



HAL
open science

Diffusion et réception des réformes dans les institutions éducatives : le cas du travail collectif dans l'enseignement secondaire

Christophe Delavergne

► **To cite this version:**

Christophe Delavergne. Diffusion et réception des réformes dans les institutions éducatives : le cas du travail collectif dans l'enseignement secondaire. Education. Université de Bordeaux, 2024. Français. NNT : 2024BORD0178 . tel-04732441

HAL Id: tel-04732441

<https://theses.hal.science/tel-04732441v1>

Submitted on 11 Oct 2024

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.



THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

École Doctorale : Sociétés, Politiques, Santé Publique
Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par Christophe DELAVERGNE

**Diffusion et réception des réformes dans les
institutions éducatives : le cas du travail collectif
dans l'enseignement secondaire**

Sous la direction de Mr le Pr Bernard SARRAZY

Soutenue le 30/09/2024

Membres du jury :

Dominique BODIN, *Professeur des universités émérite*, Université Paris-Est-Créteil, *Examineur*

Gwénaél LEFEUVRE, *Maître de conférences*, Université Toulouse Jean Jaurès, *Examineur*

Xavier PONS, *Professeur des universités*, Université de Lyon I, *Rapporteur*

Christophe ROINÉ, *Professeur des universités*, Université de Bordeaux, *Président*

Bernard SARRAZY, *Professeur des universités émérite*, Université de Bordeaux, *Directeur de thèse*

Nicolas SEMBEL, *Professeur des universités*, Université d'Aix-Marseille, *Rapporteur*

REMERCIEMENTS

Ce projet doctoral a constitué une aventure humaine, collective et intellectuelle particulièrement riche. À travers ces quelques lignes, je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de cette aventure.

Mes profonds remerciements s'adressent, d'abord, à mon directeur de thèse, Bernard Sarrazy. Tu représentes, pour moi, un exemple tant par l'énergie que tu déploies à rendre accessible chez chacun l'émergence de la pensée que par ton engagement indéfectible pour des idées et pour une certaine manière de faire de la recherche. Tes enseignements et ton accompagnement ont été et resteront de ceux qui marquent à vie tout étudiant et doctorant. Ta générosité, ton écoute et ta confiance ont largement contribué à forger ma capacité à penser, à tracer mon parcours professionnel et, tout simplement, à grandir. Je t'en suis profondément reconnaissant et je ne peux que mesurer, Bernard, la chance de t'avoir rencontré.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté de prendre le temps de lire et d'évaluer ce travail. Merci à Xavier Pons et Nicolas Sembel d'avoir endossé le rôle de rapporteurs ; à Dominique Bodin, Gwénaél Lefeuvre et Christophe Roiné d'avoir accepté d'examiner cette thèse. Je me réjouis de nos échanges à venir.

Je tiens aussi à remercier vivement toutes les personnes qui m'ont accordé leur confiance en contribuant à ce travail d'enquête. Merci aux personnels d'encadrement des rectorats sollicités, aux inspecteurs et aux inspectrices, aux chefs et aux cheffes d'établissements ainsi qu'aux enseignants et aux enseignantes d'avoir partagé, librement et sans pudeur, leurs visions du monde, leurs conceptions du métier, leurs analyses du système scolaire, leurs réussites et leurs difficultés, leurs joies et leurs doutes, leurs espoirs et leurs craintes. Sans leur participation, ce projet n'aurait tout simplement pas été possible.

J'adresse, ensuite, mes sincères remerciements à toute l'équipe du laboratoire CeDS pour m'avoir accueilli en terre bordelaise lors du master 2 et pour m'avoir accompagné dans cette voie de la recherche en permettant de m'affilier à une équipe et à une culture. Merci à Bernard, à Christophe, à Luc, à Marie-Pierre, à Marthe-Aline, à Pierre et à tous les autres. Je me souviendrai longtemps de cette vie de laboratoire mêlant, à chaque manifestation, l'intensité de la réflexion scientifique et la chaleur des relations humaines. Je remercie aussi les personnels et les doctorants de l'École doctorale EDSP2 de l'Université de Bordeaux pour la qualité de nos échanges et de leur accompagnement. Je n'oublie pas non plus mes enseignants de l'ENS de Rennes qui m'ont si bien transmis le goût de réfléchir,

d'analyser, de comprendre, de débattre et de transmettre : merci en particulier à Jean-Nicolas, à Olivier et à Alexis.

Je tiens également à remercier mes collègues toulousains, devenus des amis, grâce à qui j'ai partagé les dernières années de la thèse dans une ambiance tout aussi sereine que conviviale. Mention spéciale à Jérôme, Nicolas, Stéphanie, Simon et Hervé pour vos conseils, vos encouragements, vos propositions d'aide mais aussi pour les moments de partage qui m'ont aidés à trouver la force nécessaire à la rédaction du manuscrit. Ces trois dernières années professionnelles ont été particulièrement intenses et je crois avoir eu de la chance de débiter ma carrière avec vous. J'ai aussi une pensée pour Manu, avec qui j'ai partagé les questionnements du début de thèse à Bordeaux, ainsi que pour mes copains de promo de Rennes : merci pour nos discussions passionnées durant lesquelles nous avons développé une appétence certaine pour l'argumentation et la controverse. Merci aussi d'avoir fait émerger cet intérêt pour la dimension collective et partagée du travail.

Je souhaite finir avec des remerciements plus personnels adressés à mes proches pour leur soutien indéfectible. Merci à mon formidable groupe d'amis. Savoir que l'on se suit mutuellement depuis toutes ces années et savoir pouvoir compter sur vous constituent un repère extrêmement rassurant dans une aventure aussi incertaine. Merci pour tous ces moments de décompression passés ensemble et pour votre discrète impatience : vous n'aurez bientôt plus à me demander la date de la soutenance ! Merci à mes parents. Vous avez toujours cru en moi et je ne peux que vous être reconnaissant de votre accompagnement ô combien bienveillant et profondément rassurant tout au long de mon parcours scolaire et universitaire. Merci pour les valeurs de travail, de persévérance et d'humilité que vous m'avez transmises et dont je mesure à peine l'inestimable richesse. Sachez que c'est en grande partie grâce à vous que ce travail aboutit. Merci à mes sœurs. Vous êtes, vous aussi, des exemples et avez grandement contribué à structurer mes choix et mon parcours. Merci d'avoir été, une fois de plus, tout au long de cette aventure, des grandes sœurs enthousiastes et attentionnées. Alice, je tiens à t'exprimer toute ma reconnaissance pour l'aide considérable que tu m'as apporté dans la relecture de ce manuscrit (que tu as dû trouver terriblement long). J'ai également une pensée pour mes grands-parents qui constituent des sources d'inspiration inépuisables. Enfin, merci à toi, Marie, de m'accompagner et de partager ma vie depuis tant d'années. Merci pour ta patience, pour ta compréhension, pour tes encouragements et pour ta présence continue, auprès de moi, dans ce projet. Tu es un point d'équilibre essentiel et un modèle de détermination et d'engagement. Ces quelques mots ne peuvent suffire à te témoigner toute ma gratitude d'avoir changé tes plans pour moi et pour nous.

RÉSUMÉ

Diffusion et réception des réformes dans les institutions éducatives : le cas du travail collectif dans l'enseignement secondaire

Résumé : Depuis la fin des années 1980 et les premiers mouvements de déconcentration de l'action publique, le travail collectif est devenu un élément clé des directives institutionnelles (Dupriez, 2015). Cette injonction à « *travailler en équipe* » est, d'ailleurs, apparue dans de nombreux domaines du secteur public (universitaire, hospitalier, etc.) dans la continuité du développement de la nouvelle gestion publique. En éducation, le travail en équipe constitue ainsi un espace de médiation entre le cadre institutionnel élaboré au niveau national et les spécificités locales des contextes d'enseignement, censé initier une dynamique et construire une cohérence dans le projet éducatif des établissements scolaires. Pourtant, s'il est inscrit dans le projet politique et plébiscité par les enseignants de l'enseignement secondaire, il est difficilement observable dans leur activité quotidienne. Ce constat constitue le point de départ de cette thèse qui propose d'interroger la manière dont les injonctions adressées aux enseignants à travailler ensemble diffusent au sein la noosphère éducative, afin de comprendre ce qui détermine l'importante variabilité des manières dont les professeurs investissent les pratiques collectives. Plus largement, ce constat rejoint la problématique du couplage entre les politiques éducatives et les pratiques des acteurs du système scolaire déjà documentée (Fassia-Recrosio et Bataille, 2019). L'enjeu est alors de proposer un modèle hybride d'analyse des rapports entre politique et pratiques, s'inscrivant au croisement des théories relatives à la modélisation des systèmes complexes, de la sociologie de l'action publique et de l'anthropo-didactique, de manière à conduire une analyse croisée des conditions de diffusion des prescriptions au travail collectif par les personnels d'encadrement et des conditions de leur réception par les enseignants. Cette thèse fait clairement apparaître des combinaisons de logiques – parmi lesquelles, les convictions quant aux enjeux pédagogiques du travail collectif (logique axiologique), les dispositions liées à l'avancement dans la carrière et à la formation (logique identitaire) ou les spécificités épistémologiques des savoirs enseignés (logique disciplinaire). Ces combinaisons constituent la trame de la description des conditions de réception des injonctions ministérielles et permettent de rendre compte de l'engagement différencié des professeurs dans les pratiques collectives. L'analyse de ces combinaisons

permet de dégager des modalités spécifiques d'interactions (convergence, divergence, interdépendance) entre les différents acteurs du système scolaire et fait apparaître des configurations spécifiques favorisant ou contraignant le développement du travail collectif. L'écosystème des professionnels et le caractère résolument dynamique des logiques pratiques apparaissent comme des dimensions centrales pour comprendre les ressorts de l'hétérogénéité et de l'évolution de l'engagement des professeurs au sein des collectifs de travail. En outre, à travers la perception des acteurs scolaires, une série de facteurs structurels a été mise en évidence et renseigne sur la culture de l'institution scolaire : gestion bureaucratique, verticale et centralisée de l'action éducative empêchant l'autonomie affichée au niveau local, structuration hiérarchique des rapports professionnels, discontinuités des orientations politiques, manque d'accompagnement sur le temps long, etc. Ces facteurs contrarient le développement local de dynamiques collectives pérennes et contribuent à creuser le fossé entre les enseignants, l'encadrement intermédiaire et l'administration centrale. À l'issue de ce travail, des perspectives sont néanmoins dessinées afin de penser, de manière plus prospective, l'émergence de modalités intermédiaires de régulation collective des pratiques professionnelles.

Mots-clés : travail collectif ; politique éducative ; changement ; pratiques enseignantes ; nouvelle gestion publique.

