression des points de vue entre pairs ne favorise pas les prises de parole des enseignants, qui se murent dans le silence pour ne pas s'exposer aux attaques de la hiérarchie.

En outre, le fait que les pilotes puissent investir les espaces de discussions confronte les enseignants au risque d'un contrôle sur la conformité des façons de travailler dont ils pourraient débattre. Nous rapportons un conflit qui survient la deuxième année du dispositif dans le réseau de Sure. Les professeurs des écoles, échaudés par l'échec de la stratégie d'intéressement des professeurs de collège visant à les associer à leurs concertations REP+, décident de se tourner vers l'inspectrice. Ils espèrent ainsi qu'elle interviendra et les aidera à organiser des concertations inter-degrés sur les progressions disciplinaires en français. L'inspectrice, lassée de ne pouvoir obtenir le soutien du principal du collège, s'efforce à son tour de contourner l'obstacle des concertations non obligatoires pour les professeurs de collège en s'adressant à l'inspectrice pédagogique de français (Mme Monet, IA-IPR), qui a autorité sur les professeurs de lettres du collège. Lorsque débutent enfin les concertations inter-degrés sur les progressions disciplinaires en français, toute la chaîne hiérarchique est désormais « dans la boucle » du travail réalisé en commun par les enseignants. Lorsqu'une professeure de lettres, Oriane, envoie par mail aux professeurs des écoles la progression disciplinaire que l'équipe de français utilise en 6^e, l'inspectrice consulte le document et réagit aussitôt aux éléments de la progression qu'elle estime non-conformes au programme d'enseignement.

Mme Gaillard (IEN) - Une des enseignantes de lettres nous a envoyé sa progression, elle n'a pas vu que j'étais dans la boucle. « On a pas besoin de travailler ensemble, ça fait des années qu'on fait la progression. » La progression ? Moi, IEN, j'ai mis l'IA-IPR en copie en disant qu'au vu de ce que je connaissais, ce n'était pas conforme aux programmes. Donc, avant de penser co-enseignement, si on se mettait d'accord sur les objets d'apprentissage, sur ce qu'on doit faire apprendre aux élèves. Parce qu'il est évident que si on dit qu'en 6^e, il faut travailler le subjonctif, alors que ce n'est pas un

attendu, il est évident qu'on dira que les élèves de CM2 sont nuls. Ce qui est un peu un discours qui revient. Du coup, l'IA-IPR a été dans la boucle et elle a, en tout cas je l'espère, fait son travail à cet égard.

(Sure - Entretien individuel - 06/07/18)

Dans le récit de cet épisode, on voit que l'inspectrice s'invite dans le débat entre les enseignants en installant des rapports de pouvoir et de contrôle hiérarchique : elle répond directement aux professeures de lettres, à la place des professeurs des écoles, en mettant en copie l'inspectrice pédagogique de français afin que cette dernière rappelle à l'ordre les professeures de lettres. Dans la mesure où l'espace des concertations est perméable à la hiérarchie, cela ne favorise pas l'engagement des enseignants dans des débats qui peuvent donner lieu à l'exercice d'un contrôle sur la conformité du travail. On constate que l'absence de confidentialité des débats entre professionnels est liée aux difficultés de coordination que rencontrent les enseignants pour se réunir en concertation, puisqu'ils doivent à la fois obtenir l'intervention de la hiérarchie pour se réunir et à la fois, se libérer de cette tutelle une fois que celle-ci leur a « prêté la main ».

Les rapports sociaux qui interviennent de manière défavorable dans les débats ne se limitent pas aux relations hiérarchiques, mais ils se manifestent également entre les enseignants des deux segments professionnels. Sans surprise, ces tensions sont beaucoup plus rares lorsque les enseignants du dispositif se connaissent et se reconnaissent. À l'inverse, l'ouverture des débats au plus grand nombre et aux non-initiés, c'est-à-dire à ceux qui n'ont jamais participé aux débats ou au travail dans les classes, se traduit par une montée en puissance des tensions et des oppositions. Ces moments de tensions, en début de réunion, sont décrits par cette professeure de collège du réseau de Rouel.

Élisa (PLC) - On dit que les profs des écoles et les profs de collège, on ne s'entend pas, parce qu'on est chacun dans notre domaine. (...) Quand les profs des écoles arrivent en stage, on sent l'espèce de tension dans les premières minutes et après ça se détend. Et en plus, moi, quand je discute avec eux, je suis : « Explique-moi comment tu fais, ah oui, tu fais comme ça ? » Mais c'est un vrai intérêt, je ne triche pas, ce n'est pas pour leur passer de la pommade.

(Rouel - Entretien individuel - 15/05/18)

Dans les situations de travail collectif en réunion, on remarque qu'une maladresse, un propos qui manque de nuance ou de tact semble suspendre la coordination des acteurs dans les

débats. Soit les enseignants n'osent pas s'exprimer, soit le débat tourne au conflit et les jugements ne portent plus sur le travail mais sur les professionnels qui l'accomplissent. Un incident l'illustre, qui se produit au cours d'une formation inter-degrés sur l'enseignement de l'oral, la deuxième année du dispositif. Delphine, professeure de lettres, habituellement très calme et mesurée dans ses échanges avec les professeurs des écoles qu'elle côtoie depuis plusieurs années, « s'accroche » avec Christophe, un professeur des écoles débutant qui participe pour la première fois à une rencontre avec le collègue. Alors que les professeurs de collège insistent sur le fait que l'enseignement de l'oral n'est pas seulement une compétence mais qu'il consiste aussi à « apprendre à se taire », Christophe (PE) conteste avoir des difficultés de bavardage : « Mais moi, ils ne parlent pas n'importe quand, ils lèvent la main. » Delphine (PLC) s'emporte ouvertement. Elle revient sur cet épisode alors que nous lui demandons ce qui s'est passé dans ce temps de formation.

*Delphine (PLC) - On n'a pas attendu les PE pour parler de pédagogie, apprendre à lire ! Ils ont toujours deux problèmes : d'abord, ils croient qu'ils ont tout inventé au niveau pédagogique et ensuite, ils ont une espèce de complexe d'infériorité vis-à-vis de nous. Je ne sais pas pourquoi. Moi, j'aurais pu le passer leur concours, j'ai passé celui-là plutôt que l'autre, mais voilà ! Moi, il faut déjà que les élèves apprennent à se taire. Je ne sais pas, la maîtresse, ça ne la dérange pas de vivre dans un brouhaha permanent.
(Sure - Journal de terrain - 07/12/17)*

Ces rapports de force entre les acteurs semblent actualisés par la configuration des débats, qui met en présence des enseignants ne se connaissant pas et dont les échanges sont médiés par des formateurs ou par la hiérarchie. L'expression de ces tensions ne traduit pas nécessairement l'adhésion des acteurs à une interprétation des rapports sociaux en termes de conflits historiques entre les enseignants des écoles et du collègue. On remarque dans le discours de Delphine qu'elle se réfère à son propre choix par défaut entre les deux « métiers » plutôt que par conviction et sentiment d'appartenance à un segment professionnel en particulier. On peut notamment relever que Delphine, à l'issue de la réunion, vient s'excuser auprès du professeur des écoles avec qui elle a eu cette altercation. Il semble ainsi que la publicité des débats invite les participants à surjouer les oppositions sur le plan pédagogique entre les deux degrés.

IV – Conclusion : Les conditions à la tenue de débats dans le travail collectif en réunion

L'enquête ethnographique met en lumière les difficultés de coordination entre les enseignants des deux degrés, dans les situations de travail collectif en réunion. La première de ces difficultés est la mise en application de la prescription de travail collectif, dans la mesure où les enseignants des deux degrés ne sont pas tenus aux mêmes obligations de participation. Pour pouvoir se réunir en équipe de cycle 3, les professeurs des écoles doivent entreprendre une stratégie d'intéressement auprès des professeurs de collège avec qui ils sont supposés se concerter et élaborer des façons de travailler partagées. Ces enseignants sont conduits à rechercher l'appui des pilotes, qui sont également confrontés aux difficultés d'application du prescrit, liées à sa définition asymétrique et ambivalente. Se réunir apparaît ainsi comme un ajustement mutuel difficile à réaliser, dès lors que la prescription de coordination n'est pas égalitaire entre les acteurs.

Une entrave majeure à la réalisation du travail collectif en réunion provient précisément de la prescription qui l'organise : alors que les politiques publiques désignent ces dispositifs de travail collectif comme un instrument central de transformation des pratiques pédagogiques et de lutte contre l'échec scolaire, elles aboutissent dans le même temps à la fragilisation de ces dispositifs. De nouvelles différences dans l'organisation du travail entre les deux degrés sont instituées à travers la prescription de travail collectif, qui vise précisément à les réduire. Nous avons montré en effet comment cette prescription inégalitaire du travail collectif en réunion actualise les rapports de domination entre les professeurs des écoles et les professeurs de collège, avivant ainsi les divisions et les conflits entre segments professionnels.

Cependant, une fois les enseignants réunis, on constate qu'agir en commun dans ces situations de travail collectif en réunion ne va pas de soi. Deux difficultés majeures apparaissent dans la coordination des débats entre les enseignants. Tout d'abord, les débats sont limités, les enseignants ne pouvant discuter comme ils le souhaiteraient. L'obstacle ne réside pas dans la compétence professionnelle des enseignants à débattre entre eux, dès lors qu'ils se connaissent et se reconnaissent entre enseignants, mais dans les consignes et les tâches qui leur sont prescrites dans ces situations. En outre, l'ouverture des espaces de concertation à la hiérarchie tend à limiter les prises de parole des enseignants et l'expression des points de vue sur le travail

réel : ces situations de travail collectif en réunion peuvent en effet devenir le lieu d'un contrôle de conformité sur les façons de travailler.

Alors que ces dispositifs visent à permettre aux enseignants de s'accorder sur les « meilleures façons » de faire réussir les élèves, les enseignants sont le plus souvent contraints à débattre d'autre chose que des façons de travailler qu'ils estiment nécessaires à la réussite des élèves. L'enquête montre que les objets de travail dans les réunions sont le plus souvent choisis par des non-enseignants, comme les formateurs et les pilotes. Or, ces derniers relaient en général les objectifs du « contrat de réseau » dans le REP+, les programmes d'enseignement et les priorités assignées à l'éducation prioritaire dans les textes législatifs et réglementaires. On peut ainsi faire le constat d'une sur-prescription des objets de travail en commun des enseignants des deux degrés. Ces objets s'imposent notamment à travers la « mise à l'agenda » de pratiques ou de techniques d'enseignement, promues par le politique comme les dernières solutions à l'échec scolaire et relayées dans les réseaux d'éducation prioritaire, qui doivent ainsi en faire de nouvelles priorités dans les formations et les dispositifs de travail collectif.

Cette analyse met en évidence une condition au développement des débats dans les situations de travail collectif en réunion. On sait en effet qu'une condition théorique aux disputes professionnelles est l'exclusion de la hiérarchie des espaces délibératifs, afin de préserver la confiance dans l'équité des jugements sur le travail réel, que sapent les rapports de pouvoir entre les participants au débat. On voit apparaître un autre obstacle au développement de ces disputes professionnelles, dans les situations de travail collectif en réunion : l'intervention de la hiérarchie ne se limite pas à une présence physique, mais elle s'incarne également dans la prescription des objets de débat qui s'imposent aux participants. Ainsi, l'autonomisation des espaces délibératifs apparaît comme un enjeu majeur au développement des débats sur les façons de travailler entre les enseignants. Cette autonomie réside d'une part dans la possibilité de délimiter ces espaces de débats aux professionnels enseignants. D'autre part, elle tient à la définition par les enseignants des objets de travail, dans une relative indépendance vis-à-vis des prescriptions de la hiérarchie. Il apparaît ainsi que cette autonomie ne se confond pas avec un libre choix de participation à ces espaces délibératifs. Nous avons vu que la prescription floue du travail collectif en réunion, en laissant aux professeurs de collège toute latitude d'interprétation individuelle, ne favorise pas une coordination réussie dans les débats. L'autonomie en jeu suppose une combinaison délicate entre une indépendance reconnue des espaces délibératifs et leur institutionnalisation, qui permet ainsi de les formaliser dans l'organisation du travail.

Nous avons montré que l'engagement des acteurs dans le régime de justification, et le développement de la coopération au moyen de ces débats, suppose que l'organisation du travail assure les conditions à la réalisation de tels débats. Le travail collectif en réunion ne peut favoriser le développement des disputes professionnelles entre les enseignants des deux degrés que dans la mesure où l'organisation du travail garantit la tenue de ces débats aux conditions énumérées ci-dessus.

Chapitre 2 - La coopération dans les débats à l'épreuve de la mesure

L'organisation de débats suffit-elle au développement de la coopération ? D'un point de vue théorique, on sait qu'une condition majeure à la coopération est la réalisation de débats confrontant les critères de qualité du travail : c'est ce qu'on appelle une dispute professionnelle. Une dispute professionnelle permet la production de normes partagées, fondées sur des critères de qualité du travail et assurant ainsi la justice du compromis forgé sur des façons de travailler. Dès lors, la question qui se pose est de savoir si de telles disputes professionnelles peuvent se réaliser dans les situations de travail collectif en réunion. Après l'étude des conditions de possibilités à la tenue de débats, la dynamique coordination / coopération est appréhendée au prisme de la production de normes collectives dans ces débats. Nous nous demanderons si les débats en réunion, lorsqu'ils se réalisent, peuvent produire des normes collectives fondées sur des critères de qualité du travail définis par les enseignants.

On aura compris, à la lecture du chapitre précédent, que les terrains d'enquête ne se prêtent pas à l'étude de situations idéales de débat entre les enseignants des deux degrés, réunis en dehors de la présence des pilotes et discutant de leurs façons de travailler, offrant ainsi un cadre méthodologique parfaitement adapté à notre questionnement. Sur nos terrains d'enquête, la réalité empirique correspond plutôt à un feuilleté de situations de réunion, dans lesquelles surviennent ici et là des débats entre différents acteurs. Le procédé méthodologique choisi est donc le suivant : nous nous attachons à suivre un même objet de débat à travers ce feuilleté de situations de travail collectif en réunion, auxquelles prennent part différents acteurs (les enseignants d'un même degré ou des deux degrés, ou bien les pilotes, ou encore les coordonnateurs).

Nous nous appuyons sur l'étude d'un débat sur l'évaluation du dispositif de co-enseignement, dans le réseau de Sure. Comme nous le verrons, c'est en effet le principal objet d'une série de réunions qui ont lieu durant les deux années de l'enquête ethnographique. Nous étudions plus précisément la séquence consacrée à l'élaboration des « critères d'évaluation » du dispositif : ces critères sont le thème principal de 4 réunions qui s'échelonnent, la seconde année du dispositif, entre octobre 2017 et décembre 2017.

Nous présentons ici le fil chronologique suivi pour étudier ces débats.

Tableau 15 – Élaboration des critères d'évaluation du dispositif cycle 3 dans le réseau de Sure

<i>Situations de travail collectif en réunion observées</i>	Concertation sur l'évaluation du dispositif : élaboration des critères par les PE (12/10/17)	Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 1 (17/10/17)	Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 2 (08/11/17)	Réunion du comité de pilotage du réseau (16/11/17)
<i>Objet de la réunion</i>	Les professeurs des écoles élaborent des critères.	Les pilotes et les coordonnateurs discutent des critères.	Le principal et les coordonnateurs retravaillent les critères.	Les critères sont présentés par les coordonnateurs aux pilotes et aux professeurs de collège.

Nous commençons par décrire comment l'évaluation du dispositif s'est imposée comme objet de travail dans les situations de réunion, avant de rendre compte de l'étude des débats sur les critères d'évaluation.

I - L'objet du débat : les critères d'évaluation du dispositif

Le dispositif cycle 3, comme tout projet de réseau, fait l'objet d'une évaluation de ses effets et de l'atteinte des objectifs qui lui sont assignés. Le sujet de l'évaluation apparaît ainsi dès les premiers mois de la mise en place du dispositif, alors que débute l'enquête ethnographique. La mesure de son efficacité est avant tout une préoccupation institutionnelle portée par les pilotes et les coordonnateurs. Mais les entretiens montrent qu'elle est aussi une préoccupation des enseignants qui s'interrogent sur l'efficacité de leur travail dans le dispositif, pour les élèves et pour le travail collectif inter-degrés. Cependant, même si l'efficacité du dispositif est un sujet de discussion important, le processus d'évaluation est peu formalisé la première année du dispositif. On en parle, surtout, au fil des réunions et on produit un questionnaire adressé aux enseignants et aux élèves. C'est aussi la seule fois, au cours des deux années de l'enquête, qu'une rencontre est organisée entre tous les enseignants du dispositif et les coordonnateurs, sans les pilotes, pour discuter des « effets » du dispositif.

La deuxième année marque un tournant dans l'évaluation du dispositif. Le « projet cycle 3 » est exclusivement discuté sous l'angle de son évaluation. La formation porte désormais sur l'enseignement de l'oral, le conseil école-collège est consacré à d'autres objets que le travail dans le dispositif, les concertations entre enseignants se poursuivent mais sur le

thème des progressions disciplinaires. L'évaluation reste le seul objet de discussion qui se rapporte au dispositif, tout en occupant de très nombreuses réunions. Qu'est-ce qui justifie l'inflation du thème de l'évaluation du dispositif ? Tout d'abord, la demande institutionnelle de résultats s'intensifie. C'est en effet l'année de l'évaluation du contrat de réseau. Rappelons succinctement en quoi consiste cet instrument historique de gouvernance locale en éducation prioritaire. Selon le texte de Refondation de l'éducation prioritaire (2014), le « projet de réseau » ou « contrat d'objectifs » est un document établi par les pilotes et supervisé par les autorités académiques, pour quatre ans. Il fixe les objectifs pédagogique et éducatifs à atteindre dans le réseau, déterminé sur la base de son auto-évaluation (résultats au brevet, etc.) et des prescriptions nationales (référentiel de l'éducation prioritaire, socle commun de connaissances et de compétences, etc.). Le contrat de réseau détermine « les actions retenues pour atteindre les objectifs », c'est-à-dire les projets, les formations, les activités mises en œuvre par les enseignants dans l'atteinte de ces objectifs. Par exemple, dans le REP+ de Rouel, l'objectif « d'améliorer les résultats en mathématiques et en français » se traduit par des « actions » telles que les « projets de continuité CM2-6^e dans ces deux disciplines (prix littéraire, défis lecture) »⁸³.

Mais surtout, le contrat de réseau précise les modalités d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. Cette mesure se fait au moyen d'un « tableau de bord », renseigné par la production d'une série « d'indicateurs ». Si l'on reprend l'exemple précédent de l'objectif d'améliorer les résultats en mathématiques et en français, les indicateurs du tableau de bord sont « les résultats des élèves aux évaluations nationales de CE2 et au brevet ». Tous les indicateurs ne figurent pas d'emblée dans le contrat de réseau, la plupart sont produits au fur et à mesure de la mise en œuvre des actions dans le réseau et notamment, au moment de la phase finale d'évaluation de ces actions. Ainsi, des enseignants aux pilotes, en passant par les directeurs d'école et les coordonnateurs, tous participent à un moment à l'évaluation des objectifs du contrat de réseau. L'évaluation du dispositif de co-enseignement répond donc à cette nécessité de l'évaluation des objectifs du contrat de réseau, objectifs auxquels ce dispositif est supposé contribuer.

Toutefois, cette fin institutionnelle ne justifie pas, à elle seule, l'activité intensive d'évaluation qui s'instaure dès la rentrée. L'arrivée de la nouvelle inspectrice du réseau de Sure, Mme Gaillard, se traduit par un changement de style de pilotage qui valorise désormais l'évaluation. Chaque concertation entre professeurs des écoles doit faire l'objet d'une fiche de

⁸³ Extraits du document institutionnel du contrat de réseau dans le REP+ de Rouel

suivi qui est vécue par les enseignants, selon les termes employés par la coordonnatrice du réseau, comme « du flicage bien caché ».

Cléa (coordo) - C'est très institutionnel, avec le vocabulaire... Et au final, tu te dis que c'est la même chose, finalités, objectifs, compétences. Je veux bien qu'il y ait une réflexion de fond sur ce qu'est un indicateur d'évaluation, mais il y a beaucoup de choses qui se recourent. Réécrire domaine d'apprentissage ou axe de réseau travaillé, ça va !

(Sure - Entretien individuel - 21/03/18)

Dans ce contexte se produit un événement déclencheur de l'évaluation du dispositif. Dans une interview à une revue syndicale, Cléa, la coordinatrice, mentionne le fait que les professeurs des écoles du dispositif sont dispensés des heures « d'activités pédagogiques complémentaires » (APC, un dispositif de soutien aux élèves, inscrits au service des professeurs des écoles depuis 2008), afin de compenser la demi-heure supplémentaire de co-enseignement effectué au collège de 8 h à 8 h 30. Dès la publication de ce traitement dérogatoire qui avait été accordé par l'inspectrice précédente et sa hiérarchie, l'information est reprise par d'autres syndicats qui s'en saisissent pour porter haut et fort une revendication ancienne de suppression des heures d'APC. Alerté, le nouveau directeur académique départemental s'en émeut et se tourne vers l'inspectrice, Mme Gaillard, qui raconte l'appel téléphonique reçu à ce sujet.

Mme Gaillard (IEN) - On m'a dit que les APC ne servaient pas à ça. J'ai argué du fait que les heures d'APC étaient utilisées dans le dispositif pour aider les élèves mais, on m'a fait répondre que les heures du premier degré ne servaient pas à aider les élèves du second degré !

(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 1 - 17/10/17)

Suite à cet épisode, l'inspectrice demande des éclaircissements aux coordonnateurs et les presse de lui communiquer des « éléments de cadrage » et les objectifs du projet. Ces derniers redoutent que le dispositif soit suspendu avant son terme, prévu en décembre.

Cléa (coordo) - (s'adressant au principal du collège) Je pense que ça va mettre à mal ce qu'on a mis en place au niveau du dispositif qui déjà, met du temps à bien se lancer correctement. Si en plus on est coupé à cause de ça...

(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 2 - 08/11/17).

Les professeurs des écoles sont alors avertis par les coordonnateurs que le dispositif est sur la sellette.

Léo (coordo) - C'est quelque chose qui pourrait s'arrêter après les vacances, si le Dasen (directeur académique de l'éducation nationale) n'a pas les éléments qu'il lui faut et que ça ne lui convient pas, il peut très bien dire... Pour l'instant, Gaillard, elle a besoin d'être convaincue, elle pose beaucoup de questions, elle n'est pas complètement derrière nous.

(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les PE - 12/10/17)

Évaluer le dispositif apparaît donc comme une nécessité pour les acteurs afin de justifier de sa mise en place. Mais comme celui-ci ne se termine qu'à la fin du mois de décembre, il n'est pas possible de procéder à l'évaluation immédiate de ses effets. Le travail des acteurs consiste donc à fabriquer un instrument de mesure du dispositif, qui permettra de rendre compte de ses effets auprès des différents échelons de la hiérarchie et de renseigner le tableau de bord du contrat de réseau. Cet instrument de mesure, ce sont les « critères d'évaluation » du dispositif, qui vont donc faire l'objet de débats dont nous suivons à présent le déroulement au fil de différentes situations de réunions.

II - Débats d'indicateurs ou débats de normes ?

Alors que la deuxième année du dispositif de co-enseignement vient tout juste de commencer, les professeurs des écoles qui y participent décident, de leur propre initiative, de réfléchir aux critères d'évaluation de ce dispositif. Ils y consacrent donc leur première concertation REP+, à laquelle ne participent pas les professeurs de collège du dispositif, en raison des difficultés rencontrées pour se réunir, décrites dans le chapitre précédent.

Au vu du contexte, la production de ces critères d'évaluation leur paraît une nécessité, pour « justifier le fait de continuer, même si on ne nous demande rien », comme le dit une professeure des écoles au cours de cette concertation ⁸⁴.

Quelle tâche se donnent-ils, précisément, dans l'élaboration de ces critères d'évaluation ? Comme toute action de réseau, le dispositif de co-enseignement a des objectifs, qui ont été définis, au moment de la constitution du projet, par rapport aux priorités dans la lutte contre l'échec scolaire, figurant dans le Référentiel de l'éducation prioritaire. Les deux principaux objectifs du dispositif cycle 3 sont : « favoriser le travail conjoint » entre les enseignants des deux degrés et « assurer la continuité des apprentissages » des élèves, dans le passage de l'école au collège.

Le travail que se donnent les professeurs des écoles consiste à mettre en face de chaque objectif ce qu'ils appellent un « indicateur ».

Alexis - Quoi qu'il en soit, cette évaluation, il faut qu'elle montre qu'il y a quand même plus de liens, même si ce n'est pas formidable, il y a quand même plus de liens dans le cycle 3.

Damien - Avec ce projet-là.

Alexis - Voilà, il faut arriver à trouver un indicateur qui nous le montre, ça. Mais lequel ?

On ne s'étonnera pas de l'emploi de ce vocabulaire de l'évaluation, puisque comme nous l'avons souligné, les enseignants sont familiers des procédures d'évaluation et du lexique qui leur est associé : les actions qu'ils réalisent dans le cadre du projet d'école, par exemple, utilise ce même vocabulaire « d'objectifs », « d'indicateurs », « d'axes prioritaires ». Par ailleurs, ces termes sont régulièrement employés dans toutes les instances du réseau, comme ici, où l'inspectrice définit le terme d'indicateur :

Mme Gaillard (IEN) - C'est ce qui nous permet de dire que cette action, elle a bien fonctionné, qu'elle a rempli les objectifs que nous nous étions fixés.

(Sure - Comité de pilotage - 16/11/17)

⁸⁴ Toutes les citations de cette partie sont extraites de la réunion « Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les PE » - 12/10/17. Nous ne mentionnons donc que les prénoms des professeurs des écoles.

Les professeurs des écoles se lancent ainsi dans un débat sur l'indicateur qui pourrait montrer que l'objet du « travail conjoint » est bien atteint dans le dispositif : autrement dit, qu'il y aurait une façon de coordonner le travail plus efficace et plus pertinente que d'autres. Le nombre de mails échangés au sein du binôme est rapidement proposé par certains professeurs des écoles, mais cet indicateur est très controversé. Pour certains, le nombre de mails ne fait pas la qualité de l'échange, mais c'est son contenu qui témoigne d'une bonne coordination dans le binôme.

Jules - C'est ce qu'on va faire, des propositions. Et c'est pas des mails : « il faut faire ça ! » C'est : « qu'en penses-tu, qu'est-ce qu'on pourrait faire, t'as imaginé autre chose ? »

Pour Jules, une bonne façon de travailler avec son binôme est de s'inscrire dans la proposition, dans l'échange (« c'est pas des mails : il faut faire ça ! »), dans la préparation commune du travail d'enseignement (« qu'est-ce qu'on pourrait faire ? »). Pour d'autres, une bonne façon de se coordonner est de s'inscrire à la fois dans une relation d'échange en classe et dans une organisation du « projet de co-enseignement : là encore, peu importe le nombre de mails échangés dans le binôme.

Damien - C'est des gens qui veulent et qui pensent co-enseignement. Coralie (son binôme PLC), elle fait appel à moi, elle repart de ce qu'on a fait, vraiment elle construit ce projet.

Vanessa - Si elle se sent pas à l'aise sur une notion, c'est toi qui la prends.

Damien - Elle me dit, tiens fais la correction, comme ça je peux aider. Il y a vraiment un truc qui se crée par rapport à ce que j'ai pu vivre.

Alexis - C'est bien.

Damien et Vanessa décrivent ici les ressorts d'une coordination réussie avec Coralie, professeure de mathématique, dont nous avons décrit très largement le travail en binôme dans les parties précédentes de l'analyse. Ce qui montre un bon travail de coordination, c'est « être à l'aise » dans la classe et inscrire le travail d'enseignement dans un projet (« elle repart de ce qu'on a fait, vraiment elle construit ce projet »). On voit d'ailleurs que cette façon de travailler recueille l'assentiment d'Alexis qui les écoute (« c'est bien », dit-il).

Cependant, ces façons de travailler, fondées sur des critères de qualité du travail du point de vue des enseignants, ne sont finalement pas retenues : c'est bien l'indicateur du nombre

de mails qui va être choisi par les professeurs des écoles. En effet, cet indicateur présente l'avantage d'être fondé sur un critère de mesure. Or, les enseignants savent que c'est précisément ce type de preuve qui est attendu par la hiérarchie.

Léo (coordo) - De toute façon, c'est un critère qu'il faut utiliser. C'est comme quand par exemple, au collège, on se penche sur le climat scolaire et on dit qu'un des indicateurs, c'est le nombre de conseils de discipline. Ça ne me dit pas tout, mais quand même. C'est le même principe, globalement.