ABSTRACT

Diffusion and reception of reforms in educational institutions: the case of teachers' collective work in secondary education

Abstract: Since the end of the 1980s and the first moves to devolve public action, teamwork has become a key element of institutional directives (Dupriez, 2015). In line with the development of the new public management, this injunction to 'work as a team' has also appeared in many areas of the public sector (universities, hospitals, etc.). In education, teamwork is a mean of mediating between the institutional framework drawn up at national level and the specific local features of teaching contexts, which is supposed to create a dynamic and to build coherence into the educational project of schools. However, although it is part of the political project and widely supported by secondary school teachers, it is difficult to observe in practice in their day-to-day work. This observation is the starting point of this thesis, which proposes an examination of how the injunctions addressed to teachers to work together are disseminated within the educational noosphere in order to understand the basis for the significant variability in the ways by which teachers invest in collective practices. More broadly, this observation ties in with the issue of the coupling between educational policies and practices of actors in the school system, which has already been documented (Fassia-Recrosio and Bataille, 2019). The aim of this thesis is to propose a hybrid model for analyzing the relationships between policy and practice. At the crossroads of theories relating to the modelling of complex systems, the sociology of public action and anthropo-didactics, the purpose of thesis is to conduct a cross-analysis of the conditions by which prescriptions for collective work are diffused - by supervisory staff - and the conditions by which they are received by teachers. This thesis clearly reveals combinations of logics - including convictions about the pedagogical stakes of collective work (axiological logic), dispositions linked to career advancement and training (identity logic) or the epistemological particularities of the taught knowledge (disciplinary logic). These combinations provide the framework for describing reception conditions of the ministerial injunctions, and shed light on the different ways in which teachers engage in collective practices. The analysis of these combinations allows to highlight specific modes of interaction (convergence, divergence, interdependence) between the various actors of the school system, and to account for specific

configurations that favor or constrain the development of collective dynamics. The ecosystem of professionals and the resolutely dynamic nature of practical logics appear to be central dimensions in the understanding of the driving forces behind the heterogeneous and evolving commitment of teachers within work collectives. In addition, a series of structural factors have been highlighted through the perceptions of school actors, providing information about the culture of the school institution: bureaucratic, vertical and centralized management of educational action, undermining the autonomy displayed at local level, hierarchical structuring of professional relationships, discontinuity of policy orientations, lack of support over time, etc. These factors hinder the local development of sustainable collective dynamics and deepen the gap between teachers, middle management and central administration. At the end of this work, however, a number of perspectives for are outlined for thinking the emergence of intermediary methods for collective regulation of professional practices in a more forward-looking way.

Key-words: collective work ; educational policy ; change ; teaching practices ; new public management.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ.....	5
ABSTRACT	7
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION.....	12
PARTIE 1 OBJET DE LA RECHERCHE, SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE, CONSTRUCTIONS THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	19
CHAPITRE 1 Le développement des approches collectives en contexte scolaire : synthèse de la littérature	20
1.1. Travail enseignant, travail collectif et réformes	20
1.2. Le travail collectif des enseignants : genèse et injonctions contemporaines.....	29
1.3. Le travail collectif des enseignants dans les établissements scolaires : une synthèse des études empiriques	45
1.4. Identité professionnelle des enseignants et approches collectives de l'enseignement	60
1.5. Bilan synthétique et problématique	74
CHAPITRE 2 Un cadre d'analyse hybride aux fondements théoriques variés.....	78
2.1. De l'analyse des politiques publiques d'éducation à la compréhension de l'action éducative	79
2.2. Appréhender l'action éducative au croisement de l'anthropologie et des sciences de l'éducation.....	86
2.3. En synthèse : une approche hybride des phénomènes de diffusion des injonctions politiques au travail collectif.....	97
2.4. Hypothèses de recherche	103
CHAPITRE 3 Implications épistémologiques et méthodologiques.....	104
3.1. Présentation de la démarche : un cheminement inductif et un métissage méthodologique..	104
3.2. Les différentes phases de la recherche	109

3.3. Description des échantillons de l'enquête	120
Conclusion de la partie 1.....	126
PARTIE 2 LE TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS : ÉTUDE DE LA VARIABILITÉ DES PRATIQUES DÉCLARÉES.....	128
CHAPITRE 4 Ce que travailler ensemble veut dire du point de vue des acteurs : entre régularité et hétérogénéité des discours	129
4.1. Quelques précisions méthodologiques	129
4.2. Première analyse des entretiens : modalités et importance accordée au travail collectif	132
4.3. En synthèse : des entretiens au questionnaire.....	149
CHAPITRE 5 L'individualisme des enseignants en question : aperçu général des pratiques collectives en contexte scolaire	151
5.1. Données brutes sur les pratiques déclaratives des enseignants	151
5.2. Quels effets du travail collectif sur les pratiques des enseignants ?.....	162
5.3. Bilan intermédiaire : un engagement hétérogène	164
CHAPITRE 6 Le travail collectif des enseignants : un singulier pluriel.....	167
6.1. Interroger l'homogénéité d'un concept flou : faire émerger les liens entre participation, posture, relations professionnelles.....	167
6.2. Reconsidération de la question des effets sur l'évolution des pratiques	179
6.3. Indicateurs pour caractériser le travail collectif : de l'évaluation de la forme à la considération des usages.....	182
Conclusion de la partie 2.....	187
PARTIE 3 L'ARRIÈRE-PLAN COMME CONDITIONS DE COMPRÉHENSION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PRATIQUES.....	190
CHAPITRE 7 Caractérisation des logiques pratiques des enseignants : une démarche inductive	192
7.1. Faire émerger les idéologies par l'analyse des discours.....	192
7.2. Le passage du qualitatif au quantitatif : construction des variables caractérisant les logiques pratiques des enseignants	194
7.3. Logiques pratiques des enseignants : quelques repères.....	201
CHAPITRE 8 Logiques pratiques et dimension collective du travail enseignant	205
8.1. Un premier niveau d'analyse : logiques pratiques et manières d'investir le travail collectif.....	205
8.2. Deuxième niveau d'analyse : logiques pratiques, travail collectif et évolution des pratiques d'enseignement.....	222
8.3. Synthèse et discussion des résultats intermédiaires.....	233

CHAPITRE 9 Une approche anthropologique et culturelle : la discipline, l'avancée dans la carrière, le contexte d'exercice.....	256
9.1. Le poids des disciplines : cultures disciplinaires et particularités épistémologiques des savoirs enseignés	256
9.2. L'avancée dans la carrière et la vie privée : dimension temporelle des dispositions à l'engagement collectif	268
9.3. Le contexte d'exercice : les cultures et les dynamiques d'établissements	280
Conclusion de la partie 3.....	292
PARTIE 4 DES INJONCTIONS AUX PRATIQUES, UNE APPROCHE MULTI-NIVEAUX DU PROCESSUS DE DIFFUSION DES APPROCHES COLLECTIVES	298
CHAPITRE 10 Rendre compte du processus de développement des approches collectives à partir d'une approche multi-niveaux des relations professionnelles	300
10.1. Les personnels d'encadrement : un rôle décisif dans la diffusion et l'organisation des pratiques collectives	300
10.2. Interroger les systèmes de relations entre les sphères à partir des logiques pratiques.....	321
10.3. En synthèse.....	411
CHAPITRE 11 Étudier le système éducatif au prisme des approches collectives.....	414
11.1. Retracer la trajectoire de mise en œuvre d'une réforme.....	415
11.2. L'Institution scolaire : un système culturellement peu enclin au collectif	441
11.3. En synthèse.....	504
CHAPITRE 12 Faire et être collectif dans le contexte de l'Éducation nationale : synthèse et perspectives	507
12.1. <i>New public management</i> et professionnalité des personnels.....	507
12.2. Penser des structures intermédiaires de régulation collective des pratiques professionnelles	539
12.3. Synthèse.....	565
Conclusion de la partie 4.....	568
CONCLUSION GÉNÉRALE	571
BIBLIOGRAPHIE	580
ANNEXES	595
TABLE DES MATIÈRES.....	613
TABLE DES TABLEAUX	622
TABLE DES FIGURES	625

INTRODUCTION

Comment mieux saisir les rapports entre les réformes éducatives et les pratiques collectives des enseignants du second degré dans le contexte français ?

« Nous devons renforcer la collégialité et l'esprit d'équipe. Notre système est trop individualiste, trop cloisonné, il isole trop. L'une des clés est la capacité à travailler en équipe. Cette ambition que nous avons pour nos élèves, pour notre nation, nous l'avons à l'échelle de l'Éducation nationale, pour qu'aucun acteur ne se sente seul dans l'exercice de son métier et que nous puissions créer toujours plus d'intelligence collective en profitant des atouts des uns et des autres. Il s'agit de créer des collectifs de travail que nous devons rendre visible, de les développer, de mieux les valoriser. Ils sont source d'épanouissement professionnel et personnel pour les professeurs. Ils peuvent aussi être un moteur dans la montée en compétence des établissements » (M. le Ministre Jean-Michel Blanquer, conférence de presse de lancement du Grenelle de l'Éducation, 22/10/2020).

Si la question paraît scientifiquement ambitieuse, elle s'avère toutefois déterminante pour la sphère politique et administrative (*cf.* verbatim *supra* ; Cour des comptes, 2013, 2017), complexe du point de vue de l'activité des enseignants et régulièrement abordée dans de nombreuses publications issues de divers champs scientifiques (*e.g.* sciences de l'éducation et de la formation, sociologie, science politique). Cette thèse tire moins son originalité de par sa problématique ou l'objet qui permettra de l'incarner – l'injonction à la collaboration enseignante dans l'enseignement secondaire – que par la perspective scientifique et méthodologique de cette étude des rapports entre politique et pratiques éducatives.

Depuis la fin des années 1980 et les premiers mouvements des politiques de déconcentration en éducation, le travail collectif est régulièrement convoqué dans les différents textes institutionnels (Lois d'Orientation, Référentiels de compétences des enseignants, Circulaires de rentrée, etc.) au point de devenir un élément clé des grandes directives institutionnelles (Dupriez, 2010) à tel point que « *la figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe*

face à ses élèves est en train de se modifier peu à peu pour laisser place à la figure composite d'un professionnel exerçant dans un établissement scolaire [...] et travaillant de plus en plus fréquemment avec les autres enseignants » (Marcel et al., 2007). Dans la continuité des nouvelles modalités de gestion de l'action publique, il n'est d'ailleurs pas surprenant de retrouver cette injonction à « travailler en équipe » dans de nombreux autres domaines du secteur public (universitaire, hospitalier, etc.). En éducation, le travail en équipe est considéré comme un médiateur entre le cadre institutionnel élaboré au niveau national et les spécificités locales des contextes d'enseignement, censé initier une dynamique et construire une cohérence dans le projet éducatif des établissements scolaires appelés à se constituer en unités pédagogiques. Pourtant, s'il est assez largement inscrit dans le projet politique et relativement plébiscité dans le discours et les représentations des enseignants de l'enseignement secondaire, il est en revanche plus difficilement observable dans leur activité quotidienne (e.g. Barrère, 2002).

Le constat de ce paradoxe constitue le point de départ de cette thèse qui propose ainsi d'interroger la manière dont les injonctions adressées aux enseignants à travailler ensemble diffusent au sein la noosphère éducative¹ afin de comprendre ce qui détermine l'importante variabilité des manières dont les professeurs investissent les pratiques collectives.