Damien - C'est pour ça que la quantité, je pense que... ça plaît à la... hiérarchie.

Alexis - C'est plus facile à quantifier, ça a le mérite. Mais... (///) oui.

L'indicateur du nombre de mail échangés n'a pas la valeur d'un « bon travail » : son seul mérite, aux yeux des enseignants, est d'être « facilement quantifiable ». Ils savent cependant qu'on ne renseigne pas un tableau de bord avec des normes comme « l'enseignant se sent à l'aise en classe » mais avec des indicateurs mesurables, quantifiables. Or, les façons de travailler jugées efficaces par les enseignants pour se coordonner ne sont pas fondées sur un critère de mesure, mais sur un critère de qualité du travail qui les rend difficilement quantifiables : on ne peut pas compter le contenu des mails, ou quantifier si ces échanges relèvent de la proposition ou d'une façon de faire que cherche à imposer l'autre. Le nombre de mail échangés est donc un indicateur qu'il « faut utiliser », comme ils le reconnaissent, car le critère de la mesure est en effet le meilleur moyen pour eux de défendre leur travail vis-à-vis de la hiérarchie.

Cependant, on constate que si la contrainte argumentative de l'évaluation les dessaisit de la production des façons de travailler qu'ils jugent efficaces, ils ont dans le même temps la capacité de jouer les règles du jeu de l'évaluation, et d'utiliser une preuve de type quantitatif pour défendre leur travail. Cependant, peuvent-ils, à la faveur des débats, se soustraire à cet impératif de la mesure et faire valoir leurs propres critères de qualité du travail ? Examinons pour cela les débats autour du second objectif du dispositif : il s'agit « d'assurer la continuité des apprentissages ».

Dans un premier temps, les professeurs des écoles recherchent un indicateur fondé sur un critère de mesure, qui permettrait de montrer que le dispositif a bien permis de faire progresser les élèves bénéficiant du dispositif de co-enseignement. La mesure des progrès des élèves est en effet la meilleure preuve, aux yeux de la hiérarchie, de l'efficacité du travail des enseignants.

Cependant, les professeurs des écoles ne parviennent pas à identifier un indicateur montrant de manière avérée que les élèves bénéficiant du dispositif en retirent de meilleurs résultats que les élèves des autres classes. En effet, si mesurer les progrès des élèves de 6^e ne leur pose pas de difficulté, établir de manière fiable un lien entre ces progrès et le dispositif de co-enseignement leur paraît de moins en moins probant. La moyenne de la classe ? Les classes de 6^e ont été constituées avec une concentration plus importante d'élèves en difficulté scolaire en CM2, afin que les professeurs des écoles puissent retrouver ces élèves et assurer, précisément, une meilleure continuité des apprentissages en amoindrissant la rupture réputée préjudiciable entre le primaire et l'entrée au collège. Comparer les moyennes des classes de 6^e ne serait donc pas révélateur. Les progrès des élèves les plus en difficulté en mathématiques ? Les professeurs des écoles n'interviennent que 4 heures par semaine au collège, ce qui limite considérablement l'impact sur les résultats des élèves dans cette discipline et par ailleurs, tous les professeurs de mathématiques n'ont pas travaillé sur les mêmes compétences durant le co-enseignement. Les progrès ciblés des élèves sur des comportements et attitudes en classe ? La lourdeur du protocole d'évaluation nécessaire pour mesurer ces effets est tournée en dérision par les professeurs des écoles qui raillent son absurdité.

Damien - Non mais franchement, une fois, je me suis dit, mais comment est-ce que tu veux ? Il faudrait quantifier le nombre d'élèves que tu reprends parce qu'ils ne se mettent pas au travail tout de suite et que tu es obligé de relancer, qui n'ont pas sorti leur classeur quand il fallait...

Gabriel - Il faudrait être à trois, avoir un deuxième PE qui observe le PE qui aide les élèves ! (rires)

Le débat à propos de cet indicateur aussi improbable qu'introuvable finit par s'enliser : « Comment arriver à quantifier qu'un gamin continue d'apprendre en 6^e, sur sa lancée du cycle 3 ? » s'impatiente un professeur des écoles, « comment montrer qu'il y a ça ? ». Mais alors que les débats semblent voués à une impasse, les professeurs des écoles parviennent au fil de leur débat à déplacer les critères des résultats des élèves aux façons de travailler des enseignants. La preuve permettant de montrer que le dispositif a effectivement permis d'assurer la continuité des apprentissages du CM2 à la 6^e ne se trouve pas dans les résultats des élèves, mais dans le changement des façons de travailler des enseignants. Les professeurs des écoles se ressaisissent ainsi de la définition des critères de qualité du travail : le bon travail n'est pas défini par rapport à ses effets sur les résultats des élèves, mais il est caractérisé par des façons

de faire jugées efficaces pour la réussite des élèves. La norme du bon travail sur laquelle ils s'accordent est la pratique de la différenciation pédagogique.

Alexis - Cet instant où le travail est fini, est-ce qu'il est pensé dans les autres classes ou pas ?

Damien - Du coup, ça veut dire qu'en terme d'objectif, il faudrait revoir l'objectif pour prendre en compte la diversité de tous les élèves ?

Charlotte - C'est un peu la priorité, quand même.

Alexis - Je pense que là, il y a un manque là-dessus. Il y a un manque dans les cinq objectifs, ça n'y est pas.

Damien - Ce n'est pas noté ?

Charlotte - Si, c'est « permettre la continuité des apprentissages »

Gabriel - Bah non, pas vraiment.

Damien - Entre la continuité des apprentissages et la diversité des élèves...

Camille - C'est dans le suivi des élèves.

Gabriel - À la limite, on pourrait le mettre là.

Damien - Oui et après, on pourrait mettre un point un peu plus fort sur la différenciation pour justement, « permettre la réussite de tous ». Est-ce que, ce projet-là, il ne va pas pouvoir favoriser la différenciation au sein du second degré ? Puisque nous, on est là, on anime là-bas, est-ce que ça va nous permettre de différencier ? Du coup, on peut voir, les professeurs voient, on fait avec eux...

C'est en s'interrogeant sur les façons de travailler qui permettent d'assurer la continuité des apprentissages des élèves entre le CM2 et la 6^e que les professeurs des écoles parviennent à produire une norme partagée. La première question d'Alexis, qui marque le début de l'extrait que nous avons sélectionné (« Cet instant où le travail est fini, est-ce qu'il est pensé dans les autres classes de 6^e ou pas ? ») illustre bien ce déplacement dans les débats. C'est dans les façons de travailler des professeurs de collège ayant vécu le co-enseignement que l'on peut voir si la continuité des apprentissages est désormais prise en compte : est-ce que ces derniers mettent en place des activités différenciées pour les élèves ayant terminé le travail avant les autres, mais également pour ceux qui ne vont pas au même rythme, qui n'en sont pas au même niveau d'acquisition ? Tout au long de notre analyse, nous avons vu que la différenciation pédagogique est l'une des façons de travailler les plus débattues entre les enseignants des deux degrés car le partage de cette norme est perçu par les professeurs des écoles comme un enjeu majeur pour la réussite scolaire des élèves. Nous avons montré (dans la conclusion de la partie V de l'analyse) qu'elle fait parfois l'objet de compromis au sein des binômes, mettant en jeu les différentes

définitions de la réussite scolaire. Cette fois-ci, la véritable dispute professionnelle à laquelle se livrent les professeurs des écoles leur permet de produire dans cette situation de réunion une norme collective fondée sur des critères partagés de qualité du travail.

On peut d'ailleurs remarquer que les professeurs des écoles n'arrivent pas à faire correspondre cette norme collective de la différenciation à un seul et même objectif du dispositif, puisque cette façon de travailler est ce qui leur permet de faire réussir les élèves, autrement dit d'atteindre tous ces objectifs prescrits à la fois (« permettre la continuité des apprentissages », « prendre en compte la diversité des élèves », « assurer le suivi des élèves »). On peut ainsi remarquer que le séquençage institutionnel du travail enseignant en différentes « compétences » (comme dans le référentiel de compétences des enseignants), ou objectifs à mettre en œuvre, ne correspond pas aux façons réelles de travailler, l'enseignant poursuivant plusieurs buts en même temps dans l'activité.

III - La juste mesure, un indicateur insaisissable

À la suite de la concertation entre les professeurs des écoles, l'objet du débat sur les critères d'évaluation du dispositif poursuit son cours dans deux autres réunions, à huis clos entre l'inspectrice de circonscription, le principal de collège et les deux coordonnateurs de réseau. C'est donc une semaine après la concertation entre les professeurs des écoles que ces quatre acteurs se retrouvent dans les locaux de l'inspection de Sure. L'observation de cette première réunion montre que les pilotes ne sont pas désireux d'être eux-mêmes producteurs de ces critères d'évaluation. Bien qu'elle soit elle-même à l'origine de la « pression » à l'évaluation du dispositif, la nouvelle inspectrice de Sure semble plutôt considérer que c'est l'affaire des enseignants que d'élaborer les critères d'évaluation du dispositif.

Cependant, les coordonnateurs, relayant en cela la volonté des professeurs des écoles du dispositif, ne l'entendent pas de cette oreille.

Léo (coordo) - Dans mon souvenir, Gaillard voulait que ce soit les PE qui construisent leurs critères d'évaluation. Et moi j'ai essayé de dire : « Mais on ne peut pas mettre les PE comme ça en disant, évaluez le dispositif ! » C'est difficile, un dispositif comme ça. C'est faisable par les PE mais ça demande autre chose que deux heures de temps de travail. Il me semblait que commencer à borner les choses avec les pilotes, ça pouvait aider à construire quelque chose et impliquer quand même les PE.

(Sure - Entretien individuel - 06/04/18)

Les coordonnateurs cherchent à impliquer les pilotes dans l'évaluation du dispositif dont ils sont, de manière plus ou moins explicite, les commanditaires. La difficulté que représente la mesure d'un tel dispositif est ici rappelée par Léo (« c'est faisable par les PE mais ça demande autre chose que deux heures de temps de travail »). En refusant que les enseignants endossent seuls la responsabilité de l'évaluation du dispositif, les coordonnateurs cherchent à ce que les pilotes se prononcent sur la façon dont on peut l'évaluer, en les confrontant ainsi à la complexité, voire, à l'impossibilité de la mesure du travail réel.

Lors de cette première réunion à l'inspection, on voit les coordonnateurs pousser les pilotes dans leur rôle de « chef » : « Je pense qu'ils (les enseignants) ont besoin de quelque chose de plus descendant, de plus clair au niveau du pilotage », déclare Cléa. « On est très limité pour déterminer les critères d'évaluation. Ce n'est pas notre rôle en tant qu'enseignant », renchérit Léo.

Mais surtout, on constate que les coordonnateurs – pour mieux asseoir leur stratégie d'implication des pilotes – ne leur communiquent pas les critères d'évaluation construits par les enseignants. Alors que les coordonnateurs se font d'ordinaire les porte-paroles des enseignants, leur stratégie se révèle assez risquée pour les professeurs des écoles, car ils apparaissent ainsi comme incompetents dans l'exercice de leur jugement professionnel, aux yeux de la hiérarchie. Dans la réunion, on voit ainsi l'inspectrice réitérer ses doutes sur l'efficacité du dispositif de co-enseignement.

Mme Gaillard (IEN) - Je ne vois pas aujourd'hui dans le dispositif une plus-value. On est dans la prise de conscience de pratiques, sur des personnes. Ce qui est important : analysons finement comment élargir les apports au-delà de ces personnes ? Moi, je postule que c'est dans les instances écoles-collège que ça peut se diffuser, élargir ses pratiques.

(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 1 - 17/10/17)

Pour l'inspectrice, le dispositif ne semble pas favoriser le travail conjoint entre les enseignants des deux degrés et le développement des pratiques partagées. Elle insiste sur le fait que les instances comme le conseil école-collège lui paraissent plus propices et plus efficaces que le dispositif qui ne profiterait qu'à quelques personnes.

On constate ainsi que l'organisation de débats réservés aux seuls pairs, ne signifie pas l'exclusion de tout débat avec la hiérarchie. C'est en effet dans de tels espaces délibératifs entre les enseignants et la hiérarchie que les critères de qualité du travail des uns et des autres peuvent être confrontés et justifiés de part et d'autre, à la recherche d'un compromis. Or, entre les deux réunions que les pilotes consacrent à l'évaluation du dispositif, on constate au contraire que s'accroît le cloisonnement entre les différents espaces de débat qui ne communiquent plus du tout entre eux. La seconde réunion est d'ailleurs organisée un mois plus tard, dans le bureau du principal du collège et en l'absence de l'inspectrice qui semble peu désireuse d'y participer. Le principal explique alors aux coordonnateurs qu'à l'issue de cette réunion, il présentera à l'inspectrice les critères d'évaluation du dispositif qu'ils auront élaborés et qu'ils en discuteront tous les deux.

M. Astier (principal) - Dans la mesure où comme vous le disiez, vous, vous le mettez en place, nous, comme pilote, il faut l'évaluer. Il faut quand même que chacun reste dans son champ de compétences. Alors, j'ai quand même besoin de vous pour avoir deux trois idées, pour voir ce qui est faisable. Et puis, une fois qu'on aura réussi à dégager deux ou trois trucs, il faudra que je me remette au boulot et que je vois avec Madame Gaillard (IEN) comment on va le faire.

(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 2 - 08/11/17)

De « l'affaire » des enseignants, l'évaluation du dispositif relève désormais du « boulot » des pilotes, selon une ligne de partage qui exclut du « champ de compétence » des coordonnateurs et des enseignants, l'exercice de la mesure du travail, en les renvoyant à leur rôle d'exécutants (« vous, vous le mettez en place, nous, comme pilote, il faut l'évaluer »). On voit par ailleurs que le débat, loin de tendre vers une réunion commune où les critères de qualité du travail élaborés par les uns et les autres pourraient être confrontés, se scinde en micro-espaces de discussion qui ne communiquent pas entre eux. Or, l'absence de cette confrontation organisée, entre les professeurs des écoles et les pilotes, a pour effet de désarmer les enseignants face à la critique, puisqu'ils ne peuvent expliquer certaines normes du bon travail qu'ils ont élaborées dans le cadre de l'évaluation prescrite de ce dispositif. C'est notamment le cas de la pratique de la différenciation pédagogique, une norme proposée par les professeurs des écoles pour se substituer à une mesure jugée peu fiable des progrès des élèves. De cette proposition des professeurs des écoles, il n'en est plus question dans les réunions avec les pilotes.

Cependant, ces derniers, de par leur culture évaluative, peuvent-ils proposer à leur tour un indicateur solide de la continuité des apprentissages entre le CM2 et la 6^e ?

L'observation des deux réunions consacrées à l'évaluation du dispositif met en lumière les difficultés qu'ils rencontrent, à l'instar des enseignants, pour élaborer un indicateur valable, fiable et objectif des effets du dispositif sur l'amélioration des résultats des élèves. Les pilotes ont d'ailleurs sollicité la venue d'une conseillère académique, au cours de la première réunion, pour les aider dans cette tâche d'élaboration des indicateurs. « On pressent que ça apporte aux acteurs, mais c'est difficilement mesurable », lui expose ainsi l'inspectrice. Alors que les pilotes et la conseillère académique cherchent à identifier ces fameux indicateurs de mesure, ces derniers semblent sans cesse leur échapper. L'inspectrice suggère de prendre en compte « l'évolution de la tenue du cahier de texte » de l'élève, entre le CM2 et la 6^e : outre la difficulté technique d'une telle mesure et son caractère peu objectif, la discussion fait apparaître que l'indicateur n'est pas pertinent, dans la mesure où les collégiens utilisent un logiciel de devoirs en ligne, ce qui rend ainsi caduque l'utilisation du cahier de texte pour noter les devoirs en 6^e. Pour mesurer si le dispositif permet d'améliorer le « climat scolaire » au collège, on envisage de compter, pour les élèves de 6^e bénéficiant du dispositif de co-enseignement, le nombre de « passages » à l'infirmerie, de « retards » en classe ou « d'incidents » de discipline. Dans cette quête de la mesure, les indicateurs proposés semblent ainsi s'éloigner de plus en plus du réel du travail. Devant l'impossibilité de la tâche et face à l'inspectrice qui la presse de lui fournir ce type d'indicateurs, la conseillère elle-même finit par s'emporter : « Je ne suis pas là pour vous apporter une expertise, des solutions clefs en main ! »⁸⁵ s'agace-t-elle à l'adresse des pilotes.

Lors de la seconde réunion, le principal s'essaie, de son côté, à mesurer les progrès des élèves en mathématiques, puisqu'il s'agit de l'un des principaux objectifs figurant dans le contrat de réseau.

M. Astier (principal) - Alors, les résultats, le problème, c'est là où j'ai besoin de vous aussi, c'est qu'en 6^e, comment on va évaluer les résultats, collectivement ? Parce que bon, quand il y a une moyenne, s'il y a un demi-point de plus, on dit « c'est positif ». S'il y a un demi-point de moins, on dit « ça sert à rien ». Mais là, avec l'évaluation par compétences, est-ce qu'on peut faire des tableaux de synthèse ? Ça, j'en sais rien.

Léo (coordo) - Oui et puis c'est ... Je ne sais pas si ça va être très ...

Cléa (coordo) - Je ne suis pas sûr que ça soit vraiment très représentatif.

⁸⁵ Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 1 - 17/10/17

*M. Astier (principal) - Oui mais à un moment, il faut quand même qu'on évalue ça.
(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 2 - 08/11/17)*

Dans cet extrait, on voit apparaître la complexité de la mise en œuvre d'un indicateur de mesure et à la fois, le peu de crédit que lui accordent les acteurs. Le principal tourne en dérision l'interprétation de cause à effet entre l'augmentation d'un demi-point de la moyenne des élèves en mathématiques et l'efficacité du dispositif de co-enseignement. Sur le plan technique, c'est un véritable protocole d'évaluation qu'il faut mettre en œuvre, avec des instruments de mesure conçus spécifiquement. Par ailleurs, l'évaluation par compétences, dont la mise en place est prescrite en 6^e, à la suite de l'école primaire, ne se prête pas aisément à une mesure strictement comptable des résultats des élèves, puisqu'elle vise précisément à encourager la suppression des notes. Au-delà de l'arsenal technique requis pour établir de manière objective les progrès des élèves en mathématiques, c'est surtout la justesse du lien avec le dispositif de co-enseignement qui ne leur paraît pas probant. L'indicateur chiffré n'est pas « représentatif », selon les acteurs, de l'efficacité du travail de co-enseignement. Le lien entre la preuve obtenue par l'instrument de mesure (par comptage, par quantification) et l'énoncé auquel cette preuve renvoie (le travail des binômes en co-enseignement) ne leur paraît pas probant. La mesure, en définitive, ne leur paraît pas juste. Cependant, en dépit du scepticisme qu'elle suscite, ce type de preuve par la mesure agit comme une véritable contrainte argumentative sur tous les acteurs, « puisqu'à un moment », comme le dit le principal du collège, « il faut quand même qu'on évalue ça ».

Nous verrons, à l'issue de cette séquence de réunion sur les critères d'évaluation du dispositif, ce qui procure à la preuve par la mesure une telle force de contrainte sur les acteurs. Mais auparavant, arrêtons-nous un instant sur l'absence des professeurs de collège dans l'élaboration de ces critères d'évaluation : depuis le début de cette séquence de réunions, ils sont en effet complètement absents des débats. Lors de la réunion entre le principal et les coordonnateurs, il est pourtant question de savoir comment les y associer.

Cléa (coordo) - Est-ce que, dans ce cas-là, on ne peut pas faire un temps de réunion séparé PE-PCL ? Ou ensemble, pour avoir ce recueil ?

Léo (coordo) - Oui, alors là... C'est ce qui s'est passé l'année dernière, on a fait un bilan école, un bilan collège...

Cléa - Et un bilan commun.

Léo - Chacun s'est tiré dessus, a tiré sur l'autre dans les deux réunions et quand on s'est retrouvé ensemble, c'était...

Cléa - Et puis après il n'y a plus personne qui se dit quoi que ce soit en face ! (rire « jaune »)

(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les pilotes n° 2 - 08/11/17)

L'idée dont discutent les coordonnateurs et le principal consiste à réunir les professeurs des écoles et de collège pour avoir un « recueil » de leurs impressions quant aux effets de ce dispositif, sur l'échange de pratiques entre eux et le rapprochement de leurs façons de travailler. Il ne s'agit donc pas de leur déléguer la production des critères d'évaluation, mais plutôt d'obtenir des indicateurs qualitatifs, fondés sur leurs avis et leur ressenti. Cependant, l'expérience des bilans réalisés la première année du dispositif a laissé aux coordonnateurs un souvenir amer, car ils estiment que les enseignants des deux degrés, lorsqu'ils sont réunis, ne se disent pas les choses « en face ».

Finalement, cette idée de réunir les enseignants dans la phase d'élaboration des critères d'évaluation du dispositif est abandonnée par les coordonnateurs et le principal : il faut éviter de « multiplier » les réunions, on ne va pas « faire revenir » au collège les professeurs des écoles sur des critères qu'ils ont déjà travaillés, c'est difficile de toute façon de trouver « des idées », etc.

Il reste néanmoins un espace de réunion dans lequel les professeurs de collège peuvent avoir leur mot à dire sur ces critères d'évaluation : l'objet du débat arrive en effet, en bout de course, au comité de pilotage. Nous étudions à présent cette dernière réunion, qui clôt la séquence de débats sur les critères d'évaluation du dispositif : quels vont être, finalement, les critères retenus pour juger de l'efficacité du travail en co-enseignement ?

IV - Signification et enjeux des critères de mesure du travail

Fin novembre, les critères d'évaluation retenus sont donc présentés au comité de pilotage⁸⁶. La fonction de cette instance de gouvernance du réseau – que nous avons déjà

⁸⁶ Tous les extraits cités dans cette partie sont extraits de la réunion « Comité de pilotage » de Sure (16/11/17). Nous ne mentionnons donc que le nom et la fonction des personnes.

présentée par ailleurs – est d’assurer le suivi des actions mises en place pour contribuer à l’atteinte des objectifs du contrat de réseau : ces actions ont « vocation à faire réussir et à conduire les finalités que nous avons définies au sein du contrat de réseau », comme l’explique l’inspectrice qui ouvre la réunion du comité de pilotage. Concrètement, le comité de pilotage discute des actions réalisées par les enseignants dans le cadre du contrat de réseau, de leurs modalités d’évaluation, ainsi que de leurs résultats et effets par rapport aux objectifs visés.

Différents échelons de l’encadrement sont représentés au comité de pilotage : les pilotes du réseau, bien sûr, mais également l’inspecteur pédagogique référent du réseau (IA-IPR), le principal adjoint, les directeurs d’école. On y trouve aussi les coordonnateurs. Les professeurs des écoles n’y assistent pas, représentés par leurs directeurs d’école. En revanche, dans le réseau de Sure, plusieurs professeurs de collège assistent au comité de pilotage, au titre de leurs missions particulières exercées dans le réseau : or, ces professeurs de collège participent pour la plupart au dispositif de co-enseignement (Delphine, Coralie, Marc notamment).

L’observation de cette réunion montre que lorsque Cléa, la coordinatrice, présente les indicateurs retenus pour évaluer le dispositif, les professeurs de collège – qui les entendent pour la première fois – ne trouvent rien à en redire. Il est vrai que le format du comité de pilotage ne se prête pas réellement au débat. Par ailleurs, les critères d’évaluation, comme nous allons le voir, sont désormais parfaitement calibrés dans le format de la mesure : ils passent ainsi comme « une lettre à la poste » dans cette instance de régulation institutionnelle, dont les participants sont familiers de l’évaluation par la mesure. Seule Coralie, professeure de mathématiques du dispositif, évoque la possibilité de faire témoigner les élèves, bénéficiaires supposés du dispositif.

Coralie (PLC) - L’année dernière, on avait aussi donné un questionnaire aux élèves en fin de projet pour savoir ce qu’ils en avaient pensé, d’avoir leurs anciens professeurs des écoles dans leur classe, savoir s’ils avaient trouvé ça stressant, si ça les avait aidés. (...) On peut au moins avoir le ressenti des élèves, je pense que ça servirait bien.

Si cette professeure de collège souligne qu’un questionnaire délivré aux élèves permettrait au moins d’avoir leur « ressenti » sur le dispositif, c’est bien parce qu’aucun des indicateurs retenus pour l’évaluation du dispositif ne mesure, finalement, les progrès ou les résultats des élèves. On s’aperçoit en effet qu’en dépit des efforts conjugués de tout un ensemble d’acteurs (enseignants, pilotes, coordonnateurs), les progrès des élèves n’ont pu être quantifiés de manière juste, objective ou réalisable techniquement. Dès lors, quel est l’indicateur

finalement retenu pour l'objectif d'assurer la continuité des apprentissages ? Cet indicateur se place bien du côté des façons de travailler des enseignants mais il est quantifié : il s'agit du « nombre de progressions communes », qui désigne les progressions disciplinaires élaborées en commun par les enseignants des écoles et du collège, pour répartir le contenu du programme sur les trois années du cycle 3. L'enquête ethnographique a pourtant montré que ces progressions disciplinaires sont réalisées en général, avec très peu de professeurs de collège (un ou deux en mathématiques, par exemple). Ainsi, le nombre de progressions réalisées en commun ne signifie pas grand-chose, puisque sa réalisation ne mobilise que le groupe des professeurs des écoles avec un nombre très réduit de professeurs de collège.

Tous les indicateurs produits pour l'évaluation du dispositif sont ainsi fondés sur un critère de mesure : pour l'objectif d'assurer l'autonomie des élèves, on comptera le « nombre d'outils communs » entre les enseignants des deux degrés ; pour l'objectif du suivi des élèves, on relèvera le « nombre de familles informées » du dispositif ; pour l'objectif de favoriser le climat scolaire, on retrouve les indicateurs proposés du « nombre d'incidents rapportés, nombre de retards » chez les élèves de 6^e bénéficiant du dispositif. On constate ainsi que la cohérence de l'indicateur avec ce qu'il est supposé mesurer importe peu, car c'est le chiffre qui cautionne la validité de la preuve. Les indicateurs sont facilement interchangeable, dès lors qu'ils commencent par la formule « nombre de ». Un chiffre peut bien en remplacer un autre, ou, dans le langage des acteurs, un objectif peut bien avoir plusieurs « entrées ».

En définitive, ces indicateurs n'ont pas de réelle signification pour les acteurs : ils semblent fonctionner à vide, sans qu'on leur attribue un sens. Cette perte de sens ne se trouve pas seulement chez les enseignants, mais également chez les pilotes qui sont pourtant les commanditaires de cette évaluation. Il est intéressant, à cet égard, d'examiner ce que deviennent finalement ces critères d'évaluation. À la suite de leur présentation au comité de pilotage, on en perd la trace et il n'en sera plus jamais question jusqu'à la fin de notre enquête ethnographique, comme le confirme Léo, coordonnateur du réseau :

Léo (coordo) - Je ne sais pas où ça en est. (il soupire) Je pense qu'Astier (le principal) a dû, à un moment, rendre un papier de bilan de fin d'année, donc il a choisi les trucs et puis voilà...

(Sure - Entretien individuel - 05/07/18)

De son côté, le principal explique qu'il a effectivement renvoyé à sa hiérarchie « trois indicateurs sur un papier », avec l'aide de la coordonnatrice, mais qu'il n'y attache aucun crédit.

M. Astier (principal) - Le problème, c'est que les choses vont trop vite. En plus, je le reconnais, j'ai fait ça un peu rapidement et grâce à Cléa. On fait un projet de réseau, de REP +, il y a trois ans, et au bout d'un an, un an et demi, on nous demande déjà où on en est. Je veux dire... Après, je ne sais pas ce que vous en pensez, vous ? (rires) Mais pour moi ça n'a pas de sens, ça n'a aucun sens. Cléa a rempli le papier, j'ai mis trois indicateurs dessus, on l'a renvoyé. Bon, j'en discuterai avec Mme X (correspondante académique de l'éducation prioritaire). Ça n'a aucun sens. Sur ce qu'on fait, je pense que même trois ans, ce n'est pas suffisant. Il faut cinq ans, pour essayer de voir si on avance sur des choses.

(Sure - Entretien individuel - 15/06/18)

On remarque dans cet extrait qu'en nous demandant notre avis sur cette procédure d'évaluation, le principal cherche à nous prendre à témoin de son absurdité (« pour moi ça n'a pas de sens, ça n'a aucun sens »). Il critique l'évaluation incessante qui prend le pas sur l'action, le dispositif étant mis en place pour la deuxième année seulement (« même trois ans, ce n'est pas suffisant »). Les indicateurs produits ne lui semblent pas utiles pour orienter l'action, pour lui permettre de « voir si on avance sur des choses ». Il y est néanmoins contraint, afin de répondre à la commande qui lui est passée par les autorités supérieures (« on nous demande déjà où on en est »), ce qui l'amène à envisager de faire part de cette critique aux responsables académiques de l'éducation prioritaire.