L'analyse de la littérature scientifique sur le travail enseignant (e.g. Tardiff et Lessard, 1999) montre clairement que le quotidien de la pratique enseignante – entendue dans un sens large, comprenant à la fois l'activité de face-à-face pédagogique en classe et l'ensemble des activités non visibles de l'enseignant – est résolument complexe et ancré dans différentes logiques en constante interrelation. Aussi, la littérature de synthèse relative aux rapports entre les réformes et les pratiques effectives des professeurs (pour le cas du TCE : Marcel et al., 2007 ; Corriveau et al., 2010 ; Gibert, 2018) insiste régulièrement sur le décalage qui sépare le projet politique initial des mises en œuvre concrètes sur le terrain des pratiques. Un récent rapport de l'Inspection Générale pointe, par exemple, le décalage entre le déploiement des évaluations nationales des acquis des élèves du secondaire, conçu au niveau central, et leurs usages par les enseignants dans les établissements scolaires (IGÉSR, 2020). Bien que « respectueux des consignes », les auteurs du rapport remarquent qu'une grande partie des professeurs et, dans une moindre mesure, des chefs d'établissement oscille entre léger intérêt et indifférence vis-à-vis de ces évaluations. En France, ce couplage entre les politiques éducatives et les pratiques

¹ « La noosphère correspond au monde des idées : ce qui circule, se dit, se manifeste, se développe, se conceptualise dans un champ théorique donné à propos d'un milieu particulier » (Roiné, 2015).

des acteurs du système scolaire demeure un problème constant depuis plusieurs décennies mais qui semble s'être renforcé ces dernières années avec le développement de la nouvelle gestion publique (Fassa-Recrosio et Bataille, 2019), certes limitée dans le contexte français (Frajerman, 2019). Les réflexions qui visent à en déterminer les causes, tout à la fois dans les mondes académique et social, peinent parfois à dépasser les présupposés faisant apparaître les enseignants comme réfractaires au changement et opposés par principe à toute réforme (Sawicki, 2015).

Ce travail s'ancre théoriquement dans l'idée que la logique de la pratique ne saurait se réduire à la pratique de la logique (Bourdieu, 1980). Aussi, le projet de compréhension des rapports entre prescription et pratiques effectives engagé dans cette thèse vise à rendre compte de la complexité des différentes logiques à l'œuvre, de leurs interactions et, *in fine*, de comprendre les raisons de la variabilité des conditions de réception des réformes éducatives aux différents échelons du système éducatif.

De plus, le champ d'analyse de l'action publique comporte plusieurs étapes (*i.e.* élaboration, décision, implantation, suivi et évaluation) : « *or, si beaucoup de travaux ont été consacrés à l'élaboration et à la décision politique selon diverses perspectives [...], ces dernières années, les chercheurs se sont davantage souciés de l'implantation des politiques* » (Lessard et al., 2008). C'est pourquoi, influencé par les apports théoriques sur la modélisation des systèmes complexes de Le Moigne (1990), le travail engagé dans cette thèse vise ainsi à éclairer les liens entre impulsions politiques et pratiques effectives en insistant sur les modalités d'interaction entre les conditions de diffusion des prescriptions du travail collectif – par les personnels d'encadrement – et celles de leur réception et de leur appropriation par les enseignants. Plus particulièrement, cette approche repose sur l'analyse, en termes de logiques pratiques, des interactions (points de convergence, de divergence, d'interdépendance, etc.) entre les acteurs impliqués au sein des différentes sphères (décideurs politiques, personnels d'encadrement et enseignants).

Nous pensons que l'intérêt principal de cette thèse tient au modèle systémique que nous proposons pour traiter de la question des rapports entre politique et pratiques effectives des enseignants, par la prise en considération simultanée des conditions de diffusion des innovations descendantes (par les personnels d'inspection et de direction) et des conditions d'appropriation de ces dernières (par les enseignants au sein des établissements). Ce modèle se focalise sur les conditions, propres à chacune des sphères de l'action publique, de diffusion

et d'appropriation vise à apporter une contribution à l'étude des interfaces entre les injonctions institutionnelles – constitutives des modèles éducatifs reposant sur une logique « *top-down* » – et la pratique effective des enseignants dans les établissements scolaires. Une telle modélisation doit effectivement rendre compte de la manière dont les injonctions institutionnelles viennent se confronter aux différentes logiques propres à l'activité des cadres de l'encadrement et à leur culture (au plein sens anthropologique du terme), puis à celles des enseignants. Elle doit également permettre de comprendre les effets de ces rencontres sur les pratiques et les croyances des enseignants et notamment, sur les modalités de diffusion des savoirs.

Appliquée aux injonctions et prescriptions, régulièrement réitérées ces dernières années, concernant le développement des approches collectives au sein des établissements scolaires, ce modèle devrait rendre plus lisible les stratégies des agents visant soit à se détourner de l'injonction, soit à y adhérer activement, soit, encore, à adopter des postures intermédiaires. Le choix de l'objet (le travail collectif des enseignants) se justifie par le statut paradoxal de l'injonction – largement investi par les politiques, et largement plébiscité par les enseignants, mais dont la concrétisation effective au sein des établissements reste difficilement objectivable car grandement hétérogène. Cette thèse doit ainsi permettre de rendre intelligibles les principes organisateurs des prises de position dans et par le collectif par la mise à jour des logiques de la pratique et de leurs rapports.

D'un point de vue praxéologique, ce travail est ainsi susceptible de faire émerger une réflexion sur les conditions du changement en éducation et, plus particulièrement, sur le développement des approches collectives. Toutefois, à la suite de Sembel (2014), nous pensons que l'enjeu, sur les plans politique et praxéologique, n'est pas de réguler normativement le travail collectif, ni même d'en valoriser ou d'en « *prescrire* » une forme bien précise – ce qui contribuerait à réduire sa diversité et donc à encourager une « *forme idéale de collectif à atteindre, telle une norme idéologiquement imposée* » – mais bien de permettre d'agir sur le sens à donner à ces collectifs, de favoriser l'émergence d'une structure intermédiaire (entre le pouvoir centralisé et l'innovation hyper-localisée), au sein de laquelle la régulation collective des pratiques professionnelles pourrait se mettre en place dans les meilleures conditions (*i.e.* garantes de l'autonomie professionnelle des enseignants).

Arrivé proche du terme de cette introduction, nous tenons à informer le lecteur quant au volume conséquent du document. Il est essentiel de noter que la dynamique retranscrite est

intimement liée à la sensibilité épistémologique de la thèse, qui pourrait se synthétiser de la manière suivante : délimiter les contours de l'objet (le travail collectif des enseignants), objectiver un phénomène (l'hétérogénéité des pratiques collectives des enseignants), comprendre le phénomène à l'échelle individuelle (l'identification des conditions anthropologiques de compréhension de cette hétérogénéité) et, enfin, clarifier la dynamique du phénomène à l'échelle interindividuelle selon une approche multi-niveaux (des injonctions aux pratiques collectives en passant par leur diffusion). Par cette construction, les dernières parties de cette thèse poursuivent une entreprise de description fine des formes de rationalités à l'œuvre chez les personnels scolaires, aux différents niveaux de l'action publique, selon une approche inspirée de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007). Cette entreprise est nécessairement coûteuse en signes puisque sa richesse dépend de la finesse de l'identification, par leur description rigoureuse, des ethnométhodes dont les individus usent pour accomplir leur métier (en l'occurrence, notamment travailler ensemble, enseigner, diffuser, mettre en œuvre ou appliquer des réformes). L'intérêt de cette perspective réside, ensuite, dans l'analyse des manières dont les individus parviennent à objectiver et comprendre leur environnement de travail. Des synthèses intermédiaires sont ainsi présentes à l'issue de chaque chapitre et, parfois à l'issue de chaque section ou sous-section. Ces synthèses intermédiaires sont indispensables. Elles permettent de mettre en évidence les principaux résultats et explicitent les transitions entre les différents chapitres et entre les différentes sections.

Cette thèse est organisée en quatre parties.

La première partie a pour objectif de situer et de délimiter le double objet de la recherche : le travail collectif des enseignants et le processus de diffusion des injonctions institutionnelles. Pour ce faire, **le chapitre 1** constitue une synthèse de la littérature sur le travail collectif des enseignants. Il permet d'inscrire l'injonction institutionnelle au développement des approches collectives dans une reconfiguration plus large de l'action publique d'éducation. Il recense l'état des pratiques collectives des professeurs dans le contexte scolaire français ainsi que les principales représentations associées. Il interroge ensuite les conséquences du travail collectif sur l'identité professionnelle et la professionnalité des enseignants. **Le chapitre 2** présente l'hybridation théorique au cœur de cette recherche. De manière à approfondir la compréhension du rapport entre les injonctions politiques appelant au développement du travail en équipe et les pratiques collectives effectives, il discute de l'intérêt théorique et de la pertinence d'aborder l'analyse de l'action publique comme un phénomène anthropologique. Ainsi, il met en avant le rôle des Arrière-plans et des

logiques pratiques dans la délimitation de la sensibilité au contrat institutionnel des professionnels et invite à une analyse croisée des conditions de diffusion (par les personnels de l'encadrement pédagogique) et de réception (par les enseignants) des injonctions au travail collectif. Enfin, **le chapitre 3** rend compte des implications épistémologiques et de la construction méthodologique de la recherche caractérisée par une approche essentiellement inductive, un métissage des données et des traitements quantitatifs et qualitatifs.

La deuxième partie présente les premières données empiriques de cette thèse et met en évidence la grande variabilité des pratiques collectives déclarées. **Le chapitre 4** explore les discours recueillis pour révéler tout à la fois l'importance accordée par les professeurs aux modalités collectives du travail, l'hétérogénéité des formes de pratiques collectives ainsi que des manières de s'y engager. **Le chapitre 5**, dans le prolongement de l'analyse qualitative, vise à opérer un gain en généralité en dressant un état des lieux des pratiques collectives des enseignants au sein des établissements scolaires selon une approche quantitative. Ce faisant, l'enquête par questionnaire au cœur de ce chapitre vise à discuter les présupposés faisant apparaître les enseignants comme des professionnels solitaires. **Le chapitre 6** développe l'analyse statistique en interrogeant les relations entre les différentes dimensions caractérisant l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives. Il souligne ainsi la pluralité des manières d'investir le travail collectif et dessine des profils-types d'enseignants selon le caractère (endogène ou exogène) de la participation dans les pratiques collectives.

La troisième partie vise à comprendre et expliquer ce qui fonde l'engagement différencié des enseignants dans les pratiques collectives. Ainsi, par l'analyse des discours, **le chapitre 7** met l'accent sur l'identification des logiques pratiques qui organisent et structurent l'activité quotidienne des enseignants. **Le chapitre 8** a pour objectif d'étudier les interrelations entre ces logiques pratiques – constituant l'Arrière-plan des enseignants et délimitant leur sensibilité au contrat institutionnel – et à interroger la manière dont celles-ci interagissent avec les manières d'investir les pratiques collectives. **Le chapitre 9** prolonge l'analyse et rend compte de la nécessité de considérer les logiques pratiques (et donc la sensibilité au contrat institutionnel des professeurs) de manière résolument dynamique. Il amène ainsi à considérer que l'étude de l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives gagnerait à envisager dans le même temps l'activité de diffusion et d'organisation du travail collectif par les personnels de l'encadrement pédagogique intermédiaire.

La quatrième et dernière partie de cette thèse rend compte du processus de diffusion des approches collectives selon une approche multi-niveaux. Interrogeant la dynamique du travail collectif à partir des articulations, intra- et inter-sphère, entre les pratiques et les logiques des personnels de l'encadrement intermédiaire et des enseignants, **le chapitre 10** met en évidence les points de convergence, les points de divergence mais aussi les points d'interdépendance entre les acteurs des différentes sphères. Considérant que le fonctionnement d'un système (sa culture) détermine en partie ses propres conditions de transformations, **le chapitre 11** caractérise le milieu au sein duquel il est demandé aux professionnels d'organiser et de mettre en œuvre les pratiques collectives (personnels de l'encadrement intermédiaire) ou de pratiquer collectivement (enseignants) et interroge quant aux potentialités collectives du système éducatif. Enfin, **le chapitre 12** clôture cette recherche en dressant de manière prospective, après avoir soulevé les effets du développement des approches collectives (révélatrices d'une mutation plus profonde de la gouvernance de l'action éducative) sur la professionnalité des acteurs scolaires, les conditions pour penser l'émergence de structures intermédiaires de régulation collective des pratiques professionnelles permettant de faire et d'être collectif dans le contexte de l'Éducation nationale française.

PARTIE 1

OBJET DE LA RECHERCHE, SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE, CONSTRUCTIONS THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

La première partie de cette thèse permet tout à la fois de situer et d'éclairer l'objet de l'étude parmi les nombreuses contributions déjà existantes, de témoigner de l'intérêt de cette recherche compte-tenu de ce qui fonde son originalité et de présenter les choix méthodologiques à partir desquels les matériaux empiriques ont été recueillis. En d'autres termes, cette première partie expose aussi bien les fondements théoriques de cette recherche que les étapes conduisant à la construction de l'objet de l'étude.

Pour ce faire, il s'agit, dans un premier, de présenter une revue de littérature sur le travail collectif des enseignants de manière à ancrer la réflexion dans les résultats de la recherche, à exposer la pluralité des approches d'analyse et à souligner la nécessité de poursuivre l'étude des conditions de compréhension de l'engagement des professeurs dans les pratiques collectives (chapitre 1). Dans un deuxième temps, le propos vise à circonscrire les éléments de cadrage théorique à partir desquels l'analyse des rapports entre les injonctions institutionnelles au développement des approches collectives et les pratiques collectives effectives des enseignants au sein des établissements scolaires prend sens (chapitre 2). En conséquence, le troisième et dernier temps expose les ancrages épistémologiques et les choix méthodologiques de la recherche (chapitre 3).

CHAPITRE 1

Le développement des approches collectives en contexte scolaire : synthèse de la littérature

Ce premier chapitre présente une synthèse de la littérature scientifique sur le travail collectif des enseignants dans le contexte de l'enseignement secondaire en France. Cette synthèse est organisée en cinq temps. Le premier temps expose les relations entre le travail enseignant, le travail collectif des enseignants et les réformes visant à faire évoluer les pratiques enseignantes. Le deuxième temps propose une analyse de la genèse du travail collectif dans le contexte scolaire et met en avant les formes contemporaines de l'injonction au développement des approches collectives. Le troisième temps dresse un panorama des études empiriques, quantitatives et qualitatives, visant à rendre compte du niveau de développement de ces pratiques collectives et à en expliquer les principaux mécanismes. Le quatrième temps interroge les effets du travail collectif sur l'identité professionnelle et la professionnalité des enseignants. Le cinquième et dernier temps délimite l'objet et formule la problématique de la recherche.

1.1. Travail enseignant, travail collectif et réformes

Ce premier temps vise à recontextualiser le travail collectif des enseignants au regard des différentes composantes du travail enseignant et à identifier la nature des relations qui paraît lier le travail enseignant et le travail collectif, à travers, notamment, la question des réformes et du changement des pratiques.

1.1.1. Le travail enseignant : une pratique complexe

« Ni art ni science, l'enseignement est d'abord un travail socialement et politiquement défini, contrôlé et rémunéré. C'est un métier dont l'exercice ordinaire est d'autant moins connu (et reconnu) que les débats de doctrine auraient tendance à dissimuler cette réalité. Mieux vaut renoncer aux a priori pour observer, comprendre et interroger les pratiques au ras du terrain, y compris dans leur façon de revendiquer liberté et unité, autonomie et coordination de l'activité. Extraire l'action pédagogique de sa gangue d'idéalisations peut même renforcer le projet de la professionnaliser (Lessard & Tardif, 2001) » (Maulini et Perrenoud, 2020).

« *Qu'est-ce qu'enseigner ?* » n'est pas une question nouvelle (Chestakova et Pilard, 2020). Les coordonnateurs du récent numéro de la revue *Administration & éducation* rappellent, avec justesse, que cette interrogation alimente et suscite de longue date des réflexions, des recherches, des débats, des polémiques au point que « *rarement métier n'aura été autant radiographié* ». Ils soulignent également que les approches proposant d'y apporter des éléments de réponse sont multiples, passant en revue des points de vue de tous ordres : opinions publiques (la presse, le monde associatif, les parents et les élèves eux-mêmes), regards issus du monde professionnel (les enseignants mais aussi les personnels d'encadrement aux différents échelons, les personnels éducatifs, etc.), regards universitaires (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, pédagogie, didactique, etc.). Toute analyse sérieuse amène à considérer le travail des enseignants comme une pratique et un objet d'étude complexe. Cette complexité du métier proviendrait ainsi d'une mutation fondamentale (Jellab, 2020), celle du passage du paradigme de l'enseignement, marqué par un souci de transmettre, au paradigme de l'apprentissage, marqué par un souci affirmé de s'assurer de l'appropriation durable par les élèves des contenus enseignés. De plus, cette mutation s'opère dans un contexte marqué par une pluralité de variables : « *une diversification des publics, des attentes bien hétérogènes des familles à l'égard de l'école, de nouveaux modes de gouvernance des établissements scolaires, une diversité des contextes d'exercice du métier, des caractéristiques sociales et culturelles des élèves variant selon les classes, la place dans la fratrie, etc.* » (Jellab, *ibid.*). Les auteurs s'accordent sur l'idée que la distance entre les attentes de l'Institution scolaire et la réalité du terrain – entre le travail prescrit et le travail réel – contribue à générer des doutes professionnels. Dans la classe, lorsqu'ils enseignent, les professeurs agissent et interagissent selon des préoccupations diversifiées : faire avancer le temps didactique, ne pas faire perdre la face aux élèves faibles, provoquer des interactions, des prises de conscience, traiter les erreurs, faire participer tout le monde, motiver, etc. (Roiné, 2015). La pratique enseignante est ainsi en prise avec des contraintes didactiques (en lien avec les savoirs précis à enseigner) mais aussi des contraintes politiques (en référence à l'inscription de la pratique dans le prescrit institutionnel), relationnelles (perceptions des élèves et du contexte social d'enseignement) et axiologiques (convictions pédagogiques, représentations sociales, référents politiques). Dans une autre perspective, Clot (2008) formalise un cadre pour décrire et analyser la pratique enseignante à partir de l'articulation de composantes personnelle (pouvant renvoyer à la dimension axiologique), interpersonnelle (pouvant renvoyer à la dimension relationnelle), impersonnelle (pouvant renvoyer aux prescriptions institutionnelles) et transpersonnelle (pouvant renvoyer à la dimension

didactique). Quel que soit le modèle théorique mobilisé, la complexité du travail des enseignants apparaît très nettement ; d'autant plus que les nouvelles attentes sociopolitiques à l'égard du système éducatif font réaliser aux professeurs « *que la culture disciplinaire, qui est au fondement de leur identité professionnelle, ne peut plus rester enfermée dans une école historiquement sanctuarisée puisque les savoirs à enseigner entrent en dialogue avec la vie sociale, parfois autour de questions socialement vives* » comme en témoigne, par exemple, l'essor des différentes « *éducations à* » (la santé, l'environnement, la citoyenneté, etc.) (Jellab, *ibid.*). Jellab insiste sur l'introduction, dans les programmes, de ces nouvelles thématiques qui peuvent venir, d'une part, complexifier la composante impersonnelle du métier, et, d'autre part, « *heurter des représentations établies comme, par exemple, la distinction bien arbitraire entre enseigner et éduquer* ». Il semble ainsi y avoir un conflit de légitimité perçu entre la transmission de valeurs relevant d'une dimension éducative et la transmission de savoirs disciplinaires qui peuvent eux-mêmes contribuer à l'émancipation intellectuelle des élèves.

Le travail enseignant a été appréhendé de différentes manières et il serait chronophage de viser à toutes les passer en revue. Nous retiendrons, toutefois, que ce travail peut être modélisé comme un « *système mettant en relation plusieurs processus interdépendants relevant de plusieurs niveaux (non hiérarchisés) de contextes avec lesquels interagit le professeur* » (Lefevre, 2007). Il semble, en effet, nécessaire d'appréhender le travail enseignant comme tout autre travail humain, « *c'est-à-dire dans la totalité de ses composantes, ancré dans un fonctionnement organisationnel spécifique ayant ses buts propres, ses connaissances et technologies, ses modalités d'évaluation, son objet de travail (les élèves) dont la nature a des conséquences importantes sur les travailleurs* (Tardif et Lessard, 1999) » (Lefevre, *ibid.*). Dans cette perspective, Marcel (2002) a mis en avant une catégorisation des pratiques professionnelles de l'enseignant dissociant deux types de pratiques : les pratiques d'enseignement qui s'inscrivent dans le contexte de la classe et les pratiques, plus larges, qui s'inscrivent hors de la classe (pratiques durant les temps interstitiels, réunions, travail entre collègues) et hors de l'école (travail de conception de leçon, d'évaluation, etc.). Il distingue également les pratiques individuelles, lorsque l'enseignant est seul avec les élèves, seul à préparer des leçons ou à évaluer le travail des élèves, et les pratiques collectives, lorsque l'enseignant travaille avec au minimum un collègue de travail enseignant ou non-enseignant. L'auteur, qui s'appuie sur une approche systémique, avance les principaux postulats théoriques sous-tendant cette modélisation :

- « *Les systèmes sont repérables, ils ont des frontières plus ou moins nettes qui peuvent être repérées dans l'espace et le temps. Les pratiques enseignantes durant les temps de récréation peuvent en effet être repérées dans un espace (la cour de récréation) et dans le temps (tranches horaires du matin, midi et après-midi décidés par l'école, durée décidée par l'institution ministérielle).*
- *Les systèmes de pratiques ont des fonctions qui influencent leur organisation interne. Ces fonctions sont prescrites à différents niveaux : par l'institution scolaire, par le collectif d'enseignants (niveau école) et par l'enseignant lui-même.*
- *Les systèmes sont en interaction. Les pratiques mises en œuvre durant les temps formalisés (réunions, conseils de cycle, etc.) peuvent par exemple influencer le fonctionnement des pratiques durant les temps de classe et les temps interstitiels (Lefevre, 2004, Piot, 2004, Marcel, 2004).*
- *Les systèmes de pratiques ont chacun une autonomie d'organisation relative.*
- *Les systèmes sont en interaction donc tributaires d'une organisation générale. Les coordinations effectuées dans des espaces tels que les instances formelles des établissements peuvent avoir une incidence sur le fonctionnement général des différentes pratiques professionnelles de l'enseignant (pratiques d'enseignement, pratiques durant les temps interstitiels, etc.) » (Lefevre, *ibid.*).*