On peut ainsi constater que la hiérarchie intermédiaire, tout comme les enseignants, n'accordent que peu de crédit et de signification à ces indicateurs. Pourtant, cette activité d'évaluation occupe une part importante du travail collectif en réunion. Dès lors, quels sont les enjeux incitant les acteurs, en éducation prioritaire, à se conformer à la mesure chiffrée du travail ?

Au comité de pilotage, on assiste régulièrement à la reformulation des jugements professionnels des professeurs de collège, mais aussi des directeurs d'école, lorsqu'ils sont invités à parler des projets en cours. Ce travail de reformulation est opéré par les pilotes du réseau, qui excellent dans l'art de traduire les arguments en langage comptable. Lorsque Marc, professeur d'histoire-géographie, défend l'efficacité du dispositif par la connaissance des élèves, l'inspectrice pédagogique référente du réseau, Mme Monet, exprime aussitôt cet argument sous forme d'indicateur (« combien de temps »).

Marc (PLC) - Le fait de connaître les élèves, c'est une des grandes expériences qui enrichit effectivement ce travail en réseau.

Mme Monet (IA-IPR référente) - On peut réfléchir, tous tant qu'on y est, à ce qu'on pourrait appeler ce type d'indicateurs. C'est-à-dire que sur l'intérêt interne du projet, il y a aussi d'autres effets. À se connaître entre cycles, du point de vue pédagogique, didactique, humain. Combien est-ce qu'à la rentrée vous mettez de temps pour connaître tous vos élèves de 6^e? Ce sont des choses qu'on peut regarder et qui nous, nous permettent de plaider pour le fait qu'il y ait du temps dévolu à ça, des moyens dédiés à ces temps partagés et ses conséquences en termes de recrutement, en fait.

L'inspectrice du réseau reconnaît que la connaissance des élèves est un indicateur d'un autre « type » que celui de la mesure : elle admet bien volontiers que d'autres critères fondent l'efficacité du dispositif. Mais il faut transformer ces critères dans l'ordre de la mesure afin qu'ils constituent des arguments légitimes permettant de « plaider » auprès des autorités étatiques l'obtention de ressources (« du temps dévolu à ça, » ses conséquences en termes de recrutement »)

Ainsi, pour les acteurs qui s'y conforment, la production d'indicateurs de mesure semble avoir pour enjeu l'obtention des conditions nécessaires à la réalisation du travail. Néanmoins, dans le cadre de notre enquête, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que les ressources des REP+ étudiés sont conditionnées aux bons résultats du réseau, notamment à l'amélioration de la réussite des élèves. On peut cependant constater que les indicateurs de mesure sont utilisés par les acteurs pour justifier de la préservation des moyens. Au cours des deux années de l'enquête, nous avons constaté que la rotation des moyens, à l'instar du turnover des enseignants, est une préoccupation constante des pilotes. Voyons notamment les craintes qu'exprime l'inspectrice de Sure à propos des temps de concertation accordés aux enseignants par la politique de Refondation de l'éducation prioritaire.

Mme Paillard (IEN) - Il me semble que sur la Refondation de l'éducation prioritaire, il y a eu des moyens et des moyens qui pour moi auraient tout à gagner à être pérennisés. Franchement, alors ce n'est peut-être pas le cas dans tous les réseaux, mais les concertations telles que les enseignants les vivent, c'est une richesse. Ils en ont fait quelque chose.

(Sure - Entretien individuel - 14/04/17)

La crainte de la non-pérennisation des ressources associées à certains dispositifs est une réalité vécue par les acteurs sur nos terrains d'enquête. Cette épée de Damoclès n'est pas toujours immédiatement perceptible, tant les moyens financiers accordés en éducation

prioritaire – dont les pilotes s'accordent à dire qu'ils sont sans commune mesure par rapport aux établissements situés en milieu ordinaire – masquent l'instabilité des dispositifs.

Pour prévenir la suppression des dispositifs qui n'apparaîtraient pas suffisamment rentables aux yeux des décideurs nationaux, les pilotes s'efforcent d'en justifier la rentabilité, notamment en montrant les effets, nécessairement favorables, de ces dispositifs sur les résultats des élèves mais également, en les faisant « tourner à plein régime » afin de bien montrer qu'ils sont utilisés, donc rentables.

Mme Monet (IA-IPR référente) - Vous n'avez peut-être pas trop l'impression, mais une partie du travail de l'équipe consiste aussi à aller chercher des budgets, à aller justifier des budgets, à aller exiger des budgets et c'est vrai qu'on a tous intérêt à ce qu'il y ait le plus de coordination et d'utilisation de ces ressources.

Une autre stratégie des pilotes peut consister à faire preuve de discrétion pour conserver indûment des moyens associés à des dispositifs, qui viennent d'être supprimés dans le cadre d'une nouvelle réforme. « Ne pas faire de vagues » est ainsi un moyen alternatif à la justification de la rentabilité des dispositifs, qui est parfois difficile à administrer.

En conclusion, nous dirons que la production des indicateurs de mesure semble avoir pour enjeu, si ce n'est de favoriser l'obtention de ressources, d'assurer au moins une certaine pérennité des moyens.

V – Conclusion : Les enseignants dessaisis des critères de la qualité du travail

Les débats en réunion sont-ils producteurs de normes collectives fondées sur des critères de qualité du travail des enseignants ? L'enquête ethnographique montre que des contraintes argumentatives pèsent sur les débats portant sur la qualité du travail des enseignants dans le dispositif. Le critère de la mesure s'impose à eux pour qualifier leur travail : ce type de preuve quantifiable, qui est attendue par l'institution, favorise la production *d'indicateurs*. Or, ces indicateurs de mesure de l'efficacité du travail ne se confondent pas avec des normes collectives. L'étude de cas montre qu'ils ne renseignent pas sur la réalisation du travail et sur les façons de s'y prendre pour le réussir. La mesure de ses effets traduit la complexité du travail réel en une réalité chiffrée qui le désincarne. Réduites à l'état d'indicateurs, les façons de

travailler sont appauvries et se présentent comme des solutions prêtes à l'emploi qui n'ont plus la consistance, ni la complexité du travail réel (comme le nombre de mails dans le binôme). Ainsi, ces indicateurs sans signification pour les enseignants ne peuvent pas constituer des ressources pour « mieux » travailler, comme le sont les normes collectives.

En outre, ces indicateurs ne renseignent pas non plus la hiérarchie sur l'efficacité réelle du travail, car la validité et l'objectivité de la mesure ne sont pas avérées. Nous avons montré les difficultés que rencontrent les acteurs pour produire des indicateurs témoignant de manière fiable et objective du phénomène dont ils sont supposés mesurer les effets. Ces instruments de mesure s'avèrent complexes à mettre en œuvre, d'un point de vue technique, dans des univers de travail n'étant pas des laboratoires, et ils semblent peu adaptés à l'évaluation des effets du travail enseignant sur un matériau humain.

Cependant, si l'enquête tend à montrer que ces indicateurs ne semblent pas si utiles, non seulement aux enseignants, mais aussi aux pilotes, la participation de ces acteurs à leur élaboration est obtenue, de manière plus ou moins contrainte, par les ressources et les moyens auxquels ces indicateurs donnent accès pour réaliser le travail, dans le contexte de l'éducation prioritaire.

Enfin, nous avons montré que les indicateurs sont retenus par les enseignants parce que « ça plaît » à la hiérarchie, ou bien, ils sont sélectionnés « au petit bonheur la chance », en dehors de toute concertation avec les professeurs de collège, parce qu'il faut bien « mettre quelque chose » sur le papier. Ils ne reposent pas sur un compromis entre enseignants sur des façons de travailler, chacun conservant ses propres normes pour lui. Les débats aboutissent ainsi à un simulacre d'accord, qui ne porte pas sur le travail réel, mais sur un indicateur montrant à la hiérarchie que « ça marche ». Ainsi, l'évaluation de la qualité du travail par ses effets ne favorise pas les débats sur les façons de travailler.

En conclusion, l'enquête ethnographique permet de montrer que les enseignants sont dessaisis des critères de la qualité du travail par le paradigme évaluatif qui s'impose à eux : alors qu'il leur est prescrit d'identifier et de partager des façons de mieux faire réussir les élèves, entre enseignants des deux degrés, la mesure de la qualité du travail ne porte pas sur les façons de le réaliser, précisément, mais sur ses effets quantifiables.

Chapitre 3 - Des compromis à la réorganisation du travail dans les débats

Nous avons montré jusqu'à présent que les situations de travail collectif en réunion se prêtent difficilement à l'exercice des débats sur les façons de travailler entre les enseignants. Cependant, on sait que l'exercice de la coopération suppose d'entretenir les normes collectives, afin de maintenir leur efficacité dans le travail. Les débats ont ainsi pour fonction d'actualiser ces normes collectives et de formaliser les compromis passés entre les acteurs en décidant de réorganisations du travail. Notre questionnement est donc le suivant : dans quelle mesure les débats, dans les situations de travail collectif en réunion, peuvent-ils permettre d'actualiser les normes collectives et de déboucher sur des réorganisations du travail, tenant compte des compromis frayés entre les enseignants des deux degrés ?

Cependant, de tels espaces de débats existent-ils dans le dispositif de co-enseignement de Sure ? Toutes les réunions consacrées à l'évaluation du dispositif ne sont pas contraintes par la production de critères de mesure. Durant les deux années de l'enquête ethnographique, des réunions dites de « bilan » du dispositif sont organisées dans l'objectif de recueillir les « avis » des enseignants qui y ont participé. Il s'agit également de réfléchir aux modalités d'organisation du dispositif pour l'année suivante, à partir des remarques et critiques des enseignants, et dans l'idée de favoriser leur réengagement dans le projet l'année suivante. Ce procédé d'évaluation, qualifié par les pilotes de « qualitatif », est présenté comme un complément à la mesure « quantitative » des critères d'évaluation du dispositif. Ces réunions de bilan sont organisées de la façon suivante : à l'issue du dispositif de co-enseignement, les pilotes du réseau réunissent chacun de leur côté les enseignants du dispositif, en présence des coordonnateurs pour faire un premier « bilan séparé » de cette expérience. Puis, quelques semaines plus tard, un « bilan commun » est organisé en rassemblant l'ensemble des enseignants du dispositif, les pilotes, les coordonnateurs et parfois d'autres acteurs (directeurs d'écoles, conseiller principal d'éducation, principal adjoint, etc.). Dans ces réunions, les enseignants, questionnés par les pilotes, prennent en général la parole chacun à leur tour pour s'exprimer sur le dispositif. Les pilotes ou les coordonnateurs peuvent aussi restituer des « éléments » des bilans qu'ils ont réalisés en amont avec les enseignants de chaque degré. Ce ne sont donc pas les enseignants qui conduisent les

débats et qui choisissent les thèmes de discussion. Néanmoins, ces situations donnent lieu à des « échappées belles », à des moments de surgissement du débat entre les enseignants du dispositif ou même avec les pilotes, en dehors du jeu de « questions-réponses » auquel se prêtent les enseignants.

Dans ces réunions de bilan, l'objet du débat ne porte pas sur les façons de travailler des enseignants, mais sur la réalisation du travail collectif dans le dispositif et sur son organisation. Nous avons ainsi identifié quatre objets au sujet desquels il semble exister un compromis entre les enseignants des deux degrés : la constitution des classes de 6^e participant au dispositif de co-enseignement, l'organisation des remplacements en primaire par les professeurs de collège, la durée de la séance de co-enseignement et enfin, l'attribution des salles de classe. Ces objets se rapportent à l'organisation du travail collectif dans le dispositif mais, comme nous le verrons, ils mettent en jeu, en réalité, des façons de travailler partagées par les enseignants des deux degrés.

À partir de l'étude de cas de ces quatre objets, nous nous demanderons si des compromis frayés entre les enseignants des deux degrés peuvent être reconnus par les pilotes, à la faveur des situations de débat en réunion, et s'ils se traduisent par des réorganisations du dispositif de travail collectif inter-degrés.

I - La constitution des classes

La première année, le dispositif de co-enseignement est organisé pour permettre aux professeurs des écoles de retrouver leurs anciens élèves de CM2 dans les classes de 6^e, au sein desquelles ils interviennent avec leur binôme professeur de collège. Cette organisation vise à favoriser la réussite scolaire des élèves, dans la mesure où le professeur des écoles peut informer aisément son binôme des difficultés scolaires et des aides mises en place en primaire pour les élèves les plus en difficulté. Mais des bénéfices sont également attendus sur la réduction des manifestations d'indiscipline des élèves et sur leurs multiples conséquences dans les apprentissages. En retrouvant leur ancien « maître » ou « maîtresse » en 6^e, les élèves pourraient être incités à « mieux se tenir » en classe. Ainsi, la première année, les classes de 6^e sont constituées d'élèves provenant seulement de deux groupes scolaires différents (au lieu de quatre ou cinq d'ordinaire), afin que les professeurs des écoles en co-enseignement au collège puissent retrouver un grand nombre de leurs anciens élèves.

Or, l'expérience ne se révèle pas si probante, du point de vue d'un certain nombre d'enseignants des binômes, rejoints en cela par les conseillers principaux d'éducation au collège. Les professeurs de collège constatent que les élèves sont plus difficiles « à prendre en main », ils seraient plus long de créer de bonnes relations dans la classe, les rapports entre eux seraient plus conflictuels, car les élèves importeraient de vieux contentieux issus de l'école primaire.

Magalie (CPE) - Ça m'a vraiment frappée cette année. De voir ces élèves de 6^e qui étaient en conflit dès le tout début d'année, avec des bagarres, etc. Et quand on les reçoit et qu'on leur dit : « D'où vient le problème ? » « Et bien ça a commencé en CM1. » Et donc on se dit, oh là ! À un moment, ce bénéfice que pourrait représenter aussi le collège de changer un peu d'environnement, de rejouer les relations aux autres, est un peu empêché.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 04/05/17)

La conseillère principale d'éducation appuie ici ses doutes quant à la constitution des classes de 6^e liées au dispositif, en se référant à son expérience vécue avec les élèves lors de cette première année de co-enseignement : alors que l'intérêt des élèves serait précisément de pouvoir « changer d'environnement », en passant de l'école primaire au collège, le fait de ne pas « brasser » suffisamment les classes de 6^e ne profiterait finalement pas tant aux élèves, en limitant leurs possibilités de rencontrer de nouveaux camarades et de « rejouer » ainsi la construction de leur identité d'adolescent.

De leur côté, plusieurs professeurs des écoles en co-enseignement dans les classes de 6^e font l'expérience d'une perte d'autorité sur leurs anciens élèves de CM2.

Grégoire (PE) - Ce qui me turlupine le plus, c'est qu'en tant que PE, on a une perte d'influence sur les enfants, à partir du moment où ils sont en 6^e. Parce que moi, c'est ce qui m'a scié, cette année. Pas du tout le levier que tu avais l'année dernière avec eux.

(Sure - Obs, CR réunion - Formation d'analyse de pratiques en co-enseignement - 07/02/17)

Ce professeur des écoles est fortement interpellé par les difficultés de gestion des comportements auxquelles il est confronté, en classe de 6^e, y compris avec ses anciens élèves de CM2, auprès de qui il n'aurait plus d'« influence ».

Lors de la réunion de bilan du dispositif entre les acteurs du premier degré, les professeurs des écoles témoignent de leur expérience partagée d'un déficit d'autorité auprès de leurs anciens élèves.

M. Louvet (directeur d'école) - Donc quand tu dis que ça s'est mal passé, c'était aussi avec des anciens élèves que tu avais eus l'année d'avant ?

Marina (PE) - Aussi.

M. Louvet (directeur d'école) - Tu as vu des changements d'attitude ?

Marina (PE) - Moi, je n'ai pas reconnu mes élèves.

Camille (PE) - Oui et très très vite, en septembre.

Mme Paillard (IEN) - Qu'est-ce qui fait que ça part comme ça, d'après vous ?

Charlotte (PE) - Les élèves qu'on sent tangents, nous, en CM2, et qu'on arrive à canaliser parce qu'on les a toute la journée, et c'est vrai qu'au collège, moi certains je savais qu'ils étaient limités, mais ils en profitent encore plus, parce qu'il n'y a plus de cadre, ils changent sans arrêt d'adultes. Et finalement, ces enfants-là ont besoin d'un cadre solide qui ne change pas. Et là, au début d'année, je ne sais pas si c'est toujours comme ça, mais ce que j'ai vu pour la 6^e où j'étais, le nombre de profs absents, le nombre de profs remplaçants, ils ont connu trois profs en 1 mois. Ce n'est pas fait non plus pour les rassurer et pour que ce soit sécurisant.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 1^{er} degré - 27/03/17)

On remarque que le directeur d'école insiste auprès d'une professeure des écoles pour savoir si les difficultés de gestion de classe qu'elle rencontre en 6^e concernent bien également « ses » anciens élèves de CM2. Son insistance témoigne du fait que l'expérience rapportée par ces professeurs des écoles déconstruit un présupposé, véhiculé dans les discussions au sein des enquêtés du premier degré, selon lequel les professeurs des écoles auraient une meilleure gestion de l'indiscipline que les professeurs de collège. L'explication que donne Charlotte (PE) tend à faire émerger une nouvelle norme dans les façons de limiter l'indiscipline des élèves et qui serait susceptible de faire l'objet d'un accord entre les enseignants des deux degrés : la réduction du nombre de professeurs différents en 6^e. Selon cette enseignante, la multiplication des enseignants dans les classes de 6^e pourrait être une cause majeure de l'aggravation du comportement d'élèves déjà réputés turbulents à l'école primaire. On remarque encore une fois que pour appuyer son argumentation, elle utilise son expérience avec les élèves comme preuve : elle aurait « vu », dans la classe de 6^e où elle co-enseigne, les effets sur les élèves des changements constants d'enseignants, aggravés par les remplacements.

Lors de la dernière réunion de bilan du dispositif – qui réunit les enseignants des deux degrés, les pilotes et les coordonnateurs – le problème de la constitution des classes de 6^e refait surface : voici comment cette professeure de collège argumente en faveur d'une révision de cette organisation des classes, dans le cadre du dispositif, pour l'année suivante.

Marlène (PLC) - Moi je n'ai pas vu spécialement d'effet positif au fait que ce soit des élèves qui viennent d'une même école. J'ai trouvé que c'était très compliqué de prendre la classe en main. D'habitude, on met un certain temps, jusqu'en décembre, si la classe doit rouler, ça roule. Et là, j'ai trouvé que c'était beaucoup plus long et que c'était beaucoup plus difficile de s'approprier, enfin, de créer de bonnes relations avec la classe. Que c'était très long, très difficile, que les élèves étaient tout de suite dans des discussions, enfin, des choses qu'on voit apparaître beaucoup plus tard dans l'année en théorie. Et donc... Je ne sais pas du tout, c'est peut-être à réfléchir. Je ne suis pas sûre que ce soit...

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 04/05/17)

Cette professeure de lettres du dispositif reprend ici les constats d'un certain nombre d'enseignants du dispositif, qui remettent en question les bénéfices escomptés du dispositif de co-enseignement sur l'amélioration de l'ordre scolaire. En cherchant à privilégier les liens d'interconnaissance entre les élèves et leur enseignant de primaire, on aboutirait paradoxalement à accroître les difficultés de gestion de l'ordre scolaire, en dehors du dispositif de co-enseignement, les professeurs de collège se trouvant finalement confrontés à des problèmes d'indiscipline plus importants avec ces élèves qui se connaissent depuis longtemps.

Le constat étant, dans l'ensemble, partagé par un certain nombre d'enseignants des deux degrés, les débats au cours de cette réunion, à laquelle participent les pilotes et les coordonnateurs, permettent de formaliser le compromis qui tend à s'esquisser autour d'une nouvelle constitution des classes de 6^e. Il est ainsi décidé, pour la deuxième année du dispositif, que les classes de 6^e seront désormais constituées de trois groupes scolaires au lieu de deux.

C'est donc dans l'intérêt de l'élève que s'actualise la norme de la constitution des classes dans le dispositif de co-enseignement. Cette nouvelle organisation doit permettre un double bénéfice pour les élèves : d'une part, la diminution de leurs conflits et d'autre part, la possibilité pour eux de se refaire une « nouvelle identité » en 6^e. Ce droit à l'oubli ne se réduit pas seulement aux relations avec ses camarades mais également aux rapports avec ses anciens enseignants, puisque la connaissance de ses difficultés antérieures, de son passif scolaire, ne lui

serait pas nécessairement toujours profitable, comme l'explique ici l'inspectrice référente du réseau en s'adressant aux enseignants du dispositif.

Mme Musset (IA-IPR référente) - Il y a eu tout ce débat, est-ce que c'est bien de traîner tout ce qu'on sait sur quelqu'un, tout le temps ? On sait très bien que ça peut être aussi pénalisant. Et est-ce que, au contraire, c'est bien de ne rien savoir ? Et on voit bien que la position reste à la charge de l'engagement intellectuel de l'enseignant.

(Sure - Obs, CR réunion - Conseil école-collège - 16/11/17)

Cependant, dès le début de la deuxième année du dispositif, cette réorganisation des classes est à nouveau remise en question par un effet inattendu. Les professeurs de collège ayant participé au dispositif l'année précédente ont exercé des remplacements dans les classes de CM2 des professeurs des écoles. Or, ils s'aperçoivent, à partir de leur expérience de travail quotidienne, que la connaissance de ces élèves de CM2 est une ressource efficace pour faire respecter l'ordre scolaire à ces élèves devenus collégiens.

Lucien (PLC) - Je rajouterai un autre aspect, moi qui suis intervenu l'année dernière dans le cycle 3, qui va être difficilement mesurable, c'est que je reconnais des élèves que j'ai vus l'année dernière et, dans la gestion de la vie scolaire, de connaître des élèves, ça rend service. D'interpeller un élève par son prénom parce qu'on l'a vu l'année dernière et puis parce qu'il nous reconnaît, c'est tout de suite plus facile de lui faire respecter les règles du collège qu'un élève parmi d'autres, dont on ne connaît pas le prénom, qu'on ne connaît pas. Mais ça, pour le mesurer, l'apport, c'est compliqué. Moi je sais, que c'est quelque chose d'intéressant et que ça me rend service tous les jours.

(Sure - Obs, CR réunion - Comité de pilotage - 16/11/17)

Dans le discours de cet enseignant, la connaissance préalable des élèves apparaît comme un véritable critère de la qualité du travail réalisé dans le dispositif. La connaissance des élèves n'est pas mesurable, comme il le dit (« pour mesurer l'apport, c'est compliqué »), mais elle apparaît ici comme une ressource majeure, pour cet enseignant, dans la gestion de l'ordre scolaire (« c'est quelque chose d'intéressant et que ça me rend service tous les jours »). Cette connaissance préalable de certains professeurs de collège sert l'intérêt des élèves (« l'élève nous reconnaît ») : elle favorise ces « repères » qui, selon les professeurs des écoles font défaut au collège – en raison de la diversité des professeurs – et tendent ainsi à accroître les dérapages dans le comportement des élèves qui étaient « contenus » jusqu'à présent à l'école primaire.

Cependant, la nouvelle constitution des classes met en péril cet effet du dispositif, puisque le nouveau brassage des classes de 6^e ne favorisera à terme que la connaissance d'à peine 1/3 des futurs collégiens dans chaque classe. Au fil de l'année, on voit apparaître dans les réunions la possibilité d'envisager à nouveau une réorganisation du dispositif, ainsi que le laisse entendre le principal dans cette réunion.

M. Astier (principal) - On avait hésité entre deux choix et on a penché sur celui, justement, « vie scolaire », entre guillemets. C'est-à-dire éviter l'import de vieux contentieux qui datent parfois des cours de maternelle. Et ça a entraîné le fait que vous n'avez pas pu retrouver beaucoup d'élèves en 6^e. On en avait parlé avec Madame Oriane, qui en a deux ou trois ?

Oriane (PLC) - Je n'en ai que cinq sur mes deux classes de 6^e.

M. Astier (principal) - Oui c'est ça, c'est vrai que c'est un peu regrettable mais on fait des choix et forcément, il y a des renoncements. Après, on peut refaire un bilan en fin d'année sur cette question.

(Sure - Obs, CR réunion - Conseil école-collège - 16/11/17)

Le principal rappelle ici le compromis qui a conduit à cet aménagement du dispositif : une façon d'organiser les classes a été préférée à une autre, de même qu'une façon d'améliorer la gestion de l'ordre scolaire a été privilégiée, au regard de l'intérêt de l'élève, par rapport à une autre. Mais ce choix peut être révisé, dans le cadre des réunions de bilan du dispositif, comme le propose le principal. La fin de l'enquête ethnographique ne nous permet pas de dire si une nouvelle organisation est finalement actée pour la troisième année du dispositif. Néanmoins, cette première étude de cas montre que les débats, dans les situations de réunion, peuvent donner la possibilité aux enseignants d'actualiser certaines normes et de les formaliser par une réorganisation du travail.

Nous prendrons un deuxième objet d'étude afin de montrer que cette actualisation des normes suppose néanmoins un véritable travail d'argumentation des enseignants dont la réussite, dans ces situations de réunion, demeure incertaine.

II - Les remplacements en primaire

Dès la première année du dispositif de co-enseignement, les professeurs des écoles qui sont en remplacement dans les classes de CM2 sont eux aussi confrontés à des difficultés dans la gestion de la discipline. Là encore, cette expérience tend à défaire un présupposé chez les professeurs de collège, selon lequel les élèves de CM2 seraient des enfants « faciles » et « obéissants » car plus jeunes. Cependant, c'est surtout la deuxième année du dispositif que des problèmes importants de discipline se manifestent chez les remplaçants en école primaire. Ces difficultés sont telles qu'elles obligent Damien (PE) à interrompre le co-enseignement qu'il mène au collège pour revenir dans sa classe de primaire et poursuivre un co-enseignement improvisé en CM2 avec son binôme Marc (PLC). Lors de l'entretien en binôme, ils en discutent, Damien expliquant ce qui, à son sens, a pu susciter chez ses élèves de CM2 un tel comportement d'indiscipline avec Marc lorsque celui-ci était remplaçant.

Damien (PE) - On multiplie, ça fragilise beaucoup la classe parce que moi, tout le premier trimestre, la classe était très tendue. C'est vrai que ça met en péril aussi l'ambiance de classe, mais parce que le système actuel en REP+ fait qu'on multiplie les intervenants. Et du coup, c'est très compliqué, on a un intervenant musique, il y avait Paloma (PLC), il y avait toi, il y avait moi, il y avait la remplaçante REP+. La remplaçante REP+ qui est partie, j'ai eu une autre remplaçante, remplaçante qui à son tour se fait remplacer. Donc j'ai une remplaçante de la remplaçante de la remplaçante. Voilà.

(Sure - Entretien en binôme - 23/04/18)

Dans l'explication que donne Damien (PE), on retrouve la critique que portait une autre professeure des écoles (Charlotte, citée ci-dessus) sur la multiplicité des figures enseignantes, en lien, selon elle, avec l'indiscipline accrue des collégiens. Ce qui est intéressant, ici, est que ce problème de multiplicité des adultes référents se produit dans une classe de CM2, avec des effets identiques à ceux observés au collège par les professeurs des écoles : c'est en effet la multiplicité des interventions et des remplacements dans la classe de Damien qui aurait fragilisé la classe, « mettant en péril » la tranquillité et la quiétude des élèves (« la classe était très tendue »). Damien, en effet, comme nombre de professeurs des écoles du dispositif, participe à plusieurs projets qui font intervenir d'autres adultes dans sa classe. Il bénéficie également des concertations REP+ qui suppose la présence d'une remplaçante, puis d'une autre lorsque cette dernière s'absente à son tour. Cependant, si la multiplication des référents apparaît le plus

préjudiciable aux élèves, il est aussi dans leur intérêt de les familiariser avec les professeurs de collège, dans la perspective de leur entrée en 6^e. Un compromis possible semble ainsi se profiler avec les professeurs de collège dans l'organisation des remplacements en CM2. Cette idée, formulée par plusieurs enseignants, consiste à permettre aux professeurs de collège de co-enseigner, dans un premier temps, avec le professeur des écoles, dans sa classe de CM2, afin que les élèves se familiarisent avec cette nouvelle figure enseignante et reconnaissent moins difficilement son autorité.