Les différents éléments exposés jusqu'ici permettent de rendre compte de la complexité du travail des enseignants et d'affirmer que ce travail ne se réduit pas exclusivement au contexte de la classe. Le métier enseignant ne se définit plus seulement par une activité de transmission des savoirs, dans le cadre d'un face-à-face pédagogique devant des élèves au sein d'une classe, mais par une polyvalence professionnelle qui s'exprime à l'échelle de l'établissement (développement de projets et de partenariats, implication dans la vie et les instances de l'établissement, orientation des élèves, communication vis-à-vis de l'extérieur, etc.). En effet, à propos de ce qui fonde l'engagement professionnel des enseignants, Palet (2022) souligne que l'établissement devient le périmètre pertinent au sein duquel les compétences des enseignants doivent s'exprimer, bien au-delà de leur classe. À ce titre, les items de la grille d'évaluation des enseignants (Annexe 1) est révélatrice de cette évolution : si les cinq premiers concernent l'enseignant au sein de sa classe, les six derniers concernent l'enseignant au sein de son établissement, en lien avec ses collègues, les parents d'élèves, les équipes de direction ou encore les partenaires extérieurs. Ainsi, force est de constater une diversité croissante des tâches professionnelles des enseignants, au primaire comme au secondaire

(Maroy, 2006). Ces derniers doivent dorénavant prendre en charge des tâches d'enseignement et assurer également des tâches de collaboration et de travail collectif avec plusieurs autres acteurs professionnels présents dans l'établissement scolaire. Comme l'explique également Farges (2017), « *le travail enseignant est devenu plus complexe, plus intense* ». Tout en gardant leur spécificité disciplinaire, « *les enseignants du second degré se voient attribuer de nouveaux rôles qui les rapprochent de la polyvalence attendue des enseignants du primaire* ».

1.1.2. Les rapports entre réformes et travail enseignant

La pratique enseignante est complexe et les modèles théoriques qui cherchent à l'analyser rendent compte des multiples facteurs qui la composent. Toutefois, malgré la composante sociale et nécessairement collective du métier, il n'est pas rare d'entendre que les enseignants travaillent seuls et que les pratiques évoluent peu ou peu vite. La question des réformes est ainsi régulièrement mobilisée pour initier des évolutions dans les pratiques professorales et générer des dynamiques collectives de travail chez les enseignants.

1.1.2.1. Réformes et impulsion du travail collectif

À ce titre, l'approche ergonomique de l'activité permet de mettre en avant que, si le travail des enseignants est une activité individuelle, elle est pourtant inévitablement partagée et donc profondément collective (Amigues, 2009). À l'instar des travaux socio-organisationnels de Tardif et Lessard (1999)², l'approche ergonomique insiste sur le fait que le travail de l'enseignant ne se réduit pas à son activité dans la classe. Il convient, tel que cela a été décrit précédemment, de distinguer la pratique d'enseignement – pratique de face-à-face pédagogique et didactique, dans la classe et en interaction avec les élèves – et la pratique enseignante, recouvrant au sens large l'ensemble de l'activité de l'enseignant (préparation des leçons, conseil de classe, échanges entre professeurs, etc.). Dans la perspective des recherches en ergonomie, parler de travail partagé signifie que l'activité de l'enseignant est nécessairement répartie, en plusieurs temps et dans plusieurs espaces, et recouvre une large palette de situations et d'actions. Aussi, le sens que prend l'activité de l'enseignant dans une situation précise n'est pas indépendant de l'activité réalisée dans une autre. Cet aspect suggère que le travail réalisé en classe dépend, ou, pour le moins, est influencé, par le travail réalisé en amont, hors la classe. Parmi l'ensemble des formes possibles de travail hors de la classe, celle

² Le vocabulaire et les concepts mobilisés étant, par ailleurs, tout à fait différents.

qui nous occupe tout particulièrement est la dimension collective de l'activité enseignante, notamment parce qu'elle est régulièrement encouragée par l'Institution depuis plusieurs années.

Dans ce cadre, la prescription est considérée comme un artefact culturel et un organisateur de l'activité enseignante, notamment parce qu'elle est un produit de l'activité humaine et une manifestation d'un choix politique à un moment donné de l'histoire (Amigues, *Ibid.*). La prescription se présente souvent comme nouvelle mais également, et dans le même temps, ancrée dans la tradition. C'est pour cette raison que la mise en œuvre de la prescription fait ressurgir des conflits et des débats sociaux. Ainsi, plutôt qu'une injonction directe à l'action, la prescription suscite un questionnement professionnel. Les enseignants sont alors amenés à faire face à un conflit où se croisent valeurs, savoirs et normes, et font des choix. Dans cette optique, « *travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescriptions, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes, tout le temps* » (Daniellou, 2002). Pour Amigues (*ibid.*), la prescription est ainsi considérée comme un catalyseur de l'activité collective des professeurs, celle-ci établissant par là-même le rapport entre le travail prescrit et le travail réel. Plutôt que d'importer un « *prêt-à-porter pédagogique* », la prescription doit initier un dialogue entre la commande ministérielle et les ressources disponibles dans le contexte éducatif de ses destinataires. Il s'agit alors de concevoir l'activité collective de traitement de la prescription comme une activité de re-conception des buts, des moyens mais aussi du milieu de travail des enseignants. L'approche ergonomique met ainsi en avant que « *l'écart entre le prescrit et le réalisé n'est pas vide. Il est plein d'une activité professionnelle saturée par des dimensions collectives et une forte mobilisation individuelle* » (*ibid.*).

Pour adapter la prescription au contexte local d'enseignement, le travail collectif de re-conception prend nécessairement du temps. Selon les établissements scolaires et la dynamique relationnelle qui les caractérise, ce travail peut revêtir différentes formes (Amigues, 2009 ; Gather Thurler, 1994). Chaque établissement constitue, en effet, un milieu singulier (au sens d'un environnement), lequel exerce une forte influence sur ceux qui y travaillent. Gather Thurler (*ibid.*) a parfaitement montré l'existence de cultures propres à chacun des établissements, agissant comme une toile de fond stable qui oriente, au moins en partie, le climat, le moral et les relations entre enseignants. Pour appréhender ce travail collectif de re-conception nécessaire au changement des pratiques professionnelles, il convient donc de prendre en compte l'établissement scolaire comme un lieu de vie et comme un système

d'actions organisées, avec ses règles du jeu, stabilisant « *la coopération, la communication, les rapports de pouvoir, la division du travail, les modes de décisions, les manières d'agir et d'interagir* » (Crozier et Friedberg, 1977) : Lentheume et Simonian (2012) parlent d'un processus de création de normes intermédiaires, résultant d'une traduction du prescrit en lien avec l'environnement de travail. Pour ces derniers, l'environnement prescriptif stimule un processus de re-normalisation, à la fois ancré dans les normes antérieures et à l'origine de tensions lorsqu'il remet en question les pratiques des professeurs. Ainsi, les enseignants traduisent des préoccupations, des (ré)ajustements, voire des rejets, à propos des valeurs et principes qu'ils sont censés reprendre à leur compte. Certains collectifs d'enseignants apparaissent comme initiateurs de normes intermédiaires en profitant du flou des injonctions institutionnelles pour innover à l'intérieur du cadre instauré par la réforme. D'autres, pour qui le changement prescrit est proche des pratiques préexistantes, ne procèdent finalement qu'à de simples ajustements. Les enseignants les plus éloignés du changement prescrit développent, parfois, une « *contre-norme* ». On comprend mieux la nécessité de prendre en compte la culture d'établissement pour saisir plus finement les dynamiques en jeu, dans la mesure où elle permet d'éclairer des processus souvent négligés, tels que le sens subjectif du changement, les non-dits ou encore les normes. Pour le dire autrement, « *le destin de la prescription et celui du milieu sont liés, dès lors qu'elle est le produit de l'histoire du milieu de travail* » (Amigues, 2009).

Les collectifs qui œuvrent à la réorganisation du travail, à la conception de dispositifs et à la production d'outils, prennent des formes diverses et variées dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire. Hargreaves (1994) relie, d'ailleurs, les modes de relation entre enseignants à la forme de la culture scolaire – par opposition à des contenus, qui sont réalisés, reproduits et redéfinis à travers les formes de la culture des enseignants. En d'autres termes, les changements de croyances, de valeurs et d'attitudes des enseignants se trouvent en étroite relation avec les modalités préalables de relations entre les enseignants (Gather Thurler, *ibid.*). Pour l'ensemble de ces raisons, comprendre la manière selon laquelle les enseignants interagissent et collaborent dans les établissements permettrait de mieux comprendre les possibilités et les limites du changement en éducation.

1.1.2.2. Réformer pour faire évoluer les pratiques pédagogiques

Il semble primordial de tenir un propos liminaire afin de s'accorder sur le sens accordé aux notions de réforme et de changement. En effet, si tous les changements ne viennent pas ou ne

constituent pas des réformes, cette dernière reste le moyen ordinaire de promouvoir le changement (Prost, 2014). Une réforme constitue, assez simplement, « *un changement important voulu par les autorités responsables* » (*ibid.*). Nous reprenons à notre compte les précisions de Prost (2013) :

« Cette définition exclut d'abord tout jugement de valeur : une réforme n'est pas nécessairement un progrès ou une amélioration. Elle exclut ensuite les changements qui n'ont pas fait l'objet d'une politique délibérée. Le changement est un processus trop complexe, trop divers, pour qu'on le réduise aux réformes ; celles-ci peuvent masquer des évolutions plus longues, moins visibles, que personne n'a voulues, et dont les conséquences sont parfois plus décisives. Peu importe également la nature juridique des textes, lois ou décrets. Depuis Haby, les réformateurs recourent volontiers à la loi. De toutes les manières, la loi n'est rien sans ses décrets d'application, et les circulaires qui les précisent ».

Nous considérons ainsi la réforme comme un changement planifié par l'autorité centrale et adressé par cette dernière à l'ensemble des professionnels (Enthoven et *al.*, 2015). La réforme est ainsi hiérarchique et prescriptive, elle est à distinguer des innovations selon la définition d'Alter (2000). L'innovation se caractérise, en effet, par un ancrage local et est portée, généralement, par un petit groupe d'enseignants. Elle est donc relativement indépendante de la hiérarchie et de la logique prescriptive. Pourtant, il est aussi possible de considérer que la frontière entre ces deux logiques est plus étroite. Il faudrait, alors, envisager réforme et innovation dans une dynamique de complémentarité (Cros, 1997) : d'un côté, une voie « *top-down* » car la réforme est le fait de l'autorité ; de l'autre, une voie « *bottom-up* » dans le sens où la réforme est censée ouvrir le champ des possibles et offrir aux acteurs éducatifs un espace d'innovations dans lesquels ils devront s'engager pour faire évoluer leurs pratiques. Ainsi, une réforme serait davantage une « *clé de voûte* », c'est-à-dire une manière de créer les conditions pour que le changement émerge du terrain.

Dans le cadre des politiques éducatives anglo-saxonnes, Rowan et Miller (2007) proposent une typologie faisant ressortir trois stratégies, émanant de l'autorité centrale, pour conduire le changement. Tout d'abord, une « *approche culturelle* » du changement en éducation faisant principalement référence à la promotion de l'autonomie et des compétences professionnelles des enseignants - se rapprochant ainsi de ce qu'Alter décrit comme des innovations. Dans cette perspective, les actions institutionnelles et hiérarchiques visent, en effet, à soutenir les enseignants de manière à ce qu'ils construisent des outils et des pratiques, les plus adéquates aux situations locales en adaptant assez librement les programmes et les préconisations. Les travaux, essentiellement nord-américains (Darling-Hammond et Richardson, 2009), associent à cette approche culturelle du changement, une volonté de valoriser l'investissement

personnel des enseignants en faveur de leur développement professionnel. Ainsi, la confiance de l'Institution envers le jugement professionnel des enseignants serait le principal levier pour viser un changement efficace des pratiques d'enseignement. Dans cette perspective, l'enjeu porte davantage sur la diffusion et l'adoption, par les enseignants, des valeurs et des idéaux portés par la réforme plutôt que sur la diffusion de nouvelles pratiques pédagogiques (Enthoven et *al.*, *ibid.*). L'approche culturelle semble conséquemment reposer sur l'autonomie des enseignants et sur un travail collectif entre ces derniers. La prescription, au sens de la standardisation des pratiques pédagogiques, n'est pas préconisée.

À l'opposé, Rowan et Miller (*op.cit.*) décrivent « *l'approche procédurale* » comme une stratégie de changement des pratiques reposant sur un ensemble d'instructions précises décrivant explicitement les rôles, les procédures et les séquences de travail à poursuivre, ainsi qu'un ensemble évaluatif permettant de contrôler si celles-ci sont bien mises en œuvre. Dans son ouvrage collectif, Dupriez (2015a) montre que cette voie réformatrice repose sur le courant de recherche de l'« *evidence based education* ». Ce courant valorise la standardisation des pratiques d'enseignement par la diffusion des pratiques considérées comme scientifiquement efficaces, des méthodes et des outils pédagogiques dont l'efficacité aura été prouvée par le chercheur. Cette conception du changement est généralement associée aux nouvelles politiques publiques et, par conséquent, largement issue des modèles anglo-saxons.

L'apport théorique principal des travaux de Rowan et Miller (*op.cit.*) est la description d'une troisième stratégie pour penser le changement en éducation : il s'agit alors de considérer les deux premières, non plus en opposition mais de manière complémentaire. À l'interface entre les réformes programmées, où tout est planifié à l'avance, évaluable et évalué, et les réformes adaptatives où le projet de transformation est largement retraduit en fonction de l'environnement singulier de son application, les auteurs décrivent ce que constituerait une « *approche professionnelle* » du changement. Cette troisième voie, bien que sémantiquement et scientifiquement différente, semble finalement assez similaire aux analyses conduites par les travaux de recherche en ergonomie développés précédemment (Amigues, 2009). Cette stratégie de transformation des pratiques repose sur la mobilisation des équipes enseignantes dans les établissements sous la supervision des personnels de direction. L'autonomie des enseignants est relative et le travail collectif des professeurs, qui prend une place importante, vise à décliner localement les standards diffusés par la recherche.

Il ressort de ces stratégies que, pour Enthoven et *al.* (*op.cit.*), la question du changement en éducation engendre irrémédiablement une tension entre réforme pédagogique et autonomie professionnelle des enseignants. La classification proposée par Rowan et Miller fait, elle, référence à la marge de manœuvre des enseignants – ou à son absence – dans l’activité de re-conception de la prescription. Dans le contexte belge, les auteurs rapportent que les stratégies de changement des pratiques relevant d’une approche professionnelle ou d’une approche procédurale se révèlent plus efficaces que l’approche culturelle. Il est utile de rappeler qu’il ne s’agit pas ici de se prononcer « *sur le bien-fondé des réformes et des politiques éducatives des dernières décennies, ni n’entend discuter de leurs effets potentiels ou réels sur l’apprentissage des élèves ou sur ce qui compte désormais comme apprentissage et comme savoir* » (Lessard et *al.*, 2008). Pour ces auteurs, l’approche culturelle ne permet pas le changement car elle n’influence pas la motivation des enseignants à s’engager dans un tel processus. Si les enseignants semblent apprécier l’autonomie dont ils bénéficient, ils sont nombreux à souhaiter un accompagnement pédagogique plus important et continu dans le temps. Par ailleurs, l’analyse fait apparaître la complémentarité entre les deux approches traditionnellement opposées : le changement par la voie de l’autonomie et celui par la voie de la prescription. En effet, les enseignants ne demandent pas « *un surplus de standardisation, mais revendiquent un accompagnement qui leur permette de chercher des solutions locales aux problèmes rencontrés et d’aller plus loin dans l’usage des outils promus et dans les innovations qu’ils conduisent* » (Enthoven et *al.*, *op.cit.*). Pour le dire autrement, ils revendiquent une place plus importante pour leur jugement professionnel. Les approches historiques se sont attachées à mettre en évidence la difficulté à transformer le domaine pédagogique (Prost, 2014 ; Robert, 2015). Le pouvoir administratif, lorsqu’il est uni (aux niveaux central et déconcentré), sait mettre en œuvre les réformes qui conduisent à d’importantes modifications structurelles de l’École, mais il semblerait plus difficile d’agir sur les pratiques d’enseignement, sur la manière dont les enseignants enseignent.

1.2. Le travail collectif des enseignants : genèse et injonctions contemporaines

L’objet de ce deuxième temps est de borner la réflexion relative aux effets des injonctions ministérielles adressées aux enseignants lorsque celles-ci portent, plus précisément, sur le développement des approches collectives au sein des établissements

scolaires. En effet, il semble qu'une bascule se soit opérée dans la conception du travail enseignant depuis la fin du XX^{ème} siècle. Par un ensemble de mesures successives visant à les faire travailler ensemble, les enseignants ont été et sont désormais amenés à assurer une unité pédagogique au niveau local grâce à plus de collégialité. À l'interface entre l'activité des enseignants au sein des classes et les projets d'établissement, le travail collectif est convoqué pour engendrer une dynamique et construire une cohérence dans le projet éducatif des établissements scolaires (Dupriez, 2010). Ainsi, il représente un élément clé des grandes directives institutionnelles modernes. Pour autant, Dupriez rapproche ce travail collectif des enseignants à un récit mythique dans la mesure où il est inscrit dans un discours porteur d'un projet symbolique imprégnant l'univers scolaire mais peu observable, de manière pratique, dans l'activité quotidienne des enseignants.

Pour analyser les effets des injonctions répétées au travail collectif, leur forme et leur place dans les politiques éducatives doivent être développées. Avant cela, il paraît utile de décrire le contexte historico-culturel dans lequel la prescription du travail collectif s'est intensifiée et la conception du travail des enseignants s'est transformée (Piot, 2009).

1.2.1. Genèse du développement des approches collectives en contexte scolaire à l'ère du new public management

Piot (*ibid.*) rapporte, en effet, que la sphère scolaire a connu une importante période d'expansion durant le XX^{ème} siècle avec les dynamiques de démocratisation et de massification et avec, comme corollaire, un développement soutenu des institutions scolaires. Durant cette période, le travail des enseignants a le plus souvent été considéré et éprouvé comme un travail solitaire et ordonné au format scolaire traditionnel du maître devant sa classe. Cette organisation obéissant à une logique pyramidale et cellulaire, par laquelle la hiérarchie et le cloisonnement par classe et par discipline constituent des allants de soi, est restée relativement stable au cours du temps. La « *seconde modernité* » – que Piot fait démarrer après la réforme Haby (1975) – a vu émerger une transformation des demandes sociales, du cadre démographique et des exigences économiques. L'École est alors tenue de s'adapter aux nouveaux défis et enjeux d'un environnement social et économique plus hétérogène et moins prévisible. Dans ce contexte, il est alors attendu que les difficultés scolaires soient prises en charge de manière spécifique, sur le mode de la différenciation et l'individualisation, de manière à infléchir un modèle jugé trop rigide et (re)produisant les inégalités. Piot suggère que c'est dans cette perspective que les politiques éducatives

cherchent à développer dans les établissements scolaires des formes d'organisation plus collaboratives du travail enseignant, se rapprochant d'une « *logique de réseau* » (*ibid.*).

Il convient, ainsi, de considérer les injonctions visant au développement des approches collectives comme s'inscrivant plus largement dans le cadre d'une reconfiguration des systèmes éducatifs et de leur mode de gouvernance (Dupriez, 2010 ; Dupriez 2015a ; Périsset Bagnoud, 2010). En effet, depuis la fin des années 1980, l'Institution scolaire, comme une large partie de l'action publique, est l'objet d'un processus de déconcentration et de décentralisation résultant d'une triple critique du rôle de l'État (Affichard, 1997, cité par Dupriez, 2010) :

- « *Les décisions prises par les autorités centrales, à partir de catégories standardisées pour l'ensemble du territoire, seraient inadéquates au regard des réalités locales et de besoins spécifiques, mieux appréhendés par les acteurs locaux ;*
- *La structure centralisée serait inefficace, peu encline à l'innovation et exposée à des dérives bureaucratiques ;*
- *La structure centralisée serait inefficace, c'est-à-dire peu à même d'atteindre ses objectifs, à un coût optimal ».*

Dans ce contexte, et depuis les premiers mouvements de déconcentration en éducation, la collaboration enseignante est devenue un objet de recherche important (Lefeuvre et Dumay, 2016). Alors que le cadre organisationnel de l'établissement scolaire, en pleine mutation, tend à devenir l'unité de base à partir duquel sont décidées et orientées les actions éducatives, l'analyse de la collaboration enseignante permet d'appréhender à la fois la manière dont les enseignants coordonnent leur travail et la manière dont ils se positionnent vis-à-vis de cette mutation de paradigme en éducation.