C'est dans le cadre des réunions de bilan du dispositif que la revendication de cette organisation, jugée plus profitable aux élèves, va être portée, par Marc (PLC) notamment. Dans cet extrait que nous avons choisi de retranscrire plus longuement qu'à l'ordinaire, on voit apparaître un enjeu du débat dans les situations de réunion. Alors que l'inspectrice cherche à faire admettre à Marc (PLC) que s'il reprenait les façons de travailler de son binôme professeur des écoles, il trouverait des solutions aux problèmes de discipline, celui-ci lui oppose systématiquement un autre objet d'accord, qui porte sur la réorganisation du remplacement et qui permettrait selon lui de pallier le déficit de familiarité avec les élèves de primaire et les manifestations d'indiscipline qui en résulteraient.

Mme Gaillard (IEN) - Est-ce que vous pouvez retenir quelques éléments d'analyse qui vous permettent de dire aujourd'hui, au fond, si j'avais su ça, je n'aurais pas été en difficulté ? Vous comprenez ce que je veux dire ?

Marc (PLC) - Non. Si, j'ai très bien compris, par contre, je ne peux pas effectivement trouver des éléments de réponse à ma difficulté parce que je ne pense pas que ma difficulté repose uniquement sur moi, en fait.

Mme Gaillard - Oui, j'entends bien.

Marc - C'est à dire que c'est le système, par contre, la co-animation, au lieu de la faire à la fin, on l'aurait fait au début, ça m'aurait peut-être été plus utile.

(...)

Mme Gaillard - Qu'est-ce que vous auriez repéré qui vous aurait permis de mieux faire la classe ?

Marc - Je pense que ça aurait mieux fonctionné si on avait fait la co-animation au début, parce que les élèves auraient compris que je ne viens pas ici comme ça en tant que remplaçant, j'aurais pu mieux m'intégrer au fonctionnement de la classe.

(...)

Mme Gaillard - Alors, je vais aller plus loin, excusez-moi, qu'est-ce que vous avez observé ?

Marc - Qu'est-ce que j'ai pu observer ? (murmures amusés chez certains) Bah, qu'est-ce que j'ai pu observer, j'ai observé les pratiques de mon collègue. Mais je comprends que vous allez sur le précis, mais moi ce qui m'interroge, c'est le système dans lequel on a fonctionné cette année !

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 22/05/18)

À travers cet échange, on peut constater que l'inspectrice « pousse » à la formalisation d'un accord sur les façons de gérer l'indiscipline des élèves. Une certaine productivité du dispositif est en effet attendue en termes de pratiques pédagogiques communes. Or de son côté, Marc (PLC) se refuse à rabattre le problème de désordre scolaire à ses seules façons de travailler qui ne seraient pas suffisamment efficaces pour résoudre ces problèmes d'indiscipline (« je ne peux pas effectivement trouver des éléments de réponse à ma difficulté parce que je ne pense pas que ma difficulté repose uniquement sur moi »). Tout en soulignant qu'un échange des façons de travailler a bien eu lieu avec son binôme professeur des écoles (« Bah, qu'est-ce que j'ai pu observer, j'ai observé les pratiques de mon collègue »), il s'efforce de faire reconnaître que l'amélioration de l'ordre scolaire ne réside pas ici dans la transformation de ses façons de faire qui seraient déficientes, mais que cette amélioration trouve sa source dans l'organisation du travail du dispositif : le remplacement en primaire se passerait mieux s'il pouvait commencer par un temps de co-animation, comme il le dit, avec son binôme dans sa classe de CM2, plutôt que d'être « parachuté » auprès des élèves qui le prennent alors pour un « remplaçant » et ne lui reconnaissent pas l'autorité d'un « prof ».

Il est intéressant de remarquer que les difficultés dans la gestion de l'ordre scolaire sont souvent rapportées par la hiérarchie aux façons de travailler des enseignants, plutôt qu'à des différences dans l'organisation structurelle de l'école et du collège, qui sont pourtant pointées par les enseignants du dispositif comme une cause majeure d'aggravation des manifestations d'indiscipline chez les collégiens. Au cours de cette même réunion de bilan, Lilian, professeur d'histoire-géographie et remplaçant en primaire durant les deux années du dispositif, s'interroge sur les changements de comportement qu'il a perçus entre le CM2 et la 6^e chez les élèves qu'il a pu suivre d'une année à l'autre.

Lilian (PLC) - Comme je le dis souvent, ça me permet de me questionner sur : comment ça se fait que des élèves que j'ai vus... Parce que cette année, en 6^e, j'ai ceux que j'ai eus l'année dernière (en primaire) et ils sont totalement différents, mais dès le début de l'année. C'est-à-dire que le changement, il est énorme. J'avais des élèves qui ne bougeaient pas, qui étaient calmes, qui avaient leurs affaires. Et dès les 15 premiers

jours, j'ai des élèves qui courent partout, qui n'ont pas leurs affaires et il faut rappeler les règles tout le temps.

Mme Gaillard (IEN) - Vous n'avez pas repéré les leviers ? Qu'est-ce qui est fondamentalement différent ?

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 22/05/18)

La suite de ce dialogue montre que l'inspectrice attend de ce professeur de collège qu'il lui donne les « leviers », c'est-à-dire les façons de travailler des professeurs des écoles dont il pourrait s'inspirer pour ramener les collégiens à leur « état » antérieur d'élèves disciplinés de CM2. Mais pour Lillian, comme pour la plupart des professeurs de collège du dispositif, les « trouvailles » des professeurs des écoles (élaborer des règles de vie, donner des responsabilités aux élèves), si elles sont jugées intéressantes, ne leur semblent pas toujours adaptées à l'âge des élèves et surtout, à l'organisation différente entre l'école primaire et le collège, qu'ils résument en une phrase : au collège, les élèves ont une multitude de professeurs et les professeurs, une multitude d'élèves. Lillian explique ainsi qu'il est « irréalisable que 12 collègues dans une même équipe pédagogique parlent d'une seule voix, avec le même seuil de tolérance ». On voit ainsi se frayer un objet d'accord entre les enseignants des deux degrés sur la réduction du nombre d'enseignants dans les classes de 6^e pour lutter contre le désordre scolaire et les effets de cette indiscipline sur le bon déroulement des apprentissages. Cependant, l'ampleur de la réorganisation que suppose la mise en œuvre d'une telle norme peut expliquer pourquoi l'inspectrice préfère insister sur la transformation des façons de travailler des enseignants, réduisant ainsi la gestion de l'ordre scolaire à une recette « miracle ».

Toutefois, si l'on revient à présent au cas étudié des remplacements par les professeurs de collège, l'enquête ethnographique nous permet de dire que la critique de l'organisation du travail qui s'est exprimée dans la réunion de bilan du dispositif, semble être entendue par les pilotes. Le principal acquiesce à l'idée d'une réorganisation du dispositif permettant aux enseignants de « co-animer » « quatre-cinq jours » dans la classe de CM2, avant que le professeur de collège ne débute son remplacement.

Jusqu'à présent, nous avons donc étudié des objets de normes pour lesquels le débat a permis une formalisation dans l'organisation du travail. Dans la dernière partie de ce chapitre, deux autres études de cas vont nous permettre de montrer que certaines normes collectives ne peuvent donner lieu à une réorganisation du travail car, comme nous l'avons esquissé dans cette partie avec le nombre de professeurs différents en 6^e, elles mettent en jeu un fonctionnement plus général du collège et des écoles. Auparavant, nous nous intéresserons dans la partie

suivante à l'étude d'une façon d'argumenter chez les enseignants, qui est apparue au cours de ces deux études de cas.

III – L'expérience vécue, une preuve concrète de l'intérêt de l'élève

Au cours de l'étude des réorganisations du travail dans le dispositif de co-enseignement, dans ce chapitre, nous avons remarqué que les compromis en cours d'élaboration entre les enseignants des deux degrés apparaissent fondés, à chaque fois, sur l'intérêt de l'élève. Cela tend à renforcer une hypothèse que nous avons développée tout au long de notre analyse, selon laquelle l'intérêt de l'élève est le bien commun qui sous-tend les normes partagées entre les enseignants des deux degrés.

De plus, le matériau empirique révèle que si l'intérêt de l'élève est le principal argument mobilisé par les enseignants dans les débats, cet argument se fonde le plus souvent sur l'expérience de l'enseignant. Dans les moments de débats, on remarque que l'intérêt de l'élève peut être évoqué en général, selon des principes de justice (« il faut quand même qu'il apprenne » ou « il est aussi là pour grandir »). Néanmoins, il ne s'agit pas de la forme argumentative la plus fréquente. Le plus souvent, l'intérêt de l'élève est défini par rapport à ce qu'il fait, à la manière dont il se comporte, à ce qu'il dit, à ce qu'il semble penser, éprouver. Dans les débats, la preuve de l'intérêt de l'élève est fondée de manière concrète, tangible : « je suis désolée, mais c'est un fait », dit ainsi une enseignante lors d'une réunion, à propos de ce qu'elle a observé chez ses élèves. L'expérience vécue avec les élèves est donc une preuve, pour l'enseignant, de l'intérêt de l'élève. Nous soulignons que cette preuve relève bien d'une *interprétation* en situation de l'intérêt de l'élève *par l'enseignant* : la définition de l'intérêt de l'élève repose sur le jugement de l'enseignant et ne se confond pas avec le point de vue de l'élève énonçant lui-même son propre intérêt, même si l'expression de l'élève, son comportement, ses propos, constitue bien la « base » fondamentale de ce jugement enseignant.

Ainsi, l'expression d'un avis divergeant de l'élève ne conduit pas nécessairement les enseignants à remettre en cause l'organisation du dispositif de co-enseignement. Comme nous allons le voir à présent, certains élèves de 6^e ne souhaitent pas la présence d'un second enseignant dans leur classe et se montrent critiques à l'encontre du dispositif de co-enseignement. Or, les enseignants du dispositif, s'ils s'interrogent sur les raisons de ce désaveu,

n'épousent pas forcément l'avis de ces élèves et ils estiment au contraire que le co-enseignement leur est favorable.

Dans l'extrait suivant, Éloïse, professeur de mathématiques, réfute le jugement qu'une partie de ses élèves de 6^e porte sur Camille, son binôme professeure des écoles, une fois le dispositif terminé.

Éloïse (PLC) - Moi, quand elle est partie de mon cours, il y a des gamins qui ne l'avaient pas (en primaire) et qui m'ont dit : « Ah, ça y est, elle s'en va, celle-là. » Ils n'aimaient pas sa présence, peut-être parce qu'elle est plus sévère que moi. (...) En fait, elle est là parce qu'elle t'apporte quelque chose à toi ou à la classe. Elle me donne du temps, elle se donne du temps, elle vous donne du temps. Après, t'as le droit de ne pas l'aimer... C'est toute la partie de l'affect d'un enfant. C'est un retour important mais on ne peut pas tout baser sur ça.

(Sure - Entretien individuel - 29/05/18)

Les critiques que formulent les élèves de 6^e à l'encontre de la présence de son binôme professeure des écoles ne constituent pas une preuve pour Éloïse de l'absence de bénéfice du co-enseignement. Elle leur répond que Camille leur « apporte » quelque chose, comme « du temps » disponible pour les aider dans leurs apprentissages. Les jugements des élèves sont ici dictés, selon Éloïse, par leurs « affects », leurs rapports d'attachement à la figure de l'enseignante. Si cet avis est un « retour important » pour elle, il n'apporte pas la preuve de l'intérêt de l'élève (« on ne peut pas tout baser sur ça »).

Dans la mesure où l'élève est un être subjectif, doté par les enseignants de toutes les facultés humaines, il peut être tour à tour perçu comme stratégique, manipulateur, sensible, dépendant, surprenant. Dans l'enquête ethnographique, les enseignants disent des élèves : « ils ont de l'affect », « ils jouent la comédie », « ils ont un poil dans la main », « ils nous ont bien surpris », « on ne les a pas reconnus », etc. Toutes ces expressions tendent à montrer que les enseignants ne prennent pas pour argent comptant l'avis de leurs élèves, tout en lui accordant dans le même temps une place importante dans leur propre jugement.

Il semble qu'une preuve juste de l'intérêt de l'élève puisse se trouver dans la diversité des expériences des enseignants et dans la confrontation avec celles des autres. En marge d'un bilan du dispositif, la première année, Damien, professeur des écoles, discute avec un professeur de collège (Lucien) d'un questionnaire qu'il a distribué aux élèves de 6^e, à l'issue du co-enseignement réalisé avec son binôme (Coralie, PLC). Ce questionnaire a pour but de savoir ce

que les élèves de 6^e ont pensé de leur co-intervention. Damien explique qu'il l'a vécu comme un « questionnaire-sanction », certains élèves ayant vertement critiqué le dispositif de co-enseignement.

Damien (PE) - J'ai beaucoup d'élèves qui me disent que la présence de deux adultes dans la classe au collège, c'est anxiogène, ça les gêne pour travailler, parce qu'il y a plusieurs méthodes différentes, voilà. Ils ont du mal à se concentrer. Il y en a même un qui m'a dit qu'il avait l'impression d'être dans une cage.

Lucien (PLC) - Mais, ils ne veulent rien faire, en fait, ils ne veulent pas travailler.

Damien (PE) - Alors ça, je suis d'accord, c'est pour ça que j'en ai parlé tout de suite avec Coralie (PLC) parce que ça m'a questionné et j'ai été très déçu du retour que j'ai eu. Elle m'a dit non, ce qu'ils essaient de te dire, c'est qu'ils veulent être tranquilles et que forcément, quand on est deux, nous, on reprend systématiquement quand il y en a un qui parle, donc ils ont une sorte de liberté, qui est moindre.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan intermédiaire inter-degrés du dispositif - 02/12/16)

Damien, professeur des écoles très apprécié, en général, par les élèves de 6^e – que l'on voit se précipiter vers lui en nombre dans la cour du collège, notamment - est « questionné » et « déçu » par les critiques de ces derniers à l'encontre du co-enseignement, dont ils semblent ne pas avoir retiré de bénéfices. C'est en confrontant son expérience à celles de deux autres professeurs de collège (Coralie et Lucien) que se décantent les motivations réelles des élèves qui se montrent les plus critiques, voire, les plus provocants (« il y en a même un qui m'a dit qu'il avait l'impression d'être dans une cage »). Cette diversité des expériences permet ici à cet enseignant de démêler le vrai du faux et de débusquer les « ruses » des destinataires de l'activité : certains collégiens, comme le lui expliquent les professeurs de collège, ont surtout pour motivation que les enseignants les « laissent tranquille », là où le co-enseignement permet précisément de maintenir les élève au travail et de limiter les occasions pour eux de se dissiper (« quand on est deux, nous, on reprend systématiquement quand il y en a un qui parle »).

En conclusion, il apparaît ainsi qu'une preuve concrète de l'intérêt des élèves réside, pour les enseignants, dans leur expérience de travail : cette preuve est légitimée dans la confrontation à la diversité des expériences.

Avant de clore cette partie, on pourra remarquer que dans les débats, l'argument de l'intérêt de l'élève ne sert pas seulement à justifier son propos. C'est également une manière d'administrer avec tact une critique, d'émettre un doute sur une façon de travailler, de faire part d'un questionnement (comme nous avons pu le voir à propos de la constitution des classes de

6^e). La référence à l'élève est alors un moyen d'engager « en douceur » les autres enseignants dans le débat. C'est ainsi que Camille, professeure des écoles, demande aux enseignants du second degré leur avis sur les effets du dispositif, dans une réunion du conseil école-collège.

Camille (PE) - Et est-ce que les collègues profs, comme c'est la deuxième année du dispositif, vous sentez que les élèves qui arrivent, qui ont eu des profs dans leur classe (de CM2), est-ce que vous sentez un bénéfice, quelque chose ?
(Sure - Obs, CR réunion - Conseil école-collège - 16/11/17)

Dans les réunions, les débats entre les enseignants s'amorcent très fréquemment de la sorte, en demandant aux autres enseignants s'ils ont remarqué un changement chez les élèves. De la même façon qu'il est apparu comme un vecteur de l'échange en classe, pour administrer une critique avec prudence, la référence à l'élève dans les débats permet de ne pas mettre en cause de manière brutale et directe les façons de travailler des autres. Nous avons déjà signalé que le manque de tact de l'inspectrice, dans les débats en réunion, était très critiqué par les enseignants. Le tact et la référence à l'élève, fondée sur l'expérience vécue, apparaissent ainsi comme des règles de la culture argumentative des enseignants, des contraintes à respecter pour assurer la recevabilité des arguments dans un débat.

IV - La durée « idéale » du cours et « le rêve » d'une salle de classe

Dans cette dernière partie, nous suivons deux études de cas mettant en évidence l'issue défavorable des débats, qui ne permettent pas de traduire dans l'organisation du travail des normes partagées par les enseignants des deux degrés.

Au sein du dispositif, la durée de la séance de co-enseignement est un objet de débat dont l'enjeu dépasse, en réalité, l'organisation du travail collectif : l'accord visé est en réalité une norme partagée sur la durée « idéale » d'un cours qui, à l'école primaire comme au collège, serait la plus profitable à l'enseignement des élèves. En effet, au collège, le format horaire d'un cours est en général de 55 minutes, alors qu'à l'école primaire, les plages horaires d'enseignement durent en moyenne 1 h 30 et sont séparées par les récréations et la pause déjeuner. C'est cette différence organisationnelle qui fait l'objet de critiques et de justifications dans les débats à propos de la durée de la séance de co-enseignement dans le dispositif.

Dès l'élaboration du dispositif, la durée de la séance de co-enseignement apparaît en effet comme un objet d'accord possible entre les enseignants des deux degrés, mais cet accord se heurte à des obstacles organisationnels majeurs. En effet, le format envisagé initialement est celui d'1 h 30 de co-enseignement en 6^e, mais les contraintes logistiques, comme l'explique le principal, conduisent à renoncer à ce projet.

M. Astier (principal) - Je voulais aussi rappeler que le projet initial ce n'était pas 2 h mais 1 h 30. Et là, on rentre encore dans les rigidités, je ne dirais pas cadavériques, mais presque, du fonctionnement du collège, parce que voilà, les cars arrivent à 8 h, on ne peut pas avoir 170 élèves de 6^e de 8 h à 8 h 30. Je veux dire, il y a des contraintes logistiques qui nous ont obligés à prévoir ça sur deux heures, mais avec les énormes difficultés que j'ai dites tout à l'heure.

(Sure - Obs, CR réunion - Comité de pilotage - 24/ 11/16)

Les contraintes sont liées à la taille de l'établissement du collège de Sure, qui compte de très nombreux élèves, ce qui suppose une logistique importante comme le déplore le principal, évoquant les « rigidités cadavériques » du fonctionnement d'un établissement à cette échelle. Aussi, ce premier renoncement se traduit par un second, puisque « d'énormes difficultés », comme il le souligne lui-même, dans l'organisation des emplois du temps, ramène finalement la durée du co-enseignement à deux séances successives de 55 minutes, les professeurs des écoles suivant les élèves d'une même classe d'un cours à l'autre.

Or, de l'avis de tous, ce format n'est pas propice à la mise en œuvre d'une séance en binôme et suscite des tensions dans l'organisation du travail entre le temps dédié aux rituels des professeurs des écoles et celui consacré à l'objet de savoir visé par le professeur de collège. Mais surtout, ce format horaire que les professeurs des écoles expérimentent également, puisqu'ils suivent les élèves d'un cours à l'autre, est l'objet de vives critiques de leur part. Ils déplorent le fait que les déplacements d'un cours à l'autre, à chaque heure, suscitent beaucoup d'agitation chez les élèves et ne favorisent pas la mise au travail des élèves à leur arrivée dans le cours suivant. Ils estiment que non seulement ce format de cours fait perdre beaucoup de temps d'enseignement aux élèves, mais qu'ils encourageraient finalement les enseignants à relâcher la discipline de classe afin de ne pas perdre de temps et d'avancer leur cours, « coûte que coûte ».

Damien (PE) - En même temps, ils font 1 heure, je veux dire, 50 minutes, encore, quand ils ne font pas de cadre, on va dire 40 minutes de travail effectif ? Le gamin il travaille

pendant 20 minutes, le prof il va le voir s'agiter pendant 10 minutes, il va se dire : bon c'est bon, il reste 10 minutes, c'est bon.

(Sure - Obs, CR réunion - Évaluation du dispositif : élaboration des critères par les PE - 19/12/17)

Par « faire du cadre », il faut entendre consacrer du temps à ramener l'ordre scolaire et à mettre les élèves au travail, à les « cadrer ». Selon les calculs de Damien (PE), il reste ainsi 40 minutes de cours, ce qui n'incite ni le professeur de collège à dépenser à nouveau son énergie pour ramener le calme dans le cours, ni à mettre en place des activités pour les élèves ayant terminé leur travail avant les autres et « s'agitant » durant les 10 minutes restantes. Cette rationalisation du temps n'est pas si éloignée du constat que font les professeurs de collège, dont certains se sont même prêtés au jeu du « minutage » d'une séance de cours ordinaire au collège de Sure.

Éloïse (PLC) - Tu vois, nous, à chaque heure, on perd beaucoup de temps. Katia (PLC) en début d'année s'était amusée à chronométrer une entrée et une sortie en classe, au collège Armand, c'est entre 8 et 12 minutes suivant les classes, pour l'entrée et pour la sortie. C'est-à-dire qu'en fait, on fait une demi-heure de cours.

(Sure - Entretien en binôme - 29/05/18)

Le constat que fait cette professeure de collège (« on fait une demi-heure de cours ») est partagé par de nombreux enseignants du dispositif, qui estiment également, pour la plupart, que ce format de cours est un gaspillage de temps et d'énergie dans la mise au travail des élèves. Dans l'un des rares moments de débat portant sur les façons de travailler, dans les réunions de bilan du dispositif, on voit Gabriel, professeur des écoles et son binôme Delphine, professeure de lettres, débattre brièvement des façons de corriger le travail des élèves en classe, en lien avec cette contrainte horaire du cours au collège.

Gabriel (PE) - Il y a des moments où je me disais, est-ce qu'ils doivent prendre la correction où est-ce qu'ils doivent avancer sur ce qu'on dit ? Tu vois ce que je veux dire ? À un moment, est-ce qu'il doit noter la correction mais est-ce qu'il est capable de la noter aussi, parce qu'est-ce qu'il est assez rapide pour noter cette correction-là par exemple ? Ou alors, est-ce qu'il ne note pas et qu'il passe à la suite ?

Delphine (PLC) - C'est le souci du travail sur une heure plutôt que sur deux heures. Quand on a une heure de cours, on a à faire avancer. Donc, si on fait une correction, on écrit la correction, on explique la correction et les élèves doivent prendre la

correction, comprendre la correction. Effectivement, on a une heure de temps. C'est-à-dire que je ne peux pas dire, on va expliquer, ensuite, on va écrire, vous allez corriger, ensuite, je vais revenir. Ça, je n'ai pas le temps. C'est effectivement la notion de cours, dans un cours à l'unité, qui fait toute la différence entre le fonctionnement de l'école primaire et le nôtre.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 22/05/18)

Delphine (PLC) souligne la contrainte qu'exerce la durée de l'heure de cours sur ses façons de corriger le travail des élèves, que Gabriel (PE) critique en s'appuyant ce qu'il a observé des élèves en classe (« Il y a des moments où je me disais, est-ce qu'ils doivent prendre la correction ? »). Dans le format du cours « à l'unité », comme l'appelle Delphine, l'enseignant a pour obligation de « faire avancer » les élèves (« on a à faire avancer »), ce qui intensifie le rythme de travail, y compris pour les élèves les plus en difficulté. On constate que pour Delphine, ce format horaire qui est une source majeure de différence, selon elle, dans la réalisation du travail entre les deux degrés est bien un « souci » qui a des effets sur les possibilités d'apprentissage des élèves n'ayant pas bien compris l'exercice et sa correction.

Dans le même temps, les professeurs de collège du dispositif, qui sont également remplaçants dans les classes de CM2, font l'expérience de la durée du cours d'1 h 30 : ce format horaire est unanimement apprécié et plébiscité par les professeurs de collège qui disent avoir le temps de travailler. Les professeurs des écoles espèrent ainsi convaincre leur binôme de remplacement de défendre l'idée de modifier le format horaire du cours au collège.

Camille (PE) - Je pense que tous les profs qui sont venus dans nos classes, eux, ont compris beaucoup de choses. Donc ça, c'est quand même l'aspect hyper intéressant du projet, c'est que quand ils viennent dans nos classes, ils trouvent que déjà c'est très bien d'avoir plus d'une heure de cours, qu'effectivement on a le temps de faire des choses, que c'est très bien d'avoir sa salle de classe parce qu'on peut afficher des choses, parce que les élèves ont leurs habitudes. Donc, ça j'espère que ça va faire bouger un peu les mentalités en 6^e.

(Sure - Entretien individuel - 17/10/2017)

Les préoccupations des professeurs de collège du dispositif, qui se disent en majorité partisans d'une nouvelle organisation de la durée de leur propre cours, rejoignent ici la norme défendue par les professeurs des écoles de l'heure et demie de classe. On voit ainsi progresser l'idée d'un accord sur un format de cours identique à l'école primaire et au collège.

Dans le dispositif, la deuxième année est l'occasion de revenir à ce qui était prévu initialement, c'est-à-dire, des séances de co-enseignement de deux heures. Cependant, là encore, des difficultés d'organisation contraignent les professeurs des écoles, comme nous l'avons déjà signalé, à devoir quitter le cours au bout d'1 h 30. Les 20 dernières minutes restantes de cours, menées par le professeur de collège, sont peu propices à l'enseignement des élèves, ainsi que nous l'avons décrit dans nos observations de classe. Par ailleurs, une fois le dispositif parvenu à son terme en janvier, les professeurs de collège expérimentent jusqu'à la fin de l'année un format de cours de deux heures où ils sont seuls avec les élèves. Cette durée d'enseignement se révèle difficile, notamment dans les classes les plus agitées, les élèves ne parvenant pas à maintenir leur attention sur une si longue plage horaire d'enseignement.

Coralie (PLC) - J'ai apprécié le créneau de deux heures qui me faisait peur au début de l'année, parce que je m'étais dit : « C'est bien quand on est tous les deux, mais quand je vais être toute seule, ça va être difficile à gérer. » Finalement, j'aime bien. Ça me permet de faire pas mal de choses avec les 6^e. Après, j'ai des 6^e qui sont plutôt sympathiques et faciles. Donc ça se fait facilement. Alors que je pense que si ça avait été une classe plus agitée, ça aurait peut-être été plus compliqué.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 2nd degré - 17/05/18)

Lors du bilan final du dispositif, l'occasion est ainsi donnée aux enseignants des deux degrés de défendre, conjointement, l'idée d'un réaménagement de la séance de co-enseignement, qui coïnciderait précisément avec un cours d'une durée unique d'1 h 30, dans toutes les classes de 6^e du collège. Un accord sur un format commun du cours à l'école primaire et au collège est sur le point d'aboutir, comme le montre cet extrait de débat, qui survient entre Oriane (PLC) et son binôme Camille (PE) au cours de la réunion de bilan.

Oriane (PLC) - Pour moi, je trouve personnellement le créneau de 2 h trop long pour les deux classes de 6^e que j'avais. Après, peut-être qu'avec des élèves qui sont un peu plus moteurs, dynamiques, ça fonctionnerait bien mais 2 h, je trouve que c'est trop long pour nos élèves.

Camille (PE) - Et est-ce que tu trouves que c'est trop court, 50 minutes ?

Oriane (PLC) - 50 minutes c'est un peu court, pour faire parler tout le monde. Mais l'idéal... Non, non, mais non, l'idéal ce serait 1 h 30 mais c'est impossible à faire dans les emplois du temps. Il n'y a pas les salles, on a trop de contraintes autres qui viennent s'ajouter à cela.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 22/05/18)

Il apparaît dans cet échange entre ces deux enseignantes que l'enjeu de l'accord porte désormais sur l'adoption d'une norme commune d'organisation du temps d'enseignement, à l'école primaire et au collège, ou, pour le moins, au sein du cycle 3, du CM1 à la 6^e. Pourtant, cette norme qui semble désormais partagée par l'ensemble des enseignants du dispositif se heurte à la possibilité de sa mise en œuvre concrète. En effet, Oriane (PLC) énumère les obstacles qui lui paraissent rendre « impossible » l'adoption d'une telle norme collective : les contraintes de salles, d'emploi du temps, d'organisation. Ce sont, en effet, des arguments qui sont invoqués en général par le principal, puisque ces décisions d'ordre organisationnel relèvent de la responsabilité des pilotes. Ces derniers, qui sont bien présents dans la réunion « bottent en touche » lors de cet échange et ne paraissent pas vouloir donner suite à cette demande de réorganisation. De leur côté, les enseignants qui s'accordent sur cette norme ne sont pas organisés pour la porter de manière collective auprès des pilotes. L'extrait suivant où Corentin, professeur de SVT, insiste auprès des pilotes sur le format d'une heure trente de cours, en témoigne.

Mme Gaillard (IEN) - Qu'est-ce que vous avez appris en allant à l'école ? (///) Est-ce que vous avez appris des choses ?

Corentin (PLC) - Appris à être plus détendu, je ne sais pas. (il rit, comme tout le monde)

Mme Gaillard (IEN) - Mais c'est déjà important d'être détendu !

Corentin (PLC) - Oui. Non, c'est vrai, j'avoue que... On est moins, entre guillemets, formaté par le format des 55 minutes au collège où, en effet, ça a sonné, on est obligé de clore. Alors que là... Dans ma tête, je m'étais dit, 55 minutes alors qu'en fait, j'avais 1 h 30. Du coup, je prévoyais des petits rab', si jamais on avait fait ça en 55 minutes et si jamais ça dépassait, et bien ce n'était pas grave, j'avais mes 1 h 30 ou presque devant moi.

Mme Gaillard (IEN) - Et pourquoi alors au collège vous ne prévoyez pas trois quarts d'heure pour faire vos 55 minutes ?

Corentin (PLC) - Parce qu'en trois quarts d'heure, on ne fait rien ! Surtout si on a des expérimentations dedans, alors là, c'est cuit.

Mme Gaillard (IEN) - Donc l'école vous a appris à être détendu ?

Corentin (PLC) - Bah... Le fait du format qui est plus adapté au cours, d'où la suggestion des 1 h 30.

M. Astier (principal) - Oui, bah ça...

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 22/05/18)

L'ambiance « à la blague » dans cet échange entre l'inspectrice et ce professeur de collège masque les difficultés que rencontrent les enseignants à faire reconnaître une norme qui semble pourtant faire l'objet d'un accord entre eux et qui est sous-tendue par l'intérêt de l'élève. On relève que le questionnement de l'inspectrice porte sur ce que Corentin (PLC) aurait « appris » des façons de travailler des professeurs des écoles, suscitant d'ailleurs une réponse moqueuse de ce professeur de collège (« Appris à être plus détendu »). Celui-ci tente pourtant de remettre en avant l'enjeu central de la réorganisation de la durée du cours, mais l'inspectrice ne relève pas tandis que le principal élude la demande (« Oui, bah ça ... »). Corentin n'est pas soutenu, à ce moment-là, par l'ensemble des professeurs du dispositif et il se borne, comme il le dit lui-même, à faire une « suggestion » au principal sur cette réorganisation.

On peut ainsi remarquer que chez les pilotes, l'incitation à la transformation des pratiques des enseignants des deux degrés n'est pas mise en lien avec les transformations organisationnelles qui sont souhaitées – plus qu'elles ne sont défendues – par les enseignants, comme si ces évolutions n'avaient pas d'effets sur le développement des façons de travailler partagées. Pourtant, le passage à l'heure trente de cours donne lieu à une proposition assez « audacieuse » d'une enseignante de lettres, qu'elle formule lors du bilan du dispositif entre les enseignants du second degré, le principal et les coordonnateurs de réseau.

Delphine (PLC) - Le gros problème de nos élèves de 6^e, c'est qu'on en a quand même énormément qui ne lisent pas, ou ne lisent pas bien. Ils lisent de manière un peu mécanique ou sans faire du sens. Ce serait peut-être le moyen de fixer deux demi-heures dans la semaine, de travail de lecture proprement dit. Je me dis que peut-être, ça pourrait être une idée.

Léo (coordo.) - Cet aménagement, il était possible cette année.

Delphine (PLC) - Oui.

Léo - Après, chacun aménage comme il veut les deux heures.

Delphine - Oui, tout à fait, mais ce que je veux dire, c'est de le faire en français et en maths...

Léo - Oui, généraliser.

Delphine - Parce qu'en maths, ils ont aussi des problèmes avec la lecture.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 2nd degré - 17/05/18)

Que propose ici Delphine, professeure de lettres du dispositif ? Elle suggère de diviser la séance de co-enseignement en classe de 6^e en deux temps, la première demi-heure étant consacrée à l'enseignement de la lecture menée conjointement par les deux enseignants du

binôme. L'originalité de cette proposition est qu'elle concerne également les cours de mathématiques – ou d'autres disciplines – dans lesquels interviennent les professeurs des écoles en co-enseignement. Il s'agirait ainsi de renforcer l'apprentissage du français chez tous les collégiens, pour qui la maîtrise de la lecture est, comme le rappelle Delphine, un enjeu majeur de la réussite scolaire, au-delà de la discipline enseignée (« en maths, ils ont aussi des problèmes avec la lecture »). Cette proposition d'un enseignement interdisciplinaire de la lecture correspond à un objet d'accord possible entre les enseignants des deux degrés, car les professeurs des écoles défendent un apprentissage de la lecture dans toutes les disciplines, soutenu dans cette perspective par plusieurs professeurs de collège du dispositif. Un tel accord sur le contenu de la séance de co-enseignement, permise par une réorganisation de la durée de cette séance, serait ainsi un moyen de produire une norme collective importante, du point de vue des enseignants, dans la réussite scolaire des élèves.

Pourtant, la proposition de cette enseignante est « fraîchement » accueillie par le coordonnateur (Léo), qui ne semble pas en voir l'intérêt et réduit la portée de cet accord à « l'affaire » du binôme (« chacun aménage comme il veut les deux heures »). Dans la suite de la réunion, le principal se borne, de son côté, à commenter à l'adresse des coordonnateurs : « Les idées, il faut quand même qu'on les note. » On constate pourtant que la proposition de cette enseignante de lettres, en réorganisant la modalité et le contenu des séances de co-enseignement, va dans le sens d'un aménagement qu'il souhaiterait mettre en place au collège. Comme il l'explique dans l'entretien ci-dessous, il trouverait intéressant que des professeurs des écoles enseignent le français en 6^e mais il déplore que la « rigidité institutionnelle » ne lui permette pas cette expérimentation. Précisément, la proposition de cette enseignante rendrait possible, dans le cadre du dispositif, l'enseignement conjoint de la lecture aux élèves de 6^e par les enseignants des deux degrés.

M. Astier (principal) - C'est à dire que moi, ce que je veux, c'est essayer des choses. Il y a des choses, on n'avance pas. Est-ce que dans deux classes de 6^e, à la place d'avoir des profs de lettres, et bien on ne pourrait pas avoir des PE comme prof de français ? Par exemple, voyez, ce sont des questions. Et bien ça, la rigidité institutionnelle ne me le permet pas.

(Sure - Entretien individuel - 15/06/18)

De la proposition de cette enseignante, comme de la norme collective sur la durée « idéale » d'une séance d'enseignement, au collège et à l'école primaire, il ne sera plus question, jusqu'à la fin de l'enquête ethnographique.

Après cette première étude de cas sur la durée idéale du cours, nous analysons un autre objet de norme collective, qui ne trouve pas non plus de traduction concrète dans l'organisation formelle du travail : il s'agit de la salle de classe. Voyons en quoi consiste cette norme collective et quelles sont ses implications sur les façons de travailler qui peuvent être partagées par les enseignants des deux degrés du dispositif.

Dans la phase d'élaboration du dispositif de co-enseignement, les professeurs des écoles à l'initiative du projet souhaitent pouvoir mettre en place un « pôle 6^e », qui regrouperait ainsi tous les élèves de 6^e dans une aile du bâtiment du collège. Selon leurs arguments, l'intérêt pour les élèves serait de ne plus se déplacer d'un cours à l'autre, en prenant le risque d'être « bousculés » dans les couloirs. Les élèves auraient ainsi leur propre salle de classe, dans la continuité de l'école primaire. Cependant, cette organisation n'a pas la faveur des professeurs de collège. Ceux qui ont expérimenté cette solution des années auparavant, soulignent que les élèves sont laissés sans surveillance entre deux cours. Par ailleurs, ils font remarquer que les enseignants, au lieu d'accueillir les élèves dans la salle de classe, ont le sentiment d'être attendu de pied ferme par les élèves, maître de « leur » propre salle de classe, créant ainsi une tension qui complique les débuts de cours et accroît les problèmes de gestion de l'ordre scolaire. Finalement, l'expérience du dispositif, la première année, semble montrer que l'intérêt des collégiens n'est peut-être pas, précisément, de disposer de leur propre de classe comme à l'école primaire. Dans cette brève séquence de débat entre les professeurs des écoles et de collège du dispositif, qui intervient lors de la réunion de bilan du dispositif, la première année, les uns et les autres confrontent leurs expériences à ce sujet.

Damien (PE) - Dans le passage en 6^e, ce qu'ils (les élèves) apprécient, c'est qu'ils changent de salle, qu'ils se sentent plus libres qu'à l'école élémentaire.

Séverine (PLC) - C'est bizarre, parce que ça génère plus de stress, de changer de salle.

Damien (PE) - Mais ils adorent.

Madeline (PE) - Parce que ça fait grand.

Séverine (PLC) - C'est marrant, parce que c'est là où on ne les attend pas que...

Damien (PE) - C'est pour ça que tu vois, quand on dit, le lieu pour les 6^e, avec les horaires décalés, finalement...

Corentin (PLC) - Ce n'est pas ce qu'ils attendent.

Damien (PE) - Alors après, ce n'est pas parce qu'ils aiment ça, qu'ils ont besoin de ça.

Madeline (PE) - Que c'est bon pour eux. (...)

Séverine (PLC) - Je pense que cette histoire de pôle, d'accueil différent, ça pourrait fonctionner, mais sur un temps court, en début d'année. Je ne pense pas qu'il y ait besoin de faire ça toute l'année.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan intermédiaire inter-degrés du dispositif - 02/12/16)

Ce débat met en évidence les tâtonnements et les multiples pistes envisagées pour favoriser une organisation de classe la plus profitable aux élèves : le fait de disposer de sa propre salle de classe ne répondrait finalement pas aux aspirations à l'autonomie des élèves (« ils se sentent plus libres qu'à l'école élémentaire ») ; la proposition d'« horaires décalés » de rentrée ne serait pas non plus si pertinente (« ce n'est pas ce qu'ils attendent ») ; mais celle d'un « pôle » regroupant les salles de classe pourrait l'être, « sur un temps court » en tout cas, etc. On pourra remarquer, par ailleurs, que l'intérêt de l'élève – qui est au centre des discussions – est défini à partir de la prise en compte de son point de vue, interprété ensuite par les enseignants avec une certaine distance critique (« ce n'est pas parce qu'ils aiment ça, qu'ils ont besoin de ça »).

Dans le même temps, les professeurs de collège qui interviennent en remplacement à l'école primaire découvrent les classes de leurs collègues du premier degré et ils y trouvent de nombreux intérêts. Ils estiment que cet environnement de travail « plus agréable », « plus coloré » joue un rôle non négligeable dans la réussite scolaire des élèves, en favorisant la motivation au travail. Ils s'intéressent également aux affichages que l'on trouve, en général, à l'école primaire. Ces référents servent de supports aux élèves pour l'apprentissage et ils ont aussi une fonction esthétique (règles d'orthographe, cartes, reproductions artistiques). Les professeurs de collège du dispositif s'accordent à dire que ces affichages sont des « outils » pour l'apprentissage et qu'ils contribuent au développement de l'autonomie des élèves. Ils relèvent en effet que les élèves de primaire leur paraissent parfois plus autonomes que les collégiens.

Corentin (PLC) - Ça fait deux ans que je suis engagé dans le projet cycle trois, c'est à dire que j'interviens en primaire, et j'ai l'impression que les élèves sont plus autonomes face au travail en école primaire. Et dès qu'ils arrivent au collège, ils ne savent plus rien faire. Alors, pourquoi ce changement, pourtant des élèves que j'ai eus l'année dernière à l'école primaire et qu'en plus, je redonne quasiment un exercice similaire, on l'a vu l'année dernière, et bien ces élèves-là, arrivés au collège, ils ne savent plus faire. Et alors là, pour l'avoir vu cette année, j'étais sidéré.

(Sure - Obs, CR réunion - Conseil école-collège - 16/11/17)

Le constat que fait ce professeur de collège, remplaçant dans les classes de primaire, est fondé sur ses observations des élèves en CM2, puis, des mêmes élèves qu'il retrouve au collège : ils seraient finalement moins autonomes dans la réalisation du travail en 6^e qu'en CM2 (« dès qu'ils arrivent au collège, ils ne savent plus rien faire »). De l'avis de plusieurs enseignants des deux degrés, cette différence d'attitude pourrait venir du cadre aménagé de la classe à l'école primaire, qui permet aux élèves de disposer d'un certain nombre de repères et d'habitudes de travail favorisant leur autonomie. Aussi, l'adoption par les professeurs de collège de façons de travailler qu'ils jugent pertinentes chez les professeurs des écoles pour favoriser la réussite des élèves, suppose que ces professeurs de collège disposent de leur propre salle de classe. Un accord tend ainsi à se frayer à propos de la norme collective d'une salle de classe aménagée pour favoriser l'apprentissage de l'élève, plutôt que d'attribuer une salle à chaque classe de 6^e. Dans cet entretien avec Coralie, professeure de mathématiques du dispositif, on constate que l'attribution d'une salle de classe personnelle est reliée à l'adoption de façons de faire en primaire (les affichages, la responsabilisation des élèves associé à la gestion du matériel et au respect de l'espace de vie de la classe).

Coralie (PLC) - Mais, moi, plus je vais en primaire, plus je me dis, mon rêve ce serait d'avoir ma salle. Mais vraiment hein, je sais que si j'avais ma salle, han... Mais ça me changerait tellement la vie. (...) Mais moi je rêve en fait de pouvoir afficher plein de trucs au mur, que je puisse juste rester dans ma salle pour bosser et ça m'éviterait de bosser chez moi, ah oui, ça, ce serait... Et que j'ai un balai dans ma salle pour les responsabiliser, je trouve que ça apporte plein de choses d'avoir une salle, même si c'est une salle de maths, c'est les élèves qui se déplacent, c'est pas leur salle à eux, ça change du primaire. Mais au moins, d'avoir une salle référente, ce serait trop bien. Tu te sens ridicule quand tu dis mon rêve c'est d'avoir une salle ...

(Sure - Entretien individuel - 05/12/17)

Le « rêve » de Coralie de disposer de sa propre salle se heurte à un principe de réalité. L'enquête ethnographique permet de montrer que dans les réunions de bilan du dispositif, la même scène se répète inlassablement : les pilotes incitent les professeurs de collège à mettre en œuvre telle façon de travailler, ces derniers répliquent qu'il faudrait pour cela qu'ils aient leur propre salle de classe, ce à quoi il leur est répondu en général que c'est difficilement « réalisable ». Voici un exemple de ce type d'échange, qui survient lors du bilan du dispositif, entre le principal et les professeures de lettres du dispositif.

M. Astier (principal) - Oui, mais justement, à un moment, ce qu'il faut, mon idée, je ne la mets pas en rouge, mais de mettre des outils d'aide dans les classes principales, de français ou de maths, c'est simple. C'est qu'on puisse, je dirais, importer quelques outils.

Paloma (PLC) - Et puis on n'a pas nos salles.

Delphine (PLC) - Alors après, il faut que nous ayons nos salles.

M. Astier - Oui mais hé... Pas tout le temps, vous le savez bien, mais il y a quand même des salles où il y a beaucoup de français, du coup, on peut peut-être déjà lancer celles-là.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour le 2nd degré - 17/05/18)

À nouveau, l'accord entre les enseignants des deux degrés sur l'aménagement de la salle de classe – et la mise en œuvre des façons de travailler partagées qui pourrait en résulter – ne peuvent aboutir, car cette norme ne trouve pas de traduction concrète dans l'organisation du travail. En effet, l'attribution d'une salle à chaque professeur de collège apparaît pour le principal du collège comme une organisation souhaitable mais impossible à mettre en œuvre. Lors de l'entretien individuel, il se dit favorable à cette réorganisation des locaux, tout en estimant qu'elle est « irréaliste » d'un point de vue institutionnel.

M. Astier (principal) - L'histoire des locaux, on dirait à chaque prof, vous avez votre salle, vous vous l'appropriez, je pense qu'il y a des choses qui pourraient, peut-être, un petit peu avancer. Il y a aussi ce côté impersonnel des locaux, qui finalement, entretient un peu cette indifférence. (...) Moi, je pense que ça pourrait être légitime ! Le problème, c'est que c'est un peu irréaliste parce que ça ferait, voilà, dans les normes...

(Sure - Entretien individuel - 15/06/18)

De manière générale, on relève que les pilotes semblent pris dans une tension entre la demande de changement des façons de travailler des enseignants et des marges de manœuvre assez étroites sur la réorganisation du travail. Ils ne sont pas opposés, en général, aux propositions des enseignants mais ils ne soutiennent pas nécessairement les remaniements de l'organisation du travail que ces normes impliquent. Ces contradictions sont assez bien résumées dans ce propos qui clôt le bilan du dispositif :

Mme Gaillard (IEN) - Les modalités peu importe. Le tout c'est qu'on arrive à tenir les contraintes organisationnelles et l'objectif qui est la réussite des élèves.

M. Astier (principal) - Voilà.

(Sure - Obs, CR réunion - Bilan du dispositif pour l'inter-degrés - 22/05/18)

Le propos de l'inspectrice semble contradictoire : elle déclare que les modalités d'organisation du dispositif ne rentrent pas « en ligne de compte » et qu'elles peuvent s'adapter aux souhaits des enseignants. Mais, elle ajoute qu'il faut œuvrer en faveur de la réussite des élèves tout en « tenant compte » à la fois des contraintes organisationnelles.

La réunion du bilan du dispositif s'achève ainsi sur cette injonction contradictoire faite aux enseignants de transformer leurs façons de travailler, mais sans opérer de véritables réorganisations collectives du travail.

V – Conclusion : Des renormalisations aux réorganisations collectives empêchées

Ce troisième chapitre éclaire tout d'abord la fonction des débats dans le développement de la coopération : les débats ne servent pas seulement à produire des normes collectives mais à les actualiser. En d'autres termes, les débats, lorsqu'ils peuvent se tenir dans les conditions requises, sont producteurs de renormalisations collectives. Cela nous amène à mieux saisir ce que sont des normes collectives à l'échelle de groupes d'enseignants et non plus au niveau de binômes. Qu'une norme soit une renormalisation n'est pas une découverte : mais ce constat, empiriquement fondé, documente une caractéristique fondamentale des façons de travailler partagées des enseignants. Les études de cas présentées dans ce chapitre montrent que les façons de travailler deviennent collectives, ou qu'elles le restent, parce qu'elles évoluent et qu'elles sont réajustées collectivement. Les façons de travailler choisies à un moment conservent leur dimension collective dans la mesure où elles sont révisées et actualisées par ceux qui les partagent. Leur capacité à faire « règle » suppose qu'elles puissent être réexaminées lorsqu'un désaccord survient au fil du temps, que l'expérience montre qu'elles ne sont peut-être pas les plus pertinentes dans l'intérêt des élèves, ou que des modifications de l'environnement de travail justifient la nécessité de leur adaptation. Il semble ainsi que l'efficacité dans le travail enseignant ne réside pas tant dans des façons de travailler définies une fois pour toutes, mais dans la possibilité de les faire évoluer au vu de l'expérience collective. L'expression des désaccords et la réalisation de compromis est donc au cœur de ce processus de renormalisation

collective, ce qui justifie l'existence de situations de réunion entre les seuls enseignants pour pouvoir débattre.

Cependant, s'accorder n'est pas toujours suffisant pour produire des normes collectives : ce troisième chapitre montre empiriquement que des traductions organisationnelles sont nécessaires pour transformer un accord implicite entre les enseignants en une norme collective dans le travail réel. Dans certains cas (la composition des classes et les remplacements), nous avons montré que les débats en réunion permettent de réévaluer collectivement la pertinence des choix opérés à un moment donné dans l'organisation du dispositif et de les modifier en conséquence. Or, si les débats permettent de frayer de nouveaux compromis, c'est bien la reconnaissance et la traduction concrète de ces compromis dans l'organisation collective du travail qui permet à celle-ci de conserver son efficacité face à l'épreuve du réel.

L'enquête ethnographique révèle que dans d'autres cas (la réduction du nombre d'enseignants différents en 6^e, l'alignement de l'heure et demie de cours, l'attribution d'une salle de classe individuelle), ces débats ne permettent pas de faire reconnaître par la hiérarchie des compromis frayés entre les enseignants dans l'organisation du dispositif. Les normes collectives qui semblent partagées par les enseignants des deux degrés ne sont pas prises en compte par les pilotes dans l'organisation du travail dont ils ont la responsabilité : sans ce soutien des pilotes qui permet leur traduction effective dans l'organisation du travail, ces normes collectives ne peuvent devenir réalité.

Or, nos études de cas révèlent que les compromis d'ordre organisationnel entre les enseignants ont le plus souvent pour enjeu la mise en œuvre de façons de travailler partagées, qui se trouvent ainsi suspendues à la reconnaissance de ces compromis. Les transformations attendues par l'institution dans les façons partagées de travailler s'accompagnent de réorganisations du travail : celles-ci (comme nous l'avons vu avec le cas de la salle de classe) ne relèvent pas de l'application de solutions uniques mais d'un ajustement au contexte de travail qui tienne compte des différences entre les élèves de l'école primaire et du collège.

Nous avons suggéré que les difficultés à faire reconnaître les compromis passés entre les enseignants tiennent notamment à l'absence d'un collectif enseignant organisé, pouvant porter ces normes collectives auprès de la hiérarchie. On peut faire l'hypothèse que ces difficultés à formaliser des revendications collectives sont liées à l'absence d'espaces formels de débats entre eux, tandis que les rares situations de travail en réunion n'offrent pas les conditions d'une délibération entre enseignants. Les débats mentionnés dans ce chapitre, où les

enseignants des deux degrés peuvent discuter, par exemple, de la pertinence de l'attribution d'une salle pour chaque classe de 6^e, se font en marge des réunions et de leur contenu prescrit. Nous voyons ici un effet des difficultés à se réunir et à pouvoir débattre en réunion, mises en évidence dans le chapitre 1.

En outre, en révélant les contradictions entre les discours des pilotes en entretien et leurs conduites en réunion, nous avons cherché à proposer une explication liée aux contraintes qu'ils rencontrent pour agir. Nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle les possibilités d'action des pilotes sur les réorganisations du travail pourraient être limitées, ce qui renverrait ainsi à l'examen du rôle des politiques publiques dans l'organisation du travail des enseignants.

Conclusion de la partie VI

Nous avons étudié dans cette sixième partie le développement de la coopération au prisme de la production de normes collectives, dans les situations de travail collectif en réunion. Nous avons abordé successivement : les conditions à la réalisation de débats dans ces réunions, la possibilité de débattre des critères de la qualité du travail et enfin, la capacité de ces débats à traduire les normes collectives dans des réorganisations du travail.

A partir de ces résultats, nous entendons identifier les conditions nécessaires à la constitution d'un collectif de travail enseignant, producteur de normes collectives, dans le contexte situé de notre recherche.

Qu'est-ce qu'un collectif de travail enseignant inter-degrés ? C'est d'abord et avant tout un collectif de professeurs des écoles et de collègue qui débattent.

Ainsi, la première condition à la constitution d'un collectif de travail est l'inscription dans l'organisation du travail des deux degrés d'espaces formellement dédiés aux débats entre les enseignants. C'est un élément nouveau qu'apporte notre recherche au regard d'un collectif de travail constitué de segments professionnels différents, et ne partageant pas au quotidien le même milieu de travail. Dans les travaux sur l'activité, ce sont les espaces informels qui permettent les disputes professionnelles. Or, sur nos terrains d'enquête, les enseignants qui sont dans des établissements distincts ne peuvent mettre à profit ces espaces informels de l'environnement de travail quotidien (ce qui serait différent si nous avions enquêté dans des cités scolaires regroupant le primaire et le collège, par exemple).

La possibilité pour les enseignants des écoles et du collège de se constituer en collectif de travail inter-degrés dépend donc de l'organisation matérielle d'espaces de débats, mais également, et c'est là un deuxième apport de cette recherche, de leur inscription dans les missions et le temps de service des enseignants. Nous avons montré que prescrire le travail collectif en réunion aux enseignants des deux degrés (ce qui ne se confond pas avec la prescription de l'objet de ce travail) ne s'oppose pas au développement de la coopération : au contraire, elle est une condition à la production de normes collectives dans des débats, puisqu'elle permet que ces réunions aient lieu. Sans cette prescription de coordination minimale, les enseignants se heurtent à une difficulté pratique pour se réunir dans l'espace et le temps et donc pour agir en commun dans les situations de réunion. De plus, nous avons vu les

effets d'une prescription ambiguë et asymétrique entre les deux degrés, qui permet à certains enseignants de se soustraire à l'exercice des débats entre pairs. Cette politique de la « chaise vide » a des effets sur la production de normes collectives et elle prive le collectif d'une capacité de régulation auprès de l'ensemble de ses membres.

Néanmoins, la prescription de travail collectif en réunion n'est favorable à la coopération que dans la mesure où elle se limite à prescrire l'organisation spatio-temporelle des réunions inter-degrés. La deuxième condition à la constitution d'un collectif de travail producteur de normes collectives est donc l'autonomie des débats. Que signifient, précisément, des débats autonomes dans le cadre de notre recherche ?

Il s'agit tout d'abord d'une autonomie des enseignants dans la conduite des débats. Nous avons en effet constaté que les disputes professionnelles ne peuvent se développer car les débats entre les enseignants sont interrompus, orientés, voire empêchés par les interventions d'autres acteurs (pilotes, formateurs, coordonnateurs). Les échanges se polarisent entre les enseignants et ces « meneurs » de réunion, plutôt qu'entre enseignants des deux degrés.

Par ailleurs, la présence des pilotes dans les réunions tend à influencer le contenu des échanges entre les enseignants. S'il est apparu que les enseignants renoncent à exprimer le travail réel, parfois par crainte des rapports de pouvoir, il semble que ce soit le plus souvent par « anticipation », sachant que des justifications fondées sur le travail réel ne seront pas légitimes ou qu'elles leur vaudront quelques ennuis (par exemple, les « passes d'armes » entre les professeurs de collège et l'inspectrice). Nous avons également constaté qu'en présence de la hiérarchie, les débats tendent à être mis en scène par certains, enseignants ou pilotes, qui accaparent alors les échanges. Ainsi, si nous savons que l'exercice de disputes professionnelles suppose la clôture des débats aux seuls pairs et l'exclusion de la hiérarchie de ces espaces, cette recherche documente pourquoi cette clôture est une condition nécessaire pour permettre l'exercice « d'un travail sur le travail », comme l'écrit Clot (2008), c'est-à-dire des débats sur le travail et la production de normes collectives en résultant.

Enfin, notre recherche montre que l'autonomie dans le choix des objets de débats est requise pour permettre la production de normes collectives. Nous avons en effet constaté que le travail en réunion porte sur des objets qui ne sont pas choisis par les enseignants et qui ne correspondent pas en général aux objets de travail qu'ils identifient comme de véritables enjeux dans la réussite des élèves. L'apport de nos résultats est de mettre en évidence comment la hiérarchie intervient dans les débats, même lorsqu'elle n'est pas présente en réunion, dans la mesure où elle prescrit l'objet du travail et en détermine le contenu (contenu de formation, objet

de concertation, notamment). Cette intervention qui s'exerce dans le travail collectif en réunion ne provient pas seulement des pilotes du réseau : elle trouve sa source dans les politiques publiques qui assignent aux enseignants des deux degrés des objets de travail communs jugés prioritaires dans la réduction de l'échec scolaire.

Nous en arrivons à présent à une troisième condition à la constitution d'un collectif de travail enseignant : il partage des critères de qualité qui sont reconnus par la hiérarchie comme des preuves valables de l'efficacité de ce travail.

Cette recherche montre que l'évaluation quantifiée impose aux enseignants de produire des indicateurs qui mesurent la qualité du travail à ses effets, et non aux différentes façons de le réaliser. Nous avons montré en quoi ces indicateurs de mesure ne peuvent prétendre à être des ressources pour travailler comme le sont les normes collectives, l'évaluation n'encourageant pas, de ce fait, la réalisation d'accords sur les façons de travailler. Qu'un collectif enseignant puisse être producteur de ses propres critères de qualité du travail ne signifie pas qu'il n'évalue pas son travail, mais qu'il puisse le faire par rapport à ce qu'il considère comme du travail de qualité, dans une confrontation organisée avec les critères de la hiérarchie, dans le cadre de débats en réunion (Clot, 2021).