La plupart des travaux ayant analysé l'évolution du travail enseignant et l'évolution des modes de régulation et de gouvernance des établissements scolaires revendiquent une approche empruntée à la sociologie des organisations (*e.g.* Tardiff et Lessard, 1999 ; Maroy, 2006 ; Dupriez, 2010 ; Dupriez, 2015a ; 2015b). L'apport principal de ces contributions est de pointer le passage d'une organisation reposant traditionnellement sur la coexistence de logiques bureaucratiques et professionnelles à une organisation qualifiée de post-bureaucratique. L'analyse traditionnelle des organisations éducatives, reprenant assez largement les travaux de Bidwell (1965), permet de souligner la force de la dimension bureaucratique. Celle-ci renvoie à la division du travail entre enseignants en fonction de l'âge

des élèves et des contenus disciplinaires à enseigner. Cette division du travail est à l'origine du découpage de l'action éducative en temps scolaire (en année d'études et en heures de cours), en espace scolaire (la classe) et en savoirs à enseigner (les programmes et les disciplines). L'établissement scolaire est alors considéré comme « *une juxtaposition de classes où l'on enseigne des blocs de savoirs à des groupes d'élèves durant des plages horaires déterminées* » (Dupriez, 2015b). Dans ce modèle, Tardif et Lessard (1999) parlent de « *structure cellulaire* » et l'instrument de régulation entre le travail des multiples enseignants n'est pas nécessairement la coordination locale : elle repose sur les programmes et le respect des règles (imposition d'un manuel scolaire, d'un contenu à enseigner, de l'usage de la dotation horaire, etc.). Ce modèle bureaucratique de l'organisation des établissements scolaires accorde néanmoins une place importante à l'autonomie et au pouvoir dont disposent les enseignants dans leurs classes. En effet, les enseignants disposent d'une « *liberté pédagogique* » pour concevoir et mettre en œuvre leurs enseignements. Autrement dit, ils sont libres du choix des méthodes pour transmettre les contenus qu'ils ont à enseigner mais aussi pour juger les situations singulières d'enseignement-apprentissage et trouver les moyens adéquats pour résoudre les problèmes qui se posent à eux. Cette reconnaissance des compétences des enseignants rejoint ce que Bidwell qualifie de logique professionnelle. Cette organisation du travail enseignant garantit une offre éducative plus ou moins homogène sur l'ensemble du territoire. De plus, considérés individuellement, les enseignants jouissent d'une certaine autonomie dans leur activité quotidienne. En revanche, basée sur la coexistence des logiques bureaucratique et professionnelle, cette organisation semble peu propice au développement de collectifs d'enseignants, travaillant ensemble et développant des projets au sein des établissements.

En outre, depuis l'article pionnier de Weick (1976), il est courant de souligner l'existence d'un « *couplage lâche* » (ou « *découplage* ») entre l'établissement et les pratiques d'enseignement. Ce terme désigne une faible interdépendance, une faible coordination entre les enseignants et un faible contrôle interne du travail enseignant (par la direction d'établissement, par exemple). Les politiques éducatives successives ont, en conséquence, favorisé la déconcentration du système et l'autonomie des établissements. Cet échelonnement du pouvoir décisionnel s'est accompagné d'une politique de reddition de comptes rendant systématiques la contractualisation et l'évaluation des établissements, ainsi que l'instauration d'outils managériaux (réunions, objectifs, audits, rapprochement de l'encadrement intermédiaire, etc.) (Maroy et Pons, 2019 ; Buisson-Fenet et Pons, 2019). L'émergence

progressive d'un modèle post-bureaucratique de l'organisation scolaire – témoin de l'introduction d'un *new public management* éducatif, dont l'effectivité de la mise en œuvre de ses principes se trouve relativement limitée dans le contexte français (Frajerman, 2019)³ – conduit les divers acteurs du milieu scolaire à travailler ensemble pour trouver les solutions les mieux adaptées aux besoins diversifiés des élèves, et à rendre compte des résultats obtenus, dans le but de favoriser une réflexion sur leurs pratiques et un ajustement permanent (Corriveau et *al.*, 2010). L'enjeu avancé par l'administration est d'améliorer la qualité, l'efficacité et l'efficacé du système éducatif. Le pari de la redistribution du pouvoir décisionnel aux différents acteurs de l'éducation enjoint au développement de nouvelles formes de collaboration rompant en partie avec des pratiques de gestion centralisée et uniforme (*ibid.*). Dans cette perspective, l'instrument de régulation mis en place par l'autorité publique évolue : à la règle, vient s'ajouter la fixation « *d'outputs* », définis comme des standards, des objectifs à atteindre. La mise en œuvre de ces nouvelles politiques de régulation de l'action éducative passe par l'évaluation des objectifs fixés aux établissements et aux enseignants. Ils sont essentiellement définis en termes d'objectifs d'apprentissage des élèves et évalués par l'intermédiaire de tests standardisés de mesure de performance (tests internationaux, diplômes, redoublement, etc.). À ce titre, le modèle post-bureaucratique fait émerger, dans les établissements invités à devenir plus autonomes, la nécessité de développer des formes plus collaboratives de travail. Dupriez (2015b) remarque que ce travail collectif, qui illustre précédemment une forme de résistance à la division bureaucratique, devient aujourd'hui un leitmotiv puisqu'il doit permettre de relier le travail en classe de chaque enseignant avec le projet d'établissement. Pour parler dans les termes de Weick (*ibid.*), l'objectif institutionnel associé au travail collectif est de « *recoupler* » les prérogatives nationales (notamment en termes de performance et de standards à atteindre) et les pratiques en classe. Pour Lefeuvre et Dumay (*ibid.*), le travail collectif constitue, alors, un espace de médiation entre le cadre institutionnel et le travail des enseignants. D'un point de vue scientifique, il apparaît ainsi comme un outil et un analyseur du paradigme de la nouvelle gestion publique éducative, conférant à l'établissement scolaire le statut d'organisation

³ Le caractère relatif de l'introduction du nouveau management public dans le système éducatif français repose sur les comparaisons internationales pointant un développement moins accru en France de ses outils et de ses principes d'organisation (attribution du budget, déréglementation du statut des enseignants, transformation de la structure hiérarchique, etc.). Buisson-Fenet et Pons (2019) avancent l'idée que le contexte français présente des particularités fortes expliquant cette introduction relative, comme « *la construction historique d'un 'État enseignant', au double sens d'un État prenant en charge l'instruction des citoyens et organisé de manière à préserver l'autonomie et les intérêts de ce corps (van Zanten 2014) ; la présence d'un contre-pouvoir professionnel, notamment syndical, permettant de négocier les réformes qui les affectent, par exemple l'évaluation de leur activité (Buisson-Fenet & Pons 2017) [ou encore] la persistance d'une forte régulation corporatiste de l'école en France (Maroy 2006) ».*

autonome, au sein duquel des enseignants historiquement éloignés les uns des autres sont amenés à travailler ensemble, afin de construire un projet éducatif et nouer des accords locaux.

1.2.2. Les prescriptions contemporaines au travail collectif

À l'échelon local, les enseignants sont désormais invités à travailler ensemble pour assurer une cohérence à l'offre éducative et trouver des solutions aux besoins diversifiés des élèves. Ainsi, le développement du travail en équipe est régulièrement encouragé par l'administration : par exemple, il est mentionné dans le référentiel de compétences des enseignants qu'ils doivent « *coopérer au sein d'une équipe* » ou encore « *s'engager dans une démarche collective de développement professionnelle* » (Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013). La dimension collective du travail apparaît comme une exigence de transparence et favoriserait, en parallèle, le « *recouplage* » (Weick, *ibid.*) des pratiques enseignantes avec les déclinaisons locales des orientations ministérielles. Dans les établissements, l'injonction repose sur un ensemble de dispositifs pédagogiques (accompagnement des élèves, interdisciplinarité, etc.) et organisationnels (conseils pédagogique, d'administration, etc.). Dans la mesure où ces dispositifs s'accompagnent de la nécessité de se coordonner, de se réunir, de mettre en commun des pratiques ou d'évaluer ensemble, ils constituent un espace intermédiaire (Barrère, 2013) et peuvent être considérés comme des instruments de l'action publique (Lascombes et Le Galès, 2014). Pour Lascombes et Le Galès (*ibid.*), un instrument d'action publique « *constitue un dispositif à la fois 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* ». Il est d'ores et déjà utile de remarquer que ces instruments ne sont pas neutres axiologiquement. Le déploiement, par la puissance publique, d'instruments de l'action publique peut ainsi servir de révélateur de transformations profondes de l'action publique.

Lessard et Barrère (2005) remarquent que la notion d'équipe s'institutionnalise, en France, à partir de la loi d'orientation de 1989 et que le travail collectif est, depuis, fréquemment convoqué dans l'énoncé des référentiels de compétences des enseignants. Les auteurs listent ainsi un ensemble d'injonctions que nous retrouvons régulièrement, parmi lesquelles : l'enseignant est « *formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique social et culturel* », « *il a le souci d'établir*

des collaborations avec ses collègues de la même discipline ainsi que d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste », « il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets ». Dans les textes officiels les plus récents, les mêmes tendances se repèrent aisément. Les compétences professionnelles n° 10 à n° 14 des enseignants et personnels de l'Éducation Nationale définies dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013) insistent largement sur la dimension collective (Encadré 1).

Encadré 1 : extrait de l'arrêté présentant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (publié au BO n° 30 du 25 juillet 2013)

10. Coopérer au sein d'une équipe

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.
- Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.
- Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

12. Coopérer avec les parents d'élèves

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.
- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.
- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. Coopérer avec les partenaires de l'école

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.
- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.
- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la

relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Ces mêmes compétences sont présentes dans la grille d'évaluation des professeurs mises en place dans le cadre de la réforme des carrières enseignantes (Journal officiel n°109 du 10 mai 2017) (Annexe 1). Le travail collectif, au travers des textes officiels régissant le statut, les missions ou encore la formation des enseignants, représente donc une composante importante du travail enseignant. Il constitue, depuis la fin des années 1980, une demande de plus en plus explicite de la sphère politique. Plus qu'une explicitation de plus en plus forte, c'est la diversité des modalités d'expression du collectif qui est marquante.

Au-delà des réglementations officielles, le travail collectif est également présent dans le discours et les vœux exprimés par les différents ministres successifs. La ministre Madame Vallaud-Belkacem rappelait, dans la circulaire de rentrée 2017 (Bulletin officiel n° 10 du 9 mars 2017), que la réforme du collège reposait sur un ensemble de dispositifs qui ne peuvent s'envisager qu'à partir d'un travail résolument collectif :

« La réussite de cette réforme repose sur l'engagement de tous, le pilotage et l'accompagnement par les personnels de direction et les corps d'inspection, la mobilisation des formateurs des personnels, l'implication des équipes éducatives et pédagogiques. Il s'agit de donner à tous les élèves la possibilité d'apprendre et de réussir en portant un regard clair sur leurs fragilités comme sur leurs potentiels, d'élaborer collectivement des stratégies pédagogiques, valorisant en particulier l'interdisciplinarité. L'accompagnement personnalisé, le travail en petits groupes et les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) constituent des exemples concrets de ce travail. [...] Fruit du travail collectif mené par les équipes pédagogiques, le niveau de maîtrise du socle commun est apprécié à la fin de chaque cycle. Il tient compte de la nature transversale des connaissances et compétences du socle commun ainsi que du caractère progressif de leur acquisition ».

Le ministre Monsieur Blanquer, au moment de la conférence de lancement du Grenelle de l'Éducation (22 octobre 2020), annonçait que « le Grenelle de l'Éducation obéira à trois mots clés, qui sont les trois axes d'évolution que je souhaite pour notre grande maison : reconnaissance, coopération et ouverture ». Concernant le deuxième mot clé, il affirmait que l'ambition est de « renforcer la collégialité et l'esprit d'équipe », notamment car le « système

est trop individualiste, trop cloisonné, il isole trop ». Cette impulsion pour le collectif vise ainsi à dépasser l'échange informel et à rendre visible le travail en équipe. Il déclarait alors :

« L'une des clés est la capacité à travailler en équipe. Cette ambition que nous avons pour nos élèves, pour notre nation, nous l'avons à l'échelle de l'éducation nationale, pour qu'aucun acteur ne se sente seul dans l'exercice de son métier et que nous puissions créer toujours plus d'intelligence collective en profitant des atouts des uns et des autres. Il s'agit de créer des collectifs de travail que nous devons rendre visible, de les développer, de mieux les valoriser. Ils sont source d'épanouissement professionnel et personnel pour les professeurs ».

Plus loin, le ministre fait le lien avec la nouvelle gouvernance du système éducatif dans la même perspective d'analyse que celle développée dans la section précédente :

« Développer l'esprit d'équipe au sein de l'éducation nationale, c'est aussi instituer une nouvelle gouvernance des écoles et des établissements. La réussite d'un projet éducatif passe par le respect de l'institution, le partage d'une vision commune et notre capacité à faire converger les compétences individuelles et collectives ».

La circulaire de rentrée 2022 (Bulletin officiel n° 26 du 30 juin 2022) rappelle, elle aussi, par la voie du ministre Monsieur Ndiaye, le fort intérêt politique pour les réflexions et l'engagement collectif des acteurs de l'éducation :

« À l'automne, des réflexions collectives associant nos partenaires seront engagées au sein des équipes, à partir du projet de leur école ou de leur établissement, afin qu'elles puissent identifier leurs atouts, leurs difficultés et leurs besoins. Chaque académie sera chargée de l'organisation générale de ces débats qui se déclineront à l'échelon local dans les écoles et établissements pour susciter, encourager et accompagner les initiatives les plus adaptées à la réussite des élèves, à leur épanouissement et à la résorption des inégalités scolaires ».

L'essor de politiques publiques s'inscrivant dans les principes de la décommunautarisation (Pons, 2022)⁴ marque l'affaiblissement relatif de la régulation centralisée de l'action éducative au profit du renforcement de l'échelon local nécessitant la redéfinition du rôle des collectifs au sein des établissements scolaires. Ceux-ci doivent devenir des instances de coordination à l'échelle locale et de construction d'un projet éducatif adossé au projet national tout en étant propre à une équipe et à environnement spécifique (Dupriez, 2010). L'établissement scolaire apparaît alors comme l'unité significative du système éducatif, au sein de laquelle la mobilisation d'une équipe pédagogique animée par un projet pédagogique fort constitue une stratégie de mise en œuvre des réformes (Barrère, 2006). L'établissement constitue le lieu de construction collective de l'action pédagogique. Dans cette perspective, le projet d'établissement doit devenir la référence, non pas à la place des différents programmes

⁴ L'une des propriétés fondamentales de la décommunautarisation « renvoie à un ensemble de processus qui visent à contourner le poids de la régulation bureaucratique » (logique d'évaluation par l'expertise, développement de nouveaux instruments de régulation éducative, etc.).

disciplinaires et directives nationales mais, à tout le moins, de manière complémentaire. Letor (2007) met en avant le lien explicitement réalisé par le législateur entre le travail collectif des enseignants, qui se réalise dans l'établissement, et la promotion d'une École visant la réussite de tous les élèves. Ce travail, outre la définition d'un projet pédagogique commun, permettrait d'assurer une continuité dans les apprentissages et une prise en compte de tous les élèves. Le travail en équipe constituerait ainsi un vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages des élèves, favorisant un enseignement plus juste et plus efficace selon le modèle « *d'établissement mobilisé* » décrit par Lessard et Barrère (*ibid.*).

La littérature scientifique associe également régulièrement le travail collectif à un outil d'évaluation et de transparence de l'activité des enseignants et de mise en œuvre opérationnelle des injonctions (*e.g.* Baluteau, 2009 ; Barrère, 2006 ; Letor, 2007, 2010, 2015). Il reviendrait, ainsi, au personnel de direction de mobiliser les enseignants en s'appuyant notamment sur l'évaluation. La prescription du travail collectif apparaît, en ce sens, comme une nouvelle exigence de transparence pédagogique et de réflexivité. La normalisation du travail collaboratif s'envisage alors, du point de vue à la fois du législateur et des personnels d'encadrement, comme partie intégrante d'une stratégie de changement du travail à l'école (Lessard et *al.*, 2009). En effet, la supervision du domaine pédagogique par les personnels de direction repose sur la volonté de désingulariser les pratiques et vise « *à passer d'une pratique individuelle relevant de la liberté de l'enseignant à une pratique plus commune régie par des règles locales, empreintes d'une culture pédagogique « progressiste » (pour le travail en équipe, l'interdisciplinarité, l'évaluation formative, la pédagogie du projet...)* » (Barrère, 2006). Dans un contexte d'autonomisation des établissements et de responsabilisation des personnels de direction, associé à une régulation de l'action publique par la performance et la résolution locale des problèmes éducatifs, les chefs d'établissement s'introduisent dans les pratiques d'enseignement des professeurs par la mise en place de dispositifs, issus de directives ministérielles, visant à favoriser un mode d'organisation du travail enseignant davantage collaboratif. Ces dispositifs sont multiples et variés dans leurs formes et dans les fonctions qu'ils doivent remplir *a priori*. Pour certains auteurs, les dispositifs scolaires apparaissent et se multiplient dans les établissements scolaires, au point d'apparaître comme un « *feuilletage illisible* » (Kambouchner et *al.*, 2010). Toutefois, ce constat laisse entrevoir une nouvelle donne prenant « *acte de la fin d'un modèle scolaire, homogène et uniforme* » (Barrère, 2013). Pour la sociologue, ce que ces dispositifs ont en commun :

« [...] c'est une capacité d'inflexion de la forme scolaire habituelle, définie par la coprésence, une année scolaire durant, heure après heure, d'une trentaine d'élèves et d'un enseignant, dans l'espace de la classe. Ils se caractérisent soit par des regroupements différents, soit par l'intervention simultanée de plusieurs enseignants ou intervenants extérieurs, soit par l'existence d'actions interdisciplinaires, soit par une temporalité différente » (Barrère, *ibid.*).

Au-delà, ils constituent également un vecteur important de travail en équipe dans la mesure où ils s'accompagnent de la nécessité de se coordonner, de mettre en commun des pratiques ou bien encore d'évaluer ensemble. Ils sont, un espace pédagogique intermédiaire entre la classe et l'établissement. Depuis les années 2000, ces prescriptions apparaissent avec une étonnante régularité, en particulier dans les domaines du soutien scolaire, de la prévention et de la gestion du décrochage, de l'inclusion des élèves handicapés (Barrère, *ibid.*). En se reposant toujours sur les propos de Barrère, remarquons que « *le terme de dispositifs est alors susceptible de qualifier cette évolution, et de désigner ce niveau d'action intermédiaire entre des projets locaux, proposés et mis en œuvre par les enseignants et les équipes pédagogiques et de véritables prescriptions d'innovation et de projet* » (*ibid.*). De manière synthétique, plusieurs grands types de dispositifs sont régulièrement convoqués par l'administration : les dispositifs de remédiation et d'aide individualisée (*e.g.* « *l'accompagnement personnalisé* » au collège et au lycée), les dispositifs interdisciplinaires (les « *enseignements pratiques interdisciplinaires* » au collège, les « *travaux pratiques encadrés* » au lycée général et technologique ou encore, plus récemment, les « *enseignements en co-intervention* » et le « *chef-d'œuvre* » au lycée professionnel), les divers dispositifs issus des projets d'établissements (*e.g.* les voyages scolaires et les actions menées dans le cadre des parcours éducatifs) ou encore les projets spécifiques aux établissements spécifiques (*e.g.* situés en « *réseau d'éducation prioritaire* »). Bien que soumis à la critique (sur leurs redondances, leurs mises en cohérence, la logique d'urgence qu'ils recouvrent, etc. ; Barrère, *ibid.*), cet ensemble de dispositifs contribue à l'émergence d'une pédagogie d'établissement en donnant du contenu concret au travail collectif des enseignants et en les invitant à harmoniser, au moins en partie, leurs méthodes d'enseignement et/ou d'évaluation. Ils représentent également le moyen, pour les personnels de direction, de rendre plus transparentes les pratiques pédagogiques des enseignants dans leurs classes.

Finalement, dans les collèges et lycées, l'injonction au travail collectif repose, pour une bonne partie, sur cet ensemble de dispositifs pédagogiques – mais aussi organisationnels (conseils d'administration, conseils pédagogiques, conseils d'enseignement, conseils d'éducation à la santé et à la citoyenneté, etc.). S'ils ont leurs propres logiques et objectifs, ils tendent tous de

manière transversale à développer les approches collaboratives. En cela, il nous semble pertinent de les caractériser d'instruments de l'action publique, au plein sens de Lascoumes et Le Galès (2014).

1.2.3. Un flou conceptuel tant politique que scientifique

Lorsque l'on tente de définir le travail collectif des enseignants, il est courant de se confronter, à la fois dans la littérature scientifique et dans les textes institutionnels, à une multitude de termes, synonymes ou étroitement proches, recouvrant des usages parfois variés. C'est la raison pour laquelle ce travail de définition est difficile et rend l'injonction à la collaboration enseignante assez floue, difficilement contestable et pourtant plutôt controversée.

À l'image de l'usage indistinct des qualificatifs « *coopératif* », « *collaboratif* », « *collectif* » dans ce travail, la contribution de Lessard et *al.* (2009) ou bien encore celle de l'ouvrage collectif de Marcel et *al.* (2007) nous offrent de parfaites illustrations de cette difficulté à définir ce que recouvre réellement le travail collectif des enseignants. De l'aveu même des auteurs, les nombreux termes – *collaboration*, *coopération*, *concertation*, *participation*, *échange*, *travail d'équipe*, *collégialité*, *travail en commun*, etc. – seraient « *plus ou moins interchangeables* » (Lessard et *al.*, *op.cit.*) tout en recouvrant différents objets (*e.g.* les élèves, les stratégies d'enseignement, le projet d'établissement). Pour les auteurs, seul le partage du travail ou le partage d'un de ces objets/aspects permet de qualifier le travail enseignant de « *collectif* ». Proche de la conception développée par Marcel et *al.* (2007), c'est la variation en intensité dans cette relation collective et productive qui apporte les nuances sémantiques. Ainsi, il faudrait parler de coordination pour faire référence à un « *agencement des actions de chacun des opérateurs impliqués, dans un certain ordre afin d'atteindre un but final* » (*ibid.*). La collaboration résulterait d'une interdépendance engendrée par le partage d'un espace-temps de travail et se témoignerait par des pratiques d'échanges, d'entraide, de prise de décision ou encore d'élaboration communes de dispositifs et projets (*ibid.*) : elle serait donc présente chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun, se reflétant alors par la communication et la circulation de l'information et l'ajustement mutuel des actions individuelles. Les auteurs la distinguent de la coopération qui serait une forme de collaboration plus intense, au cours de laquelle la forte interdépendance nécessite un ajustement des activités interindividuelles en situation (*ibid.*).

D'autres auteurs insistent sur la nécessité de distinguer le travail collectif selon les formes et les fonctions que prennent les collectifs d'enseignants engagés dans un travail partagé (e.g. Amigues et al., 2010 ; Germier, 2014 ; Letor, 2010 ; Marcel et Murillo, 2014 ; Sembel, 2014). En premier lieu, il conviendrait