Or, comme nous l'avons vu, le modèle légitimé de l'évaluation par la performance s'oppose à la reconnaissance des critères de qualité du travail des enseignants, qui reposent le plus souvent sur un type de preuve non quantifiable. Nous avons esquissé ce mode d'administration de la preuve professionnelle qui ferait appel à la perception et à l'expérience vécue avec les élèves. Nous avons suggéré que la confrontation de la diversité des expériences, dans les situations de débats entre les enseignants des deux degrés, favoriserait la sélection de normes collectives jugées les plus efficaces, à un moment donné, dans l'intérêt de l'élève.

Il semblerait ainsi que la qualité du travail chez les enseignants s'apprécie au regard de la définition plurielle de l'intérêt de l'élève, ce qui suppose la réalisation de compromis en justice entre eux. Nous proposons ainsi de dire qu'un collectif de travail enseignant se constitue dans l'exercice de débats *de normes*, c'est-à-dire sur des façons de travailler chevillées à des principes de justice.

Cependant, la mise en œuvre de ces façons de travailler partagées est liée à la possibilité de réorganisations du travail. C'est en effet ce que révèlent les études de cas du dernier chapitre. Elles mettent en évidence que l'évolution recherchée par l'institution vers des pratiques professionnelles communes aux enseignants des deux degrés, suppose des transformations

organisationnelles, structurelles, voire systémiques (nombre d'enseignants en classe de 6^e, attribution d'une salle de classe par enseignant, par exemple). La quatrième condition est donc la suivante : un collectif enseignant producteur de normes collectives est un collectif investi d'une capacité de régulation de l'organisation du travail. On sait que la production de normes permet de réorganiser le travail du collectif afin de lui conserver son efficacité dans un environnement changeant. Cette recherche révèle que les enseignants du cycle 3 n'ont pas la main pour réorganiser leur travail collectif dans le dispositif, dont l'organisation relève exclusivement des prérogatives des pilotes. Si les débats en réunion avec ces derniers peuvent parfois permettre aux enseignants de modifier l'organisation du dispositif en fonction des compromis qu'ils ont frayés entre eux, cette capacité régulatrice apparaît très limitée. Que des enseignants du cycle 3 se dotent de normes collectives implique de leur reconnaître une compétence et une responsabilité dans des réorganisations du travail, élaborées conjointement avec la hiérarchie au sein d'espaces délibératifs dédiés aux prises de décisions collégiales. Cela pose la question de la place de cette collégialité dans l'organisation du travail au sein de l'Éducation Nationale, de ses possibilités et de ses limites.

DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans cette conclusion, nous proposons de discuter nos principaux résultats sous une focale élargie par rapport à celle choisie dans la thèse. Alors que nous avons principalement analysé notre objet en nous référant aux régimes d'engagement et à l'analyse de l'activité, nous voudrions revenir sur les conditions de réussite de la coordination et du développement de la coopération, en les ressassant par rapport à l'action publique et aux politiques éducatives, dans la mesure où nos résultats s'y rapportent. Nous organisons donc cette discussion en trois temps. Il sera tout d'abord question de la coordination et de ce qu'apporte notre approche de l'action collective par les régimes d'engagement à l'étude de l'action publique. Nous verrons ensuite comment la dynamique coordination / coopération éclaire les conditions à la production de normes collectives. Enfin, nous reprendrons nos résultats sur les difficultés de la constitution d'un collectif de travail enseignant en les considérant sous l'angle des effets des modes de régulation de l'action publique en éducation.

I - Le grain fin de l'action collective

À partir d'un questionnaire sur une politique publique de réduction des inégalités socio-scolaires et ses effets sur le travail enseignant, nous avons réalisé une étude empirique de l'action publique, afin de saisir comment ces politiques sont réinterprétées et traduites par les acteurs de leur mise en œuvre (Muller, 2000). Nous avons en effet appréhendé la question du travail collectif prescrit au prisme de la réalisation d'une *action collective coordonnée*, par ailleurs prescrite. Si cette prescription donne du fil à retordre aux acteurs, c'est bien parce qu'elle leur enjoint, ni plus ni moins, *d'agir en commun* dans une situation de travail. Cette approche sociologique du travail collectif par la coordination nous inscrit ainsi dans la filiation théorique de la sociologie de l'acteur-réseau, puisque celle-ci consiste à expliquer l'action collective par la mise en relation d'acteurs et d'actants, au sein d'un réseau constitué par ses connexions et par la prolifération de ses liens (Akrich et al., 2006 ; Callon, 1986 ; Latour, 1987). Traiter de la coordination de l'action consiste à examiner comment ce réseau se crée, ce qui le fait tenir et les difficultés des acteurs pour le tramer.

Néanmoins, pour en rendre compte, nous n'avons pas utilisé les outils analytiques de la traduction, mais les régimes d'engagement, un concept de la sociologie pragmatique assez peu usité dans la littérature scientifique sur le travail enseignant. Fondés empiriquement sur l'enquête ethnographique, les trois régimes de la « familiarité confiante », du « projet » et de la

« dispute en justice » se sont révélés des opérateurs analytiques heuristiques pour décrire et comprendre comment, et avec quelles difficultés, les enseignants des deux degrés se coordonnent dans les situations de travail collectif prescrit. En quoi, précisément, nous ont-ils permis de saisir l'action collective sous un angle peut-être moins exploré ?

Par rapport à une sociologie de la traduction née de l'étude des réseaux socio-techniques, les régimes d'engagement apportent un éclairage particulier sur le modèle réticulaire de l'action collective, en révélant le « grain fin » d'un réseau spécifique au travail enseignant. L'attention porte sur les « nœuds » d'où partent les liens du réseau et qui assurent la coordination de l'action entre les différentes entités : notre approche documente ainsi la création des repères communs (ou nœuds) permettant aux enseignants de se coordonner. Ces repères communs sont produits par les enseignants mais ces derniers s'adossent pour cela aux ressources procurées par l'organisation du travail qui contribue tout autant à la constitution de ces repères. La nature de ces repères communs éclaire ce qui trame et supporte le réseau d'action collective. Reprenons ces résultats en fonction des différents régimes d'engagement.

Pour parvenir à agir en commun dans les situations de travail collectif en classe, les binômes enseignants s'engagent dans le régime de la « familiarité confiante » en créant des repères familiers, hybridant des attachements personnels et des proximités professionnelles. Celles-ci sont constituées de dispositions professionnelles partagées valorisant l'ouverture aux pairs, la transgression collective du curriculum prescrit et de ses frontières disciplinaires. Ces repères familiers fondent une confiance se stabilisant en un repère commun à l'épreuve du temps. Descendre dans le grain fin de l'action collective, montre qu'un sentiment comme la confiance peut être un chaînon puissant de ce maillage, susceptible de maintenir ou de défaire les liens du réseau au fil du temps. Dans le régime de familiarité confiante, c'est par son *soutien* à la création de repères communs que l'organisation du travail favorise la coordination. Elle peut permettre la production et la mise à l'épreuve des repères familiers en organisant des situations de travail collectif fréquentes et diversifiées. Elle peut aussi soutenir le développement de dispositions professionnelles au travail collectif inter-degrés : d'une part, en encourageant l'exercice de pratiques informelles d'échange entre ces enseignants et d'autre part, en reconnaissant une légitimité aux normes collectives réorganisant le curriculum produites par les enseignants du cycle 3. Elle peut mettre à disposition un nombre plus important de coordonnateurs qui sont de véritables « marieurs » entre les enseignants des deux degrés et créent des ponts dans le réseau. Leur médiation est une ressource majeure à la

prolifération des repères familiers et au maintien de la confiance entre les enseignants de segments professionnels différents.

Arrêtons-nous un instant sur ce que la thèse tend à montrer de la construction de la confiance au sein des binômes enseignants. La confiance semble réévaluée à l'épreuve des situations de travail communes aux enseignants des deux degrés pour se solidifier dans le temps. Cette hypothèse consolidée dans notre recherche constitue un apport aux travaux de l'activité sur cette question : si la confiance résulte de la mise à l'épreuve de la conduite de l'autre dans les situations de travail, sa cristallisation suppose leur répétition dans le temps, la fréquence des rencontres entre enseignants et la possibilité de se rendre dans les classes des uns et des autres. On peut souligner que la rentabilité des moyens humains (postes de remplaçants, de coordonnateurs) et le turn-over qui lui est associé s'accordent mal avec la production de la confiance, rouage indispensable à une coordination réussie.

Dans les situations de travail collectif en classe, la coordination du travail d'enseignement suppose des repères spatio-temporels. Les difficultés d'engagement mutuel des binômes dans le régime du projet révèlent que la création de ces repères repose sur les ressources des enseignants, qui mobilisent alors du temps personnel et des espaces de rencontre en dehors de leur travail. L'organisation du travail, en effet, formalise rarement des temps et des espaces dédiés à la préparation du travail d'enseignement du binôme. Or, la mobilisation de ces ressources personnelles a des effets sur le maintien des liens dans le réseau. Lorsque les enseignants s'engagent dans le régime du projet en s'appuyant sur leurs seules ressources personnelles, les liens dans le réseau tendent à se fragiliser, à s'effriter dans le temps. L'action collective du binôme dans le travail d'enseignement s'épuise, se défait alors. Dans le régime du projet, la contribution de l'organisation du travail relève de la *dévolution* aux enseignants de ressources organisationnelles requises pour se coordonner. Il appartient à la hiérarchie de formaliser les repères spatio-temporels communs nécessaires à l'engagement du binôme dans un « projet » d'enseignement, où les deux enseignants se coordonnent dans la préparation et la réalisation des séances en classe.

La coordination dans le régime du projet éclaire différemment la « résistance » supposée des enseignants au travail collectif : elle apparaît dans notre recherche comme un refus « d'enrôler » des ressources personnelles pour compenser le déficit d'appuis organisationnels, qui, par leur formalisation, sont de surcroît plus stables dans le temps et donc plus appropriés à la réussite de l'action dans le régime du projet. Notre thèse montre ainsi comment les acteurs opposent une limite au « faire faire » des dispositifs institutionnels : selon

les obstacles et les contraintes qu'ils rencontrent pour agir dans ces situations, ils choisissent d'activer – ou pas – certaines ressources, certains « appuis » afin de permettre la réussite de l'action (Breviglieri & Stavo-Debauge, 1999).

Dans les situations de travail collectif en réunion, le déficit de repères communs nécessaires à l'organisation de débats ne permet pas l'engagement des enseignants dans des disputes en justice. La création de ces repères communs dépend des prescriptions : alors que le cadre spatio-temporel des réunions n'est pas prescrit également entre les enseignants des deux degrés, les objets de débat sont, eux, sur-prescrits et la conduite des réunions est encadrée par la hiérarchie ou par d'autres professionnels non-enseignants. Dans le régime de dispute en justice, la contribution de l'organisation du travail consiste à *ajuster la prescription* de travail collectif en réunion, afin de permettre la création des repères communs nécessaires à l'exercice des débats.

Une prescription ajustée peut ainsi permettre de réguler des rapports de pouvoir entre les enseignants et leur hiérarchie, mais également entre les enseignants des deux degrés : nous avons en effet montré comment une prescription inégalitaire de travail collectif crée une asymétrie entre les enseignants qui entrave la coordination dans les débats.

Ces résultats rejoignent ainsi le monde « connexionniste » décrit par Boltanski et Chiapello (1999) : à travers la figure du « faiseur de réseau », gardant pour lui les connexions établies sans en faire profiter le plus grand nombre, ils décrivent les effets défavorables de l'asymétrie des positions sur la coordination. Notre approche par les régimes d'engagement documente une autre figure, née de l'asymétrie des positions, qui est celle du « coupeur de réseau ». Les rapports hiérarchiques dans les débats et le contrôle de leur conduite par les pilotes ont pour effet d'empêcher la création des liens entre les enseignants. La possibilité pour les enseignants de l'un des deux segments professionnels de déterminer leur participation aux réunions selon leur propre intérêt interrompt la création de liens. Ces ruptures dans la coordination freinent l'extension du réseau et la capacité des enseignants à agir en commun à l'échelle d'un groupe inter-degrés, au-delà du binôme.

En revenant sur la coordination qui constitue le premier volet des résultats, nous avons cherché à mettre en évidence l'intérêt d'une approche par les régimes d'engagement, se situant au plus près du travail des acteurs pour éclairer le grain fin de la mise en œuvre d'une politique publique. De plus, ces résultats documentent l'objet « travail collectif » enseignant. Ils montrent que la réalisation du travail collectif prescrit suppose la constitution d'un réseau articulant des acteurs, enseignants et non-enseignants, des situations de travail et des dispositifs prescrits, et

l'organisation du travail reliée aux politiques publiques. Par rapport aux travaux sur le travail collectif, nos résultats déplacent le sens conféré à l'engagement des enseignants et l'analyse des difficultés suscitées par cette tâche. La réussite du travail collectif prescrit suppose l'engagement des enseignants, dans le sens d'agir en commun en prenant appui sur des repères. Ces derniers constituent les conditions requises pour réaliser ce travail prescrit : ce sont ces conditions que l'organisation du travail pourrait soutenir ou mettre en œuvre pour permettre son accomplissement.

Nous interrogeons les limites de nos résultats par rapport à la dimension prescrite du travail collectif étudié sur nos terrains d'enquête : la réalisation d'un travail collectif informel ferait-elle appel à des repères communs du même ordre pour se coordonner ? Pourrait-on expliquer le succès ou l'échec de la coordination dans des modes informels au prisme des mêmes régimes d'engagement ? Notre schéma analytique pourrait ainsi être mis à l'épreuve de l'étude d'une action collective coordonnée non prescrite.

Par ailleurs, si la question du passage d'un régime d'engagement à l'autre est souvent convoquée (Lemieux, 2018), c'est plutôt la *composition* entre les régimes qui apparaît dans notre recherche. Pour agir en commun, les enseignants mobiliseraient plusieurs types d'appuis dans les situations de travail collectif : les difficultés d'engagement des binômes dans le régime du projet semblent avoir un effet de fragilisation de la confiance dans le régime de familiarité. Les acteurs seraient engagés dans plusieurs régimes à la fois, tout en conservant la possibilité de s'inscrire plus fortement dans un format d'action adapté à la situation. Néanmoins, les repères antécédents ne disparaîtraient pas, ils pourraient interagir entre eux, dans des effets de soutien mutuel ou de confrontation. En étudiant de quelle façon les acteurs composent entre différents formats d'action, nous pourrions enrichir l'étude des dispositifs par les régimes d'engagement : comment, dans la réunion de bilan du dispositif de travail collectif, les professeurs des écoles composent-ils entre régime familial et régime de justice pour engager un débat avec l'inspectrice sur les conditions matérielles à la préparation du co-enseignement en binôme ? L'attention portée à la composition des régimes pourrait permettre d'éclairer la créativité de l'agir (Joas, 1999) des acteurs, dans des dispositifs agencés pour les maintenir ou les engager dans tel ou tel régime.

De plus, la composition des régimes invite à mettre l'accent sur la visée normative de l'engagement (Auray & Vétel, 2013), que nous n'avons pas explorée dans notre thèse. Quel est le bien commun poursuivi dans ce type d'engagement que les enseignants cherchent à susciter ou, au contraire, le méfait qu'ils veulent éviter ? Quelle est la conception de l'action en commun

défendue ou critiquée à travers la combinaison de certains régimes ? Ce questionnement nous paraît de nature à pouvoir éclairer les aspects normatifs qui sous-tendent la participation au travail collectif prescrit des enseignants. Dans une étude sur les professeurs de français en Asie, Thémines et Nguyen (2015) montrent la complexité des processus d'engagement professionnel de ces enseignants en mettant en évidence les « combinaisons spécifiques [entre les différents régimes] à l'origine des conduites d'engagement » (p. 134). L'engagement est ici entendu au sens « d'engagement professionnel », défini dans le champ des sciences de l'éducation comme une conduite témoignant « de l'attachement à la profession, des efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle » (De Ketele, 2013, p. 11). L'étude de la composition ou de la « combinaison » des régimes d'action, pourrait ainsi permettre d'examiner les ressorts de l'engagement des enseignants dans le travail collectif prescrit, au sens d'une action collective coordonnée qui n'est pas séparable d'une visée normative.

Dans notre thèse, nous avons surtout appréhendé la dimension normative dans l'activité des enseignants. Notre recherche, en effet, relie la prescription de travail collectif à la réalisation d'une action collective coordonnée et se poursuit jusque dans l'activité des enseignants. C'est ce que nous allons voir à présent.

II - La dynamique coordination / coopération dans le travail enseignant

Si la première partie des résultats de notre recherche porte sur la coordination, la deuxième partie est centrée sur la dynamique et les conditions du développement de la coopération. Cette dynamique met en évidence un processus singulier de production de normes collectives, appelé coopération, qui se déploie dans l'activité sans se confondre, ni se réduire à la coordination de l'action. Nous avons mis en évidence les spécificités des modalités de coopération dans le travail des enseignants pour produire des normes collectives.

Dans l'activité enseignante, exposer son travail permet l'exercice de *l'échange* sur les façons de travailler. Dans les débats en réunion, des caractéristiques de la culture argumentative sont mobilisées par les enseignants : le tact, la légitimité de l'argument fondé en justice par la référence à l'intérêt de l'élève et reposant sur la preuve tangible, concrète, de l'expérience vécue avec eux. L'échange, ainsi que cette façon particulière de débattre et d'argumenter pour

produire des normes, sont l'expression de cet « usinage en pénombre » par lequel Schwartz désigne l'activité (Schwartz, 2016). Nous avons qualifié ces modalités de *compétence* des acteurs à coopérer, soulignant par là que la production de façons de travailler partagées ne se confond pas avec le travail collectif prescrit et sa réalisation.

Or, dans la mesure où cette compétence ne saurait se réduire à utiliser des grilles d'observation prescrites supposées outiller le regard enseignant, ou à se former à la conduite de réunions, au nom d'un référentiel de compétences attendues par la hiérarchie, on peut questionner le développement de cette compétence. Si nos observations empiriques montrent qu'elle semble partagée par la plupart des enseignants enquêtés, nous n'avons pas étudié l'origine de cette compétence. Provient-elle d'un apprentissage collectif, d'une socialisation professionnelle ou s'agit-il d'une disposition majoritaire dans la population enquêtée ? Son développement peut-il être encouragé par des pratiques de travail collectif permettant l'exercice de ces modalités de coopération ? C'est donc à l'étude du développement de la compétence à coopérer et à ses caractéristiques, notamment dans la culture argumentative des enseignants, qu'invite notre recherche, qui permettrait ainsi d'éclairer une dimension de l'activité enseignante peut-être moins explorée sous cet angle.

La dynamique coordination / coopération éclaire leurs rapports dans la production de normes, au sein des situations de travail collectif. On constate qu'une coordination réussie dans le travail collectif prescrit favorise le développement de la coopération ; à l'inverse, lorsque les enseignants rencontrent des difficultés à se coordonner et à s'engager mutuellement dans les régimes d'action, la coopération est entravée. Nous avons ainsi qualifié le développement de la coopération, dans le travail collectif prescrit, de processus *sous conditions de ressources*, soulignant ainsi l'interdépendance avec les repères nécessaires à la coordination.

Dès lors, assurer les conditions à la réalisation du travail collectif prescrit apparaît comme un enjeu majeur pour produire des normes collectives entre les enseignants. Or, nous savons que le succès de la coordination, dans les dispositifs de travail collectif, dépend de l'appui de l'organisation du travail : cette dernière est donc la condition du développement simultané de la coordination et de la coopération. La dynamique coordination / coopération est étroitement liée à l'organisation du travail, véritable charnière entre le travail collectif prescrit et la production de normes collectives. Cela nous amène à reconsidérer la dynamique qui a structuré notre recherche : nous proposons de la qualifier de *triade* entre l'action collective, la production de normes collectives dans l'activité, et l'organisation prescrite du travail.

Dans son étude sur les logiques de compétence dans le monde du travail, Zimmermann (2000) souligne que cette dernière est le fruit d'une construction commune entre le travailleur qui apporte ses capacités et l'employeur qui met en place ce qu'il faut pour les développer et les actualiser. Dans le système éducatif, l'encadrement hiérarchique ne saurait limiter sa contribution à prescrire des dispositifs de professionnalisation comme le travail collectif : c'est l'organisation et les ressources de ces situations de travail qui permettent aux enseignants de déployer leur compétence à coopérer et à produire des normes collectives. Le développement du pouvoir d'agir (Clot, 2008) ne peut résulter mécaniquement de la participation à des dispositifs de travail collectif dont l'organisation du travail ne serait pas pensée pour favoriser la coordination et la coopération.

Cet apport central dans notre recherche s'expose néanmoins à une critique. En abordant les conditions à la production de normes collectives sous l'angle de l'organisation du travail, nous avons peu traité des compromis en justice qui les sous-tendent. Au-delà des considérations méthodologiques limitant la possibilité d'étudier les disputes en justice, nous ne pouvons ignorer que nous étions à la recherche d'autres analyses du développement de la coopération, qui n'imputent pas d'emblée ses freins à des différences d'identités professionnelles entre les enseignants des écoles et du collège. Cela nous a probablement amenée à examiner avec plus d'attention les conditions organisationnelles que les principes de justice. Cependant, en analysant la norme controversée de la différenciation pédagogique, nous avons identifié des débats en justice sous-jacents à propos de l'intérêt de l'élève, défini différemment selon les finalités de l'école privilégiées. Mais cela indique-t-il pour autant une segmentation agonistique entre les enseignants des deux degrés ? Nous avons suggéré, données ethnographiques à l'appui, que cette frontière entre les différentes positions ne nous semblait pas recouper aussi nettement l'appartenance professionnelle. Ainsi, si ce résultat nous paraît justifier l'intérêt d'une nouvelle enquête ethnographique sur la porosité des principes de justice entre les enseignants des écoles et du collège, on peut néanmoins relever que la production de normes collectives suppose, au moins pour une partie d'entre elles, des débats en justice sur les finalités de l'école.

Toutefois, nous nous sommes intéressée aux conditions de possibilité d'un tel débat entre les enseignants des deux degrés. Le développement de la coopération est en effet appréhendé sous deux angles, la production de normes collectives et la constitution d'un collectif de travail chargé de les actualiser. En reprenant notre triade, on pourrait dire qu'elle se joue entre l'action collective, *l'activité du collectif producteur de normes*, et l'organisation

prescrite du travail. Qu'apporte notre recherche sur la constitution d'un collectif de travail enseignant dans les dispositifs de travail collectif prescrit ?

III - La constitution d'un collectif de travail à l'ère des modes de régulation de l'action publique

Notre recherche montre que deux conditions majeures à la constitution d'un collectif de travail (Clot, 2005) ne sont pas réunies dans les dispositifs étudiés : d'une part, les débats ne permettent pas la production de normes fondées sur des critères partagés de la qualité du travail et d'autre part, ils aboutissent rarement à des réorganisations du travail qui prennent en compte ces normes et leur actualisation.

Ces résultats documentent les effets sur la coopération des nouveaux modes de régulation de l'action publique en éducation. La gouvernance du travail des enseignants, au sein du système éducatif français, hybride le plus souvent deux « conceptions du changement » pédagogique (Dupriez, 2015). Le modèle traditionnel est fondé sur la confiance dans le professionnalisme enseignant, sa capacité de réflexion et de décision face à la singularité des cas humains et son engagement éthique en faveur de la réussite des élèves. Le second modèle, qui s'est très largement diffusé dans le champ scolaire, est une régulation par les résultats, d'inspiration libérale, ces politiques étant en général qualifiées d'*accountability* « douce » ou de régulations « post-bureaucratiques » (Maroy, 2013). La réunion de ces référentiels pluriels se traduit dans les dispositifs de travail collectif par des prescriptions, des organisations du travail et des conceptions différentes de l'autonomie, de la responsabilité et du contrôle du travail des enseignants. Plutôt qu'une hybridation réussie, les dispositifs étudiés montrent une tension systémique au cœur de ces politiques éducatives : les modes de régulation d'inspiration libérale entravent la constitution d'un collectif de travail enseignant, que la Refondation de l'éducation prioritaire (2014) appelle de ses vœux, à l'instar des politiques éducatives qui s'appuient sur un appel au professionnalisme enseignant.

Le suivi, durant les deux années de l'enquête ethnographique, des débats en réunion, formels ou informels, entre les enseignants sur l'organisation du dispositif dans le REP+ de Sure montre les compromis passés entre eux (sur la durée d'une séance de cours, la salle de classe, la connaissance des remplaçants, etc.). Pourtant, dans la plupart des cas, ces compromis dont la portée excède le dispositif, ne peuvent se traduire par des réorganisations du travail

collectif, voire du travail des enseignants du cycle 3. Alors que ces compromis sur l'organisation du travail ont en réalité pour enjeu des façons de travailler avec les élèves, ces propositions de transformations organisationnelles ne sont pas prises au sérieux et reconnues par les pilotes et ne peuvent aboutir à des normes partagées par le collectif enseignant. Faire appel aux solutions professionnelles des enseignants tout en leur enjoignant de transformer leurs façons de travailler, sans leur reconnaître une responsabilité dans la régulation de l'organisation du travail, est à l'origine d'une tension systémique.

Les dispositifs de travail collectif prescrit sont au cœur de cette tension : ils s'inscrivent dans un ensemble proliférant d'outils de formation et de développement professionnel des enseignants, phénomène qui a pu être décrit comme une montée en puissance des politiques de « responsabilisation » des enseignants (Dutercq & Maroy, 2017). Sans se traduire nécessairement par des mécanismes formels de reddition de comptes, ces dispositifs mettent l'accent sur la responsabilité des enseignants dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement, rapportée à son efficacité mesurée au regard des résultats des élèves. Mais cette responsabilisation qui met l'accent sur l'efficacité de leurs façons de travailler au regard de la réussite ou de l'échec scolaire ne s'accompagne pas, sur nos terrains d'enquête, de la délégation de responsabilités, dans le sens d'exercer un contrôle sur l'organisation du travail. Par ailleurs, notre recherche montre que cette polarisation sur les pratiques pédagogiques tend à occulter le rôle de l'organisation du travail dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Certains auteurs ont décrit un nouveau principe de gouvernance à l'œuvre selon le paradigme de « l'état réseau » (Genard, 2007) : dans le cadre d'un pilotage non autoritaire des conduites, fonctionnant à l'incitation plutôt qu'à l'obligation, l'allègement du « devoir » s'accompagnerait d'une « sur-responsabilisation » de la capacité de la personne. Celle-ci serait supposée avoir le « pouvoir », dans le cadre de ces dispositifs, d'acquérir la capacité de faire ceci ou cela, de « devenir » compétent (Genard & Cantelli, 2008).

Cette grille d'analyse permet de rendre compte de ces dispositifs de travail collectif, dans lesquels les enseignants sont supposés avoir la capacité de transformer collectivement leurs façons de travailler, indépendamment de toutes évolutions de l'organisation du travail. En l'absence de capacité régulatrice des enseignants, le travail collectif prescrit n'est pas un instrument au service du collectif de travail, puisqu'il ne peut pas l'utiliser pour le réorganiser et mettre en œuvre des normes collectives (Caroly & Clot, 2004). Dès lors, le travail collectif prescrit est bien un dispositif au sens d'instrument de pouvoir : il contraint non pas les personnes – puisqu'elles ont, comme nous l'avons souligné plus haut, la faculté de le contourner

en ne mobilisant pas les appuis nécessaires à la coordination – mais le collectif de travail, dont la capacité d’agir sur le cadre ou sur les « arrangements institutionnels » (Barrère, 2013, p. 107) du dispositif est limitée.

Ces politiques de responsabilisation, nous l'avons noté, sont des politiques de la mesure de l'efficacité du travail des enseignants au regard des résultats des élèves. Les nouvelles formes de régulation « post-bureaucratique » accordent plus de place à l'évaluation externe, utilisée dans sa fonction de pilotage des systèmes éducatifs (Dutercq & Van Zanten, 2001), tandis que les comparaisons internationales justifient la mesure des performances des systèmes scolaires, au nom d'une exigence de transparence de leur justice et leur équité (Mons, 2007). « L'obligation de résultat » s'accompagne d'une montée de l'expertise et de la preuve par l'évidence (Normand, 2011). On assisterait à la montée du gouvernement par les indicateurs, caractérisé par l'emprise des catégories gestionnaires sur les politiques publiques pilotées par ces indices de performance (Bezes et al., 2016).

Les effets de cette politique de la mesure apparaissent dans l'étude de cas de l'élaboration des critères d'évaluation du travail : les enseignants ne sont pas dans un rapport égalitaire pour faire valoir leur approche des critères de qualité du travail, sur lesquels prime le « langage » de la mesure. La demande de l'évaluation du travail par ses effets ne favorise pas les disputes professionnelles sur les façons de réaliser le travail, car elle ne reconnaît pas les normes collectives fondées sur des critères de qualité du travail non quantifiables. La mesure comptable de l'efficacité du travail n'a pas seulement pour effet de conduire les acteurs à « faire semblant » et à produire des résultats qui attestent de la performance de leur travail, afin d'obtenir les moyens de le réaliser. La production de ces résultats en « trompe-l'œil » revient à la manière d'un boomerang à la hiérarchie, puisque la conduite de l'action publique est alors orientée par des connaissances « falsifiées » sur le travail réel et des « ersatz » de solutions qui ne renseignent pas sur les façons efficaces de lutter contre l'échec scolaire, du point de vue des professionnels enseignants.

L'appel à l'expertise des enseignants des deux degrés pour identifier les solutions professionnelles dans la lutte contre l'échec scolaire rentre ainsi en contradiction avec la disqualification du jugement enseignant sur la qualité de leur travail. L'étude des situations de réunion et de formation montre que les objets et le déroulement des débats sont contrôlés par la hiérarchie ou par des formateurs. Les enseignants doivent s'accorder sur des façons de travailler qui portent sur des objets prescrits, identifiés en dehors d'eux (par le contrat de réseau, les pédagogies promues par les responsables politiques) comme des leviers prioritaires dans la

réussite des élèves. Alors que les effets sur le travail enseignant de la politique de la « mesure permanente » ne s'apprécient pas aisément (Dubet, 2016), l'approche par l'activité permet de les mettre en lumière. La gouvernance par les objectifs à atteindre et par les indicateurs de mesure encadre et oriente tant et si bien le développement professionnel des enseignants qu'elle finit par l'entraver.

À l'issue de cette recherche, les conditions à la constitution d'un collectif de travail enseignant inter-degrés seraient les suivantes :

- La dévolution d'une autonomie délibérative dans des espaces dédiés aux débats entre pairs sur les façons de travailler, assortie de l'inscription dans le service des enseignants des temps de travail collectif en réunion entre les deux degrés.
- La délégation au collectif enseignant d'une responsabilité dans la régulation conjointe de l'organisation du travail, notamment du travail collectif prescrit et de ses dispositifs.
- La reconnaissance de l'expertise professionnelle des enseignants dans l'évaluation du travail : elle suppose non seulement que les critères de qualité définis par les enseignants soient considérés comme légitimes, mais aussi que la validité de leurs arguments soit reconnue pour démontrer l'efficacité du travail. Cela suppose l'ouverture des débats sur la réussite scolaire des élèves à l'expression d'autres points de vue que les savoirs administratifs et académiques légitimés : un espace qui n'est pas ouvert aux variations argumentatives est un débat « de pure forme » (Chateauraynaud, 2004, p. 202), dans lequel l'expérience professionnelle des enseignants n'a pas de véritable légitimité dans l'administration de la preuve de la réussite des élèves.

La disqualification du jugement enseignant ne porte pas seulement sur les moyens de réaliser le travail : elle nous paraît atteindre également les finalités que poursuivraient les enseignants, mettant en doute leur engagement éthique au service de la réussite de leurs élèves. Le mot d'ordre de la réussite de tous et de l'égalisation des résultats, ouvertement recherchées depuis les années 1990, est devenu la grande finalité politique de l'école. L'appel à constituer des collectifs de travail, dans la Refondation de 2014, répond à un objectif chiffré par les politiques publiques : réduire l'écart de performance dans les compétences scolaires et permettre l'acquisition du socle commun pour tous les élèves à la fin de la scolarité obligatoire. Apparaît ici une certaine conception du collectif de travail, inspirée par les principes du management participatif, qui fait de l'action collective un rassemblement d'individus agissant en commun pour atteindre un objectif prescrit de qualité du produit (Zimmermann, 2011). La

finalité des collectifs de travail enseignant leur est assignée : la réussite scolaire est celle des résultats scolaires. L'égalité entre les individus est un principe commun qui s'incarne désormais dans une égalité de performance par rapport à la maîtrise d'un curriculum d'enseignement : or, sa définition ne fait pas partie du mandat des professionnels enseignants, mais elle appartient au politique, en tant qu'enjeu de légitimation de l'ordre social (Isambert-Jamati, 1990). Enquêter sur le rapport aux programmes, angle que nous n'avons pas exploré, permettrait de voir les débats de justice sur les finalités de l'école. Le réel du travail confronte sans cesse les enseignants à la nécessité de produire d'autres finalités que cette égalité par les résultats, qui, en s'imposant de manière hégémonique, n'autorise pas des débats de normes collectifs, renvoyant chacun à des choix individuels douloureux, qui heurtent leur sens de la justice et de l'intérêt de l'élève. On peut ainsi ajouter une condition cardinale à la constitution d'un collectif de travail enseignant : il ne se réduit pas à se construire autour d'une visée commune fixée par les autorités politiques, mais il suppose de s'accorder à propos du sens de l'œuvre collective à laquelle il contribue.

Au-delà de la connaissance sociologique du travail enseignant, notre thèse questionne l'expérience politique que pourrait constituer le travail (Ferrerias, 2007), dans une organisation du système éducatif de plus en plus dominée par le champ économique. A travers l'intégration dans des collectifs de travail, se pose en effet la question de la participation démocratique des enseignants aux enjeux sociétaux de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A. (2003). Écologies liées : à propos du système des professions. In P.-M. Menger (Éd.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. (p. 29-50). Éditions de la MSH.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presse des mines de Paris.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Apostolidis, T. (2005). Représentations sociales et triangulation : Enjeux théorico-méthodologiques. In J-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 13-35). Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.01.0013>
- Armand, A., & Gille, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf>
- Auray, N., & Vétel, B. (2013). L'exploration comme modalité d'ouverture attentionnelle : Design et régulation d'un jeu freemium. *Réseaux*, n° 182(6), 153-186. <https://doi.org/10.3917/res.182.0153>
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & Formation*, 42(1), 99-117. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1831>
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.4000/sdt.34168>
- Barrère, A. (2005). Enseignants en établissements « faciles » ou « difficiles » : Des contextes aux épreuves. In R. Malet & E. Brisard (Éds.), *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. (p. 219-240). L'Harmattan.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Barthe, Y., de Blic, D., Heurtin, J.-P., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D., Moreau de Bellaing, C., Rémy, C., & Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique : Mode d'emploi. *Politix*, 3(103), 175-204. <https://doi.org/10.3917/pox.103.0173>
- Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. De Boeck Supérieur.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9(35), 226-257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4e édition augmentée). La Découverte.

- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Éd. de Minuit.
- Bevort, A., Jobert, A., Lallement, M., & Mias, A. (Éds.). (2012). *Dictionnaire du travail*. Presses universitaires de France.
- Bezes, P., Chiapello, E., & Desmarez, P. (2016). Introduction : La tension savoirs-pouvoirs à l'épreuve du gouvernement par les indicateurs de performance. *Sociologie du travail*, 58(4), 347-369. <https://doi.org/10.4000/sdt.587>
- Bidet, A. (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?* PUF.
- Bidet, A., & Vatin, F. (2016). Travailler, c'est produire : Activité, valeur et ordre social. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel (Éds.), *L'activité en théories : Regards croisés sur le travail* (p. 13-33). Octarès Éditions.
- Blondiaux, L., & Sintomer, Y. (2009). L'impératif délibératif. *Rue Descartes*, 63(1), 28-38. <https://doi.org/10.3917/rdes.063.0028>
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences : Trois essais de sociologie de l'action*. Éditions Métailié.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bongrand, P. (2014). De mutations en mutatio. La politique d'éducation prioritaire et la perpétuation du système éducatif. In M. Meskel-Cresta & J.-F. Nordmann, *École et mutation : Reconfigurations, résistances, émergences* (p. 119-126). De Boeck.
- Bongrand, P., & Rochex, J.-Y. (2016). La politique française d'éducation prioritaire (1981-2015) : Les ambivalences d'un consensus. *Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bongrand1.pdf>
- Borgès, C., & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 61-74). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0061>
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In P. Bourdieu (Éd.), *La misère du monde* (p. 903-939). Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Breviglieri, M., & Stavo-Debaugé, J. (1999). Le geste pragmatique de la sociologie française. Autour des travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot. *Antropolitica* 7, 7-22. https://www.researchgate.net/publication/305389541_Le_geste_pragmatique_de_la_sociologie_francaise_Autour_des_travaux_de_Luc_Boltanski_et_Laurent_Thevenot
- Briand, J.-P., & Chapoulie, J.-M. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation : Une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, 3-42.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.

- Callon, M. (2006). Sociologie de l'acteur réseau. In M. Akrich, M. Callon & B. Latour (Éds.), *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs* (p. 267-276). Presses des mines de Paris.
- Campigotto, M., Dobbels, R., & Mescoli, E. (2017). La pratique du terrain « chez soi ». *Émulations - Revue de sciences sociales*, 22, 7-15.
- Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, III, 120-136.
- Caroly, S. (2016). Collectif de travail. In G. Valléry (Éd.), *Psychologie du Travail et des Organisations* (p. 101-104). Dunod.
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon, *Ergonomie constructive* (p. 33-46). PUF.
<https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01.0033>
- Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : Développer des stratégies d'expérience. Autour de l'expérience et de sa validation. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 88, 43-55.
- Cartier, M. (2005). Perspectives sociologiques sur le travail dans les services : Les apports de Hughes, Becker et Gold. *Le Mouvement Social*, 211(2), 37-49.
<https://doi.org/10.3917/lms.211.0037>
- Cefaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. La Découverte.
- Cefaï, D. (Éd.). (2010). *L'engagement ethnographique*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. PUF
- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions* (2e édition). PUF.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2(2), 9-50.
- Chapoulie, J.-M. (1989). L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la IIIe République. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 3(36), 413-437.
- Chateauraynaud, F. (2004). Invention argumentative et débat public. Regard sociologique sur l'origine des bons arguments. *Cahiers d'économie Politique/Papers in Political Economy*, 47(2), 191-213. <https://doi.org/10.3917/cep.047.0191>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds), *Théories de l'action et éducation* (p. 255-277). De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (2005). Le développement du collectif : Entre l'individu et l'organisation du travail. In R. Teulier & P. Lorino (Éds.), *Entre connaissance et organisation, l'activité collective : L'entreprise face au défi de la connaissance : Colloque de Cerisy* (p. 185-199). La Découverte.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In *Interpréter l'agir : Un défi théorique* (p. 17-39). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017>

- Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait. *Le journal de l'école de Paris du management*, 99(1), 23-28. <https://doi.org/10.3917/jepam.099.0023>
- Clot, Y. (2014). Réhabiliter la dispute professionnelle. *Le journal de l'école de Paris du management*, 1(1), 9-16. <https://doi.org/bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/jepam.105.0009>
- Clot, Y., Bonnefond, J., Bonnemain, A., Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait: La coopération conflictuelle dans les organisations*. La Découverte. <https://doi.org/bibelec.univ-lyon2.fr/10.3917/dec.clot.2021.01>
- Clot, Y., Bouffartigue, P., Durand, J.-P., Fortino, S., & Mias, A. (2016). Questions autour de la clinique de l'activité. *La Nouvelle Revue du Travail*, 9. <https://doi.org/10.4000/nrt.2900>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 1(146), 17-26.
- Cnesco. (2016). *Inégalités sociales et migratoires : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales-et-migratoires-comment-lecole-les-amplifie/>
- Corcuff, P., & Sanier, M. (2000). Politique Publique et Action Stratégique en Contexte de Décentralisation : Aperçus d'un processus décisionnel "après la bataille". *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 55(4), 845-869. <https://doi.org/10.3406/ahess.2000.279884>
- Cour des comptes. (2018). *L'éducation prioritaire. Rapport d'évaluation d'une politique publique*.
- Cru, D. (1988). Collectif et travail de métier; sur la notion de collectif de travail. In C. Dejours (Éd.), *Plaisir et souffrance dans le travail: Vol. Tome 1* (p. 40-46). AOCIP.
- Daniellou, F. (2006). Entre expérimentation réglée et expérience vécue. *Activites*, 03(1). <https://doi.org/10.4000/activites.1835>
- Darré, J.-P. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.-P. Darré (Éd.), *Pairs et experts de l'agriculture* (p. 15-29). Erès.
- Davezies, P. (1993). Éléments de psychodynamique du travail. *Éducation permanente*, 3 (116), 33-46.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : Tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-22). De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J.-M., & Jorro, A. (Éds.). (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- De la Garza, C., & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. In A. Weill-Fassina & T. H. Benckroun (Éds.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. (p. 217-234). Octarès Éditions.
- Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale : Essai de psychopathologie du travail*. Bayard.
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Presses Universitaires de France.

- Dejours, C. (2016a). Chapitre X. Réhabiliter la normalité ? (2003). In *Situations du travail* (p. 229-238). Presses Universitaires de France; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/situations-du-travail--9782130735380-p-229.htm>
- Dejours, C. (2016b). La référence à l'activité en psychodynamique du travail. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel (Éds.), *L'activité en théories : Regards croisés sur le travail* (p. 81-95). Octarès Éditions.
- Demailly, L. (2000). Management et évaluation des établissements. In A. Henriot-Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 130-138). La Découverte.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Éditions Métailié.
- Derouet, J.-L. (2000). L'administration de l'Éducation nationale : L'école de la République face au nouveau management public. In A. Henriot-Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 103-111). La Découverte.
- Derouet, J.-L. (2008). Interroger les nouvelles politiques d'éducation et de formation en France depuis 25 ans : Une recomposition parallèle des conceptions de la justice et des formes de l'État. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 57-68. <https://doi.org/10.7202/019472ar>
- De Terssac, G. (2016). L'activité dans le travail : Un point de vue sociologique. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel (Éds.), *L'activité en théories : Regards croisés sur le travail* (p. 187-222). Octarès Éditions.
- Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Éléments de pragmatique sociologique. *Réseaux*, 62(6), 63-85. <https://doi.org/10.3406/reso.1993.2574>
- Dodier, N., & Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, 38 (1), 37-66.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). Chapitre 5—La sociologie interactionniste des groupes professionnels. In C. Dubar, P. Tripier, & V. Boussard, *Sociologie des professions (4e édition)* (p. 97-118). Armand Colin.
- Dubet, F. (2016). Les instruments et l'institution : Le cas de l'école. *Sociologie du travail*, 58(4), 381-389. <https://doi.org/10.4000/sdt.807>
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires : Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30 (2) 235-256.
- Dubreuil, B. (2012). Pourquoi la coopération ne fonctionne pas toujours : Confiance, motivation et sciences cognitives. *Terrain*, 58, 82-93.
<https://doi.org/10.4000/terrain.14658>
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien collectif*. Armand Colin.
- Dujarier, M.-A. (2016). Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel (Éds.), *L'activité en théories : Regards croisés sur le travail* (p. 97-130). Octarès Éditions.
- Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A., & Lénéel, P. (Éds.). (2016). *L'activité en théories : Regards croisés sur le travail*. Octarès Éditions.

- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7. <http://tfe.revues.org/1492>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck.
- Durive, L. (2014). *La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et normalisations*. Communication au IIème congrès de la Société Internationale d'Ergologie, Sierre (Suisse). <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02007350/document>
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (Éds.). (2009). *Sociologie du système éducatif les inégalités scolaires*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Henriot-Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4e édition). Armand Colin.
- Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? Ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, 95(1), 81-97. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1358>
- Dutercq, Y. (Éd.). (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Dutercq, Y., & Maroy, C. (Éds.). (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. De Boeck Supérieur.
- Dutercq, Y., & Van Zanten, A. (2001). L'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation. *Éducation et sociétés*, 8(2), 5-10. <https://doi.org/10.3917/es.008.0005>
- Emerson, R. (1983). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologiques et interactionnistes. In D. Cefaï (Éd.) (2003), *L'enquête de terrain* (p. 398-424). La Découverte.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants : Identités et clivages* (1re édition). PUF.
- Favret-Saada, J., & Isnart, C. (2008). En marge du dossier sur l'empathie en anthropologie : Entretien avec Jeanne Favret-Saada réalisé par Cyril Isnart. *Journal des anthropologues*, 114-115, 203-219. <https://doi.org/10.4000/jda.323>
- Ferreras, I. (2007). *Critique politique du travail. Travailler à l'heure de la société des services*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Filiod, J.-P. (2014). L'ethnographie dans le domaine de l'éducation. Héritages et pluralités d'usages. In T. Barthélemy, P. Combessie, L. S. Fournier, & A. Monjaret (Éds.), *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines* (p. 109-136). Editions du Comité des travaux historiques et scientifiques.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Frاندji, D., & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux «besoins spécifiques». *Éducation et formations*, 80, 95-108.
- Gardella, É. (2006). Le jugement sur l'action. Note critique de *L'action au pluriel*. *Sociologie des régimes d'engagement* de L. Thévenot. *Tracés, Revue de Sciences Humaines*, 11, 137-158. <https://doi.org/10.4000/traces.252>

- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs : Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Garnier, P. (2005). À l'école élémentaire : Dynamique collective et recomposition du métier. *Recherche & Formation*, 49(1), 35-50. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2076>
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : Au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109(1), 19-39. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1244>
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants : La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche & Formation*, 49(1), 91-105. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2079>
- Gelin, D., Rayou, P., Ria, L., & La Borderie, R. (2007). *Devenir enseignant : Parcours et formation*. Armand Colin.
- Genard, J.-L. (2007). Capacités et capacitation : Une nouvelle orientation des politiques publiques ? In J.-L. Genard & F. Cantelli, *Action publique et subjectivité* (p. 41-64), L.G.D.J.
- Genard, J.-L., & Cantelli, F. (2008). Etre capables et compétents : Lecture anthropologique et pistes pragmatiques. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/1943>
- Gernet, I., & Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2(2), 27-36. <https://doi.org/10.3917/nrp.008.0027>
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. L'Harmattan.
- Gold, R. I. (1954). Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique. In D. Céfai (Éd.) (2003), *L'enquête de terrain* (p. 340-349). La Découverte.
- Grangeat, M., & Munoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation emploi*, 95, 75-88.
- Guibert, P., & Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : Analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12.
- Henriot-Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation* (3e édition). PUF.
- Henriot-Van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*. Presses universitaires de Lyon.
- Heurdier, L. (2011). La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ? *Revue française de pédagogie*, 177(4), 25-36. <https://doi.org/10.4000/rfp.3390>
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Hunsmann, M., & Kapp, S. (2013). *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales..
- IGEN, & IGAEN. (2014). *La mise en place des conseils école-collège*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

- IGEN, & IGAENR. (2014). *Rapport annuel 2014 des inspections générales*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- IGEN, & IGAENR. (2016). *Expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Isambert-Jamati, V. (1985a). Les primaires, ces « incapables prétentieux ». *Revue française de pédagogie*, 73(1), 57-65. <https://doi.org/10.3406/rfp.1985.1526>
- Isambert-Jamati, V. (1985b). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. In E. Plaisance (Éd.), *Actes du colloque franco-suisse. 9-12 janvier 1984*. (p. 155-163). Editions du CNRS.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires : Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. L'Harmattan.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Éditions du Cerf.
- Kaufmann, J.-C. (2014). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kherroubi, M. (1988). Le travail en équipe dans l'école primaire. In P. Perrenoud & C. Montandon (Éds.), *Qui maîtrise l'école ?* (p. 211-225). Editions Réalités sociales.
- Kherroubi, M., & Plaisance, E. (2000). Les évolutions de l'enseignement du premier degré en France. In A. Henriot-Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 26-34). La Découverte.
- Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. Politique ZEP, objets, postures, et orientations de recherche. Note de synthèse 1. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 103-132. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2905>
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie*, 57, 237-244.
- Lafaye, C. (1994). Aménager un site littoral. Entre politique et pragmatisme. *Études rurales*, 133(1), 163-180. <https://doi.org/10.3406/rural.1994.3462>
- Lang, V. (2000). Les IUFM et la professionnalisation des enseignants. In A. Henriot-Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 228-235). La Découverte.
- Lang, V. (2004). La profession enseignante en France : Permanence et éclatement. In M. Tardif & C. Lessard (Éds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 157-171). De Boeck Supérieur.
- Lansade, G. (2017). De l'enseignant à l'ethnographe. *Emulations - Revue de sciences sociales*, 22, 99-112. <https://doi.org/10.14428/emulations.022.007>
- Lantheaume, F. (2014). Dimensions cachées du travail : Ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription. In P. Champy-Remoussenard (Éd.), *En quête du travail caché : Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 53-66). Octarès Éditions.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po.

- Latour, B. (1987). *La science en action : Introduction à la sociologie des sciences*. La Découverte.
- Le Guern, A.-L., & Thémines, J.-F. (2013). L'entretien professionnel : D'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 53-68). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0053>
- Lefevre, G., & Dumay, X. (2016). Le travail collectif des enseignants. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 35. <https://doi-org.bibelec.univ-lyon2.fr/10.4000/dse.1235>
- Legrand, A. (2000). Décentralisation et déconcentration. In A. Henriot-Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 94-102). La Découverte.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. De Boeck Supérieur.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*. Nathan.
- Lemieux, C. (2000). *Mauvaise presse : Une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*. Éditions Métailié.
- Lemieux, C. (2007). A quoi sert l'analyse des controverses ? *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, N°25, 191-212.
- Lemieux, C. (2018). *La sociologie pragmatique*. La Découverte.
- Lessard, C., & Barrère, A. (2005a). Editorial. Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. *Recherche & Formation*, 49(1), 5-15.
- Lessard, C., & Barrère, A. (2005b). Quand les enseignants travaillent ensemble.... *Recherche & Formation*, 49(1), 125-134. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2084>
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2014). *Politiques éducatives : La mise en oeuvre*. PUF.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : Le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59-77. <https://doi.org/10.3917/es.023.0059>
- Linhardt, D. (2001). L'économie du soupçon : Une contribution pragmatique à la sociologie de la menace. *Genèses*, 3(3), 76-98. <https://doi.org/10.3917/gen.044.0076>
- Linhart, D. (1997). Travail : défaire, disent-ils. *Sociologie du travail*, 39(2), 235-249. <https://doi.org/10.3406/sotra.1997.2318>
- Lorcerie, F. (1994). Les ZEP 1990-1993 pour mémoire. *Migrations-Formation*, 97, 30-48.
- Malet, R., & Brisard, E. (2005). Injonctions au travail concerté et culture du collectif dans les établissements du secondaire français et anglais. In R. Malet & E. Brisard (Éds.), *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. (p. 129-147). L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 31-59. <https://doi.org/10.3917/lstdle.384.0031>

- Marcel, J.-F. (2006). Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N°5, 85-99.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur.
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2(2), 27-42.
<https://doi.org/10.3917/lstdle.422.0027>
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. de Saint Georges (Éds.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (p. 83-110). Armand Colin.
- Maroy, C. (2002). Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30, 41-50. <https://doi.org/10.4000/ries.1869>
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif & C. Lessard (Éds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 67-93). De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. (2005). Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens. In Y. Dutercq (Éd.), *Les régulations des politiques d'éducation* (p. 51-84). Presses universitaires de Rennes.
- 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. (Éd.). (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck Supérieur.
- Martini, F. (1998). Sujets en travail - Histoires de rencontres. In Y. Schwartz (Éd.), *Reconnaitances du travail. Pour une approche ergologique*. (p. 171-190). PUF.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60. <https://doi.org/10.3917/socio.061.0043>
- Merini, C., & Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : Exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 43-65.
<https://doi.org/10.3917/lstdle.422.0043>
- Merle, P. (2000). Les transformations de l'enseignement secondaire français. In A. Henriot-Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 35-43). La Découverte.
- Meuret, D. (2000). Les politiques de discrimination positive en France et en Europe. In A. Henriot-Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 112-120). La Découverte.
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la

- recherche. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/984001171.pdf>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Presses universitaires de France.
- Moussay, S., & Ria, L. (2014). Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : Quelles transformations de l'activité enseignante ? *Revue française de pédagogie*, 189, 91-104.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208. <https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395464>
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique : Vers un nouveau « style » sociologique ?* Armand Colin.
- Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire : Une arithmétique politique des inégalités*. Peter Lang et Ecole normale supérieure de Lyon.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 1-30. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le " je " méthodologique : Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Parent, F., & Sabourin, P. (2017). Ethnographie et théorie de la description – La construction des données sociologiques. *Cahiers de recherche sociologique*, 61, 109-126. <https://doi.org/10.7202/1042371ar>
- Passeron, J. C., & Revel, J. (Éds.). (2005). *Penser par cas*. École des hautes études en sciences sociales.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue : Ethnographie d'un monde scolaire*. Méridiens Klincksieck.
- Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75(1), 19-31. <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2089>
- Payet, J.-P. (Éd.). (2016). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Presses universitaires de Rennes.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation*. La Découverte.
- Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie : L'observation*. La Découverte.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Éditions Métailié.
- Piot, T. (2016). Genèse d'un collectif d'enseignants en collège. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 35, 57-71. <https://doi.org/10.4000/dse.1262>
- Piot, T., & Marcel, J.-F. (2009). Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 7-10. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0007>
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Éd. du Seuil.

- Quéré, L. (2001). La structure cognitive et normative de la confiance. *Réseaux*, 108(4), 125-152. <https://doi.org/10.3917/res.108.0125>
- Ravon, B. (2000). *L'échec scolaire : Histoire d'un problème public*. In Press Editions.
- Rayou, P., & Henriot-Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Bayard.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand (Éd.), *Travail et formation des adultes* (p. 217-243). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0217>
- Richard-Ferrouddji, A. (2011). Limites du modèle délibératif : Composer avec différents formats de participation. *Politix*, n° 96(4), 161-181. <https://doi.org/10.3917/pox.096.0161>
- Rihoux, B., de Mmeur, G., Marx, A., Van, G., & Bursens, P. (2004). Une " troisième voie " entre approches qualitative et quantitative ? *Revue internationale de politique comparée*, 11(1), 117. <https://doi.org/10.3917/ripc.111.0117>
- Roaux, C. (2019). Le travail en équipe en école primaire : Une autonomie sous contrainte. *Éducation et socialisation*, 54. <https://doi.org/10.4000/edso.8012>
- Robert, A. D. (2015). *L'école en France : De 1945 à nos jours* (2e édition). Presses universitaires de Grenoble.
- Robert, A. D., & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXIe siècle : Portraits socioprofessionnels*. PUF.
- Robert, A. D., & Terral, H. (1993). La formation commune en IUFM : Entre mythe fondateur et mise en oeuvre effective. *Recherche & Formation*, 13(1), 25-45.
- Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire : Les défis de la réforme*. PUF.
- Rochex, J.-Y. (2011). La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? *Revue française de pédagogie*, 177, 5-10.
- Roger, J.-L. (2011). *Refaire son métier : Essais de clinique de l'activité*. Erès.
- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. In N. Anderson, *Le hobo. Sociologie du sans-abri*. Nathan.
- Schwartz, Y. (2014). Voir le travail. In P. Champy-Remoussenard, *En quête du travail caché : Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (p. 1-9). Octarès Editions.
- Schwartz, Y. (2016). L'activité peut-elle être objet d' « analyse » ? In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénéel (Éds.), *L'activité en théories : Regards croisés sur le travail* (p. 159-185). Octarès Éditions.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Octarès Éditions.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherche qualitative*, 27(1), 127-140.
- Strauss, A. (1992). L'hôpital et son ordre négocié. In *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (p. 87-112). L'Harmattan.

- Strauss, A., & Bucher, R. (1992). La dynamique des professions. In *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (p. 67-86). L'Harmattan.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). L'analyse de données selon la grounded theory. Procédure de codage et critères d'évaluation. In D. Céfai (Éd.) (2003), *L'enquête de terrain* (p. 363-379). La Découverte.
- Tardif, M. (2007). Conclusion. Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In M. Tardif, J.-F. Marcel, V. Dupriez, & D. Perisset Bagnoud (Éds.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 171-179). De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100.
<https://doi.org/10.3917/lse.422.0083>
- Thémines, J.-F., & Nguyen, T. N. S. (2015). Chapitre 7. Stratégies d'engagement de professeurs de français du supérieur en Asie du Sud-Est. In F. Merhan, A. Jorro & J. De Ketele (Éds.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 131-144). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mehan.2014.01.0131>
- Thévenot. (2006). *L'action au pluriel : Sociologie des régimes d'engagement*. La Découverte.
- Thoenig, J.-C., & Duran, P. (1996). L'État et la gestion publique territoriale. *Revue française de science politique*, 46(4), 580-623. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1996.395082>
- Torres, J.-C. (2013). *Les enseignants : Quelle reconnaissance pour un métier en crise?* L'Harmattan.
- Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : Le cas des professeurs des collèges périphériques français. In M. Tardif & C. Lessard (Éds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 207-223). De Boeck.
- Van Zanten, A., Gropiron, M.-F., Kherroubi, M., & Robert, A. D. (2002). *Quand l'école se mobilise : Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. La Dispute.
- Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation* (2e édition). PUF.
- Verdrager, P. (2017). Mes ratés de terrain. *SociologieS*. <http://sociologies.revues.org/6157>
- Vezinat, N. (2016). *Sociologie des groupes professionnels*. Armand Colin.
- Weller, J.-M. (1998). La modernisation des services publics par l'utilisateur : Une revue de la littérature (1986-1996). *Sociologie du travail*, 40(3), 365-392.
<https://doi.org/10.3406/sotra.1998.1337>
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.
- Zimmermann, B. (2000). Logiques de compétences et dialogue social. *Travail et emploi*, 84, 5-18. https://travail-emploi.gouv.fr/publications/Revue_Travail-et-Emploi/pdf/84_1295.pdf
- Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire : Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Economica.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableaux

Tableau 1 – Acception des principaux concepts et notions utilisés dans la thèse.....	110
Tableau 2 – Organisation prescrite du travail collectif en classe dans les dispositifs cycle 3	121
Tableau 3 – Organisation prescrite du travail collectif en réunion dans les dispositifs cycle 3	122
Tableau 4 – Caractéristiques des enseignants enquêtés dans le REP+ de Sure (2017-2018)	129
Tableau 5 – Caractéristiques des enseignants enquêtés dans le REP+ de Rouel (2017-2018)	130
Tableau 6 – Dispositif d’enquête dans les REP+ de Sure (2016-2018) et de Rouel (2017- 2018).....	143
Tableau 7 – Observation des situations de travail collectif en réunion dans le REP+ de Sure (2016-2018).....	145
Tableau 8 – Observation des situations de travail collectif en réunion dans le REP+ de Rouel (2017-2018).....	146
Tableau 9 – Observation des situations de travail en classe avec entretiens individuels et en binôme.....	151
Tableau 10 – Nombre et type d’entretiens réalisés selon la fonction professionnelle des répondants dans les REP+ de Sure et de Rouel (2017-2018).....	156
Tableau 11 – Situations prescrites de travail collectif en classe par binôme enseignant école- collège.....	178
Tableau 12 – La coordination au sein des binômes enseignants dans les situations prescrites de co-enseignement et d’observations croisées.....	282
Tableau 13 – Production des normes et constitution d’un collectif de travail au sein des binômes.....	345
Tableau 14 – Travail collectif en réunion inter-degrés dans les dispositifs enquêtés.....	355
Tableau 15 – Élaboration des critères d’évaluation du dispositif cycle 3 dans le réseau de Sure	387

Figures

Figure 1 - Réseau des acteurs enquêtés dans le dispositif cycle 3 du REP+ de Sure (2016- 2018).....	125
Figure 2 - Réseau des acteurs enquêtés dans le dispositif cycle 3 du REP+ de Rouel (2017- 2018).....	126

ANNEXES (SOMMAIRE)

Annexe I : Caractéristiques socio-professionnelles des enquêtés	470
Annexe II : Compte rendu d'observation en classe (extrait).....	473
Annexe III : Guides d'entretien.....	474
Annexe IV : Entretien individuel (extrait)	476
Annexe V : Exemple d'utilisation du logiciel Nvivo	477
Annexe VI : Compte rendu d'observation en réunion (extrait)	478

Annexe I : Caractéristiques socio-professionnelles des enquêtés

Tableau 1 - Caractéristiques socio-professionnelles des coordonnateurs et des pilotes de réseau enquêtés dans le REP+ de Sure

Prénom ou nom anonymisés	Fonction exercée	Âge	Ancienneté dans la fonction au sein du REP+	Degré et discipline	Établissement (ou circonscription)
Cléa	Coordinatrice de réseau	33 ans	4 ans	1 ^{er} degré (PE)	Circonscription de Sure
Léo	Professeur supplémentaire, chargé de la liaison cycle 3 (faisant fonction de 2 ^e coordonnateur)	44 ans	8 ans	1 ^{er} degré (PE)	Circonscription de Sure
Mme Paillard	Inspectrice de l'éducation nationale (2016-2017)	/	4 ans	1 ^{er} degré	Circonscription de Sure
Mme Gaillard	Inspectrice de l'éducation nationale (2017-2018)	49 ans	1 ^{ère} année	1 ^{er} degré	Circonscription de Sure
M. Astier	Principal de collège	55 ans	3 ans	2 nd degré	Collège Armand

Tableau 2 - Caractéristiques socio-professionnelles des coordonnateurs et des pilotes de réseau enquêtés dans le REP+ de Rouel

Prénom ou nom anonymisés	Fonction exercée	Âge	Ancienneté dans la fonction au sein du REP+	Degré	Établissement (ou circonscription)
Mathias	Coordonnateur de réseau	35 ans	4 ans	2 nd degré (PLC Éducation physique et sportive)	Collège Chagall
Mme Deroche	Inspectrice de l'éducation nationale	43 ans	1 ^{ère} année	1 ^{er} degré	Circonscription de Rouel
M. Dunant	Principal de collège	58 ans	3 ans	2 nd degré	Collège Chagall

Tableau 3 - Caractéristiques socio-professionnelles des principaux enseignants de cycle 3 (classes de CM2 et de 6^e) enquêtés dans le REP+ de Rouel

<i>Prénom anonymisé</i>	<i>Fonction exercée</i>	<i>Âge</i>	<i>Ancienneté dans la fonction</i>	<i>Ancienneté sur le poste dans le REP+</i>	<i>Établissement</i>
Bastien	PLC Histoire-Géographie	30 ans	7 ans	2 ans	Collège Chagall
Dorian	PLC Technologie	34 ans	10 ans	5 ans	Collège Chagall
Élisa	PLC Sciences de la Vie et de la Terre	40 ans	16 ans	10 ans	Collège Chagall
Solène	PLC Lettres	27 ans	2 ans	1 an	Collège Chagall
Joan	PLC Lettres	26 ans	1 an	1 an	Collège Chagall
Faustine	PE	37 ans	14 ans	14 ans	École Cézanne
Julien	PE	35 ans	2 ans	2 ans	École Cézanne
Souria	PE	29 ans	2 ans	1 an	École Cézanne
Adèle	PE	31 ans	7 ans	1 an	École Cézanne
Aurore	PE	42 ans	17 ans	7 ans	École des Allobroges
Alice	PE	34 ans	1 an	1 an	École des Allobroges

Tableau 4 - Caractéristiques socio-professionnelles des principaux enseignants de cycle 3 (classes de CM2 et de 6^e) enquêtés dans le REP+ de Sure

<i>Prénom anonymisé</i>	<i>Fonction exercée</i>	<i>Âge</i>	<i>Ancienneté dans la fonction</i>	<i>Ancienneté sur le poste dans le REP+</i>	<i>Établissement</i>
Florian	PLC Mathématiques	28 ans	2 ans	2 ans	Collège Armand
Coralie	PLC Mathématiques	29 ans	2 ans	2 ans	Collège Armand
Éloïse	PLC Mathématiques	33 ans	8 ans	8 ans	Collège Armand
Delphine	PLC Lettres	57 ans	30 ans	12 ans	Collège Armand
Oriane	PLC Lettres	40 ans	16 ans	9 ans	Collège Armand
Paloma	PLC Lettres	35 ans	10 ans	6 ans	Collège Armand
Corentin	PLC Sciences de la Vie et de la Terre	31 ans	7 ans	6 ans	Collège Armand
Marc	PLC Histoire-Géographie	34 ans	10 ans	2 ans	Collège Armand
Damien	PE	29 ans	5 ans	4 ans	École Picasso
Vanessa	PE	30 ans	6 ans	6 ans	École Signac
Jules	PE	52 ans	20 ans	19 ans	École Modigliani
Alexis	PE	47 ans	15 ans	15 ans	École Modigliani
Charlotte	PE	44 ans	20 ans	20 ans	École Modigliani
Gabriel	PE	37 ans	10 ans	5 ans	École Gauguin
Camille	PE	34 ans	10 ans	8 ans	École Vermeer

Annexe II : Compte rendu d'observation en classe (extrait)

COMPTE RENDU D'OBSERVATION : CLASSE

OBSERVATION CROISÉE « RETOUR »

REP+ de ROUEL – École des Allobroges

2 février 2018 (1h)

AUORE – PE, cycle 3, école des Allobroges / **BASTIEN** – PLC histoire-géographie, collègue Chagall

Classe de CM1-CM2 – 23 élèves

Séance d'histoire (l'art roman et gothique au Moyen-Âge)

13h40 - Aurore donne les consignes, elle fait attention à bien inscrire la séance dans les séances précédentes. Son niveau de vocabulaire est très précis et élevé (ex : les aménagements peuvent varier avec le temps). Quand elle met en place le vidéo projecteur, elle plaisante à l'adresse des PLC : « Chez nous, c'est beaucoup plus long que chez vous, il faut qu'on s'installe. »

13h44 - Aurore projette des photos d'églises romanes. Elle est très attentive au respect des règles : les élèves savent ce qu'ils doivent faire, s'exécutent, lèvent le doigt, sont très attentifs et calmes. Elle connaît très bien son sujet, peut rebondir (« ce n'est pas mal fait, c'est une technique de construction »). Chaque parole d'élève est valorisée, même si elle n'est pas à propos : « je suis d'accord, la décoration, on en parlera une autre fois mais c'est très important. ». Il y a beaucoup de gestes d'encouragement : « tu as raison », « c'est très bien ce que tu dis ». Un élève raconte qu'il a vu la cathédrale d'Albi, Aurore se tourne vers Bastien et lui demande s'il la connaît. Bastien interroge l'élève, lui demande s'il l'a visitée. Il est invité par Aurore à s'adresser aux élèves, elle lui accorde la place qu'il peut prendre.

14h05 - Elle arrête l'observation orale et fait distribuer le travail écrit. Il s'agit d'une fiche récapitulante les types d'art et d'un tableau à compléter sur leurs différences. Elle annonce qu'elle a une fiche d'aide de mots pour compléter le tableau mais qu'ils n'en ont peut-être pas besoin. (La fiche d'aide, comme me le fera remarquer un élève, ressemble surtout à une correction.) Dès la mise au travail, Aurore circule sans cesse dans sa classe et demande aux élèves s'ils ont besoin d'aide, leur apporte une aide (en parlant à voix haute, est-ce qu'elle le fait à chaque fois ?).

Annexe III : Guides d'entretien

Ces guides, variables selon le type d'entretien réalisé (individuel, binôme, collectif) et selon la fonction professionnelle des enquêtés (enseignants, coordonnateurs, pilotes), ont une trame commune. Les thèmes abordés s'appuient sur les observations réalisées dans l'enquête ethnographique (voir la partie Méthodologie).

1 - GUIDE D'ENTRETIEN *INDIVIDUEL ENSEIGNANT*

1. Identité

Age, ancienneté, parcours professionnel, études supérieures, fonctions ou responsabilités exercées, implication dans des projets collectifs, présence d'enseignants 1^{er}/2nd degré dans l'entourage personnel, engagements divers

2. Modalités de participation au dispositif

Intérêts, objectifs, connaissance du dispositif

3. Constitution du binôme dans le dispositif

Circonstances, choix, connaissance préalable, qualité des relations, entente

4. Déroulement du travail en binôme et effets sur les façons de travailler

Organisation du travail, rôle, observations sur les élèves, les façons de travailler, questionnements et changements de façons de faire, nature des échanges, possibilités de discussion, temps et espace de rencontres

5. Déroulement du travail en réunion

Vécu de l'organisation du projet, des temps de réunion, des remplacements, de l'évaluation du dispositif, rapports avec le principal /l'IEN / le directeur

2 - GUIDE D'ENTRETIEN *EN BINÔME ENSEIGNANT*

1. Déroulement et effets du travail en binôme

Organisation du travail de la classe, communication mutuelle entre les séances, en classe, ressources pour que « ça fonctionne », difficultés rencontrées, effets de ce travail sur la relation, les élèves, les groupes enseignants

2. Discussion sur ...

Le bilan de ce co-enseignement, les façons de travailler (intérêt, étonnement, ce qu'on ferait différemment), des thèmes (i.e. : les rituels, les programmes, la réussite scolaire, la différenciation, la gestion de la discipline)

3. Discussion sur les réunions collectives

Ce qui s'y passe, avis sur l'organisation du dispositif, le rôle des pilotes et des coordonnateurs

3 - GUIDE D'ENTRETIEN *COLLECTIF ENSEIGNANT*

1. **Déroulement du travail en équipe**

Modalités du travail en équipe de cycle / disciplinaire, organisation, rôle des personnes, temps de rencontre, objets de travail et de débats, nature des relations

2. **Discussion sur le travail collectif inter-degrés dans le dispositif**

Objets de désaccords ou d'accords, occasions de débats, effets de ce travail sur les élèves, les relations inter-degrés, vécu des réunions.

4 - GUIDE D'ENTRETIEN *INDIVIDUEL AVEC LES PILOTES*

1. **Identité**

Age, ancienneté, parcours professionnel, études supérieures, fonctions ou responsabilités exercées

2. **Description du travail de pilote du réseau**

Organisation du co-pilotage, conditions pour que « ça tire » dans le même sens, relations avec les enseignants de l'autre degré, rôle des instances du réseau, contraintes, attentes institutionnelles sur les résultats

3. **Rôle dans le dispositif de travail collectif**

Élaboration du dispositif, objectifs, difficultés rencontrées pour les échanges inter-degrés, stratégies pour faire venir les enseignants en réunion, rôle dans le dispositif et dans les réunions inter-degrés, utilisation des concertations REP+, évaluation et bilan du dispositif avec les enseignants

5 - GUIDE D'ENTRETIEN *INDIVIDUEL AVEC LES COORDONNATEURS*

1. **Identité**

Age, ancienneté, parcours professionnel, études supérieures, fonctions ou responsabilités exercées, présence d'enseignants 1^{er}/2nd degré dans l'entourage personnel, engagements divers

2. **Description du travail de coordonnateur du réseau**

Tâches effectuées, relations avec les pilotes, entre coordonnateurs, construction du travail inter-degrés, difficultés rencontrées, relations avec les enseignants de l'autre degré, perception des enseignants

3. **Rôle dans le dispositif de travail collectif**

Participation à l'élaboration du projet, organisation et rôle, stratégies d'intéressement des enseignants et ressources, constitution des binômes, difficultés et obstacles, évaluation du dispositif, évolutions envisagées.

Annexe IV : Entretien individuel (extrait)

ENTRETIEN INDIVIDUEL

REP+ de SURE – Collège Armand

15 juin 2018

M. ASTIER – Principal de collège, collège Armand

Contexte

Chef d'établissement du collège Armand, il est l'un des premiers enquêtés que j'ai rencontrés il y a presque deux ans. À la fois figure familière et appréciée pour son humanité lors de chaque réunion, il est vertement critiqué pour son anti-leadership, son laisser-aller inspiré de sa confiance dans les initiatives des enseignants, son incapacité prétendue à piloter le collège comme le réseau en raison de ses maladresses dans le « management » des enseignants (convocation par « à-coups », imposition de plénière sans intérêt), de la faiblesse de ses engagements (« On attend toujours qu'il m'envoie ce document. », « J'attends toujours qu'il me réponde. ») bien qu'il soit crédité de sincérité et de reconnaissance humaine dans son mode de gouvernance « libertaire ». Depuis ma position d'enquêtrice, j'ai toujours apprécié M. Astier pour ces mêmes qualités humaines et pour la lucidité de ses analyses sur le système lors de nos échanges informels. Il mettra du temps à rentrer dans l'entretien, y allant à reculons, s'attardant près d'un quart d'heure avec les enseignants de SEGPA avec qui il débat de « gros sous » en réponse à leur demande de soutien dans un dispositif. Ensuite, comme souvent, il s'absorbe dans l'entretien, éconduit les appels, oublie ses deux rendez-vous avec la mairie comme vient le lui rappeler au bout d'un moment la secrétaire, écourtant ainsi l'entretien.

(Venu dans l'académie pour « raisons personnelles », il s'interroge sur ses possibilités de mutation par rapport au régime dérogatoire de l'éducation prioritaire.)

M. Astier - J'ai fait une demande spécifique du mouvement REP+, parce que c'est un dossier spécial dans le mouvement des chefs d'établissement, mais je ne vous cache pas qu'il n'y a pas beaucoup de concurrence. Ce sont des postes qui ne sont vraiment pas demandés. (...) Est-ce que je suis dans le droit commun ou est-ce que je suis dans la mission ? Officiellement, j'aurais pu demander une mutation cette année. Au bout de 6 ans, bon je ne sais pas si je vais rester 6 ans mais est-ce que je peux rester ? Ce n'est pas super clair parce que comme c'est un peu spécifique, un peu à la marge

Annexe V : Exemple d'utilisation du logiciel Nvivo

Cette illustration est une capture d'écran d'une page du logiciel Nvivo utilisé pour le traitement et l'analyse des données de notre thèse. A gauche de l'écran apparaissent les « nœuds » ou catégories, subdivisées en sous-catégories, que nous avons créées et modifiées au fur et à mesure. Par exemple, dans la catégorie « construire un espace de débat », on voit apparaître 8 sous-catégories (« l'affaire des heures », etc.)

Au centre de la page se trouve le matériau empirique encodé à une sous-catégories (dans l'exemple, « être présent en réunion »). Le logiciel permet d'encoder un même matériau avec différentes catégories. C'est ce que l'on voit à droite de l'écran : les blocs de couleurs correspondent aux autres catégories qui codent ces extraits d'entretien (« construction du groupe », « asymétrie »). De cette façon, ce logiciel facilite les opérations de codage, de regroupement et d'articulation des catégories entre elles pour élaborer le schéma analytique d'ensemble.

The screenshot displays the Nvivo software interface. On the left, a tree view shows a hierarchy of nodes under the name 'Etre présent en réunion'. The selected node is 'Cas Programme', which includes sub-nodes like 'Créer un espace', 'Tout refaire', 'Construire espace débat', and 'Affaire des heures'. The main area shows a transcript snippet with highlighted text. The first highlighted segment is from 'Cléa' and is coded with 'Coopérer en concertation' (purple bar) and 'Jeudis soirs' (green bar). The second highlighted segment is from 'Mme Paillard' and is coded with 'Coopérer en concertation' (purple bar), 'Construire espace débat' (orange bar), 'Construction groupe' (yellow bar), and 'Asymétrie' (blue bar). The interface also shows the density of coding for each category and the number of references encoded.

Nom Etre présent en réunion

Relevé Référence

Fichiers\Entretiens SURE\Autres\Cléa
1 référence encodée, couverture 0.74%

Référence 1: couverture 0.74%

Cléa - Ça n'est pas possible, on leur a déjà dit, sur le temps scolaire moi je leur ai dit, ils le savaient, ils ne sont pas idiots. Le calendrier, il veut ça. On leur a toujours dit, pour voir les profs de collègue, ça ne sera jamais sur votre temps de calendrier. Ça sera toujours sur le temps du jeudi soir.
Mais pourquoi ?
Cléa - Parce que les emplois du temps sont trop complexes. Tu ne peux pas libérer les profs. Tu en auras peut-être un sur les 8 concernés qui aura peut-être 1 h sur les 3 h, surtout le matin.

Fichiers\Entretiens SURE\Autres\Mme Paillard
2 références encodées, couverture 4.64%

Référence 1: couverture 2.99%

Mme Paillard - Je vais me lâcher un petit peu, s'il y avait eu une réforme à faire complémentaire de celle du collège, c'était d'instaurer un temps de service balisé pour les enseignants du second degré. C'est ça qui manque, et la distorsion, elle est là. On a un temps de service qui est instauré depuis bien longtemps dans les écoles primaires. Dont les enseignants savent qu'ils doivent se saisir, ils s'en saisissent au-delà du raisonnable, parfois. Les 108 heures sont largement dépassées, surtout en REP+. Ils utilisent les concertations mais pour des choses très différentes. C'est ça qu'ils n'arrivent pas à comprendre, les enseignants du second degré. Ils ont la même question que vous. On ne peut pas leur imposer. C'est ça, c'est le même questionnement. Même les concertations, il leur a été dit qu'on ne pouvait pas les obliger.

Le nombre
Controverses sur les pratiques
Jeudis soirs
Coopérer en concertation
Construire espace débat
Construction groupe
Asymétrie

Annexe VI : Compte rendu d'observation en réunion (extrait)

COMPTE RENDU D'OBSERVATION : REUNION

CONCERTATION SUR L'ÉVALUATION DU DISPOSITIF

ÉLABORATION DU QUESTIONNAIRE PAR LES PE

REP+ de SURE – École Modigliani

19 décembre 2017 (1h45)

Cléa – PE, coordinatrice REP+ Sure / **Léo** – PE, professeur supplémentaire (liaison école-collège), collègue Armand

PE, cycle 3 : Alexis, Charlotte, Jules – école Modigliani / **Camille** – école Vermeer / **Damien** – école Picasso / **Gabriel** – école Gauguin / **Vanessa** – école Signac

Contexte

J'arrive à 9 h et discute avec le directeur en attendant. Sur la table de la bibliothèque, il y a de la brioche, du jus. La discussion va porter sur un questionnaire multi-adressé (élèves, enseignants en co-enseignement, PLC en remplacement en primaire) rédigé l'an dernier par Léo et qui va servir de support à l'évaluation du dispositif. Tout le début du questionnaire est centré sur les questions aux élèves, qui apparaissent vraiment comme les évaluateurs du projet. Léo dialogue à égalité avec les PE qui interviennent tous. Tout le long, les débats sont émaillés de petites remarques humoristiques à l'encontre des PLC, surtout entre Léo et Alexis (« On fait un questionnaire alternatif !»). Il y a beaucoup d'humour et de rires. Alexis est très remonté contre Oriane, mais très désabusé. Ils se « chambrent » entre eux, taquent Gabriel sur le fait qu'il prend l'ascenseur avec Delphine pour monter au troisième étage. (...)

(Léo ouvre la réunion et annonce qu'il faut revenir sur le questionnaire élèves de 6^e, qui sera transmis au collège dans un deuxième temps.)

Charlotte - La 11, je mettrai, est-ce que cette aide t'a apporté quelque chose ?

Damien - Est-ce que ça leur a permis de mieux s'insérer en 6^e ?

Léo - Est-ce que ça t'a aidé un peu dans la 6^e ?

Charlotte - Parce qu'on leur apporte de l'aide, mais si ça ne leur apporte rien.

Damien - Est-ce que c'est rassurant et est-ce que globalement, l'entrée en 6^e est apaisée ou pas ?

Léo - Est-ce que ça t'a aidé à mieux démarrer ?

Damien - Parce que ça, c'est bien mais je pense qu'il faut aussi qu'il y ait un bilan des classes qui ne sont pas dans le dispositif, Au moins qu'on ait un retour de ce qui se passe dans les autres 6^e.

Léo - Oui, un truc plus court, connais-tu le dispositif, as-tu vu des profs, parce qu'ils ont dû nous voir !

Damien - Est-ce que tu aurais aimé intégrer ce dispositif, est-ce que tu aurais aimé qu'un professeur des écoles t'accompagne dans l'entrée en 6^e ?

Camille - À la question 3, les enseignants du collège t'ont-ils bien expliqué ce projet en début d'année, on peut rajouter, tes parents ont-ils été informés du projet, du dispositif ? Parce qu'on s'était rendu compte que les parents n'étaient pas du tout au courant.

Damien - Mais, est-ce que les élèves eux-mêmes savent que leurs parents sont au courant ?

Camille - Bah, est-ce que, déjà, ils en ont parlé avec leurs parents ?

Damien - Oui, voilà, est-ce que tu en as parlé à tes parents ? C'est peut-être plus...

Charlotte - Centré sur l'élève

Damien - Parce que si ça s'exporte dans la famille, ça, c'est la vraie forme.

Vanessa - Cléa, tu veux de la brioche ? Bah voilà. On s'est tous lavé les mains. (rires)

Léo - Ce matin

Alexis - C'est bientôt Noël ! (rires)

Léo - Alors, la question une, on garde ? (oui unanime) La deux ?

Vanessa - Oui

Camille - Moi la deux, je ne vois pas comment ils peuvent répondre. Enfin, je ne comprends pas la question.

Damien - Pourquoi pas ne pas leur demander eux-mêmes d'expliquer le principe...

Léo - Pourquoi le PE est dans la classe ?

Vanessa - Oui, mais ils ne vont dire que l'aspect collège, alors que je pense qu'ils savent quand même que pendant que nous on est ici, il y a un prof dans notre classe.

ANNEXES (SECOND VOLUME)

Ces annexes présentant les données recueillies dans l'enquête ethnographique sont disponibles sur support numérique (clé USB).

Annexe 1 : Légende des codes de retranscription du verbatim	10
Annexe 2 : Liste des sigles	11
Annexe 3 : Entretiens individuels – REP+ de Sure	12
Annexe 4 : Entretiens en binôme – REP+ de Sure	341
Annexe 5 : Entretiens collectifs – REP+ de Sure	497
Annexe 6 : Comptes rendus d'observation de classe – REP+ de Sure	607
Annexe 7 : Comptes rendus d'observation de réunion – REP+ de Sure	650
Annexe 8 : Journal de terrain – REP+ de Sure	1168
Annexe 9 : Entretiens individuels – REP+ de Rouel	1231
Annexe 10 : Entretiens en binôme – REP+ de Rouel	1413
Annexe 11 : Entretiens collectifs – REP+ de Rouel	1499
Annexe 12 : Comptes rendus d'observation de classe – REP+ de Rouel	1530
Annexe 13 : Comptes rendus d'observation de réunion – REP+ de Rouel	1550
Annexe 14 : Journal de terrain – REP+ de Rouel	1576

RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

Cette thèse analyse les effets du travail collectif des enseignants des écoles et du collège sur le développement de leurs pratiques professionnelles communes. Levier d'action historique de la réduction de l'échec scolaire dans les réseaux d'éducation prioritaire, le travail collectif inter-degrés se trouve renforcé en 2014 par la politique de Refondation de l'éducation prioritaire. Celle-ci prescrit aux enseignants du nouveau cycle 3 (CM1 - CM2 - 6e) des dispositifs variés de travail collectif qui visent au rapprochement et à l'évolution de leurs pratiques pédagogiques, dans l'objectif d'améliorer la réussite des élèves. La thèse questionne le lien entre la réalisation du travail collectif prescrit et le développement de façons de travailler partagées par les enseignants du cycle 3. Elle appréhende ce rapport sous l'angle d'une dynamique entre coordination et coopération, en articulant la sociologie pragmatique de l'action et l'approche du travail par l'analyse de l'activité. Il s'agit non seulement de mettre en évidence les conditions à la production de normes collectives, mais aussi d'identifier les ressources dans l'environnement de travail permettant aux enseignants de réaliser ce travail collectif prescrit. L'enquête ethnographique (observations / entretiens), réalisée dans deux réseaux d'éducation prioritaire, suit le travail d'enseignants des écoles et du collège, de pilotes et de coordonnateurs au sein de dispositifs de travail collectif inter-degrés. La thèse met en évidence le rôle déterminant de l'organisation du travail et des politiques publiques dans le développement des façons de travailler des enseignants ainsi que dans la réussite d'une action collective coordonnée au sein de dispositifs. Elle identifie par ailleurs les conditions à la constitution d'un collectif de travail enseignant.

Mots clés : travail collectif – travail enseignant - éducation prioritaire – coopération – coordination – inter-degrés – pratiques pédagogiques — analyse de l'activité – politiques publiques - groupes professionnels

ABSTRACT AND KEY WORDS

This thesis aims at assessing collective work effects between teachers from elementary and middle school on the growth of their common teaching practices. Historically known for decreasing academic failure in priority education networks, collective work between those schools were reinforced in 2014 by the Priority education Refoundation policy. This gives 3rd cycle teachers (5th, 6th and 7th grade in US / Years 6, 7 and 8 in UK) numerous teamwork tools that strive for bringing their teaching practices closer and further. The thesis questions the link between the implementation of the prescribed collective work and the development of working approaches shared by 3rd cycle teachers. It scrutinizes this relation in terms of coordination and cooperation, by articulating practical sociology of action and work approach via an activity analysis. It is not only about showcasing the conditions of outputting collective norms, but also about identifying resources from the work environment that enable teachers to apply the recommended collective work. The ethnographic investigation (observations/interviews), carried out in two different priority education networks, studied the work of teachers from elementary and middle school, pilots and coordinators within the collective work scheme between schools. The thesis highlights the decisive role the organization of work and public politicians have on the development of teachers' work approach and on the success of a coordinated collective action within provisions. It also pinpoints the conditions to setting up a teachers' work collective.

Key words: collective work – teachers' work – priority education – cooperation – coordination – teaching practices – activity analysis – public politicians – professional groups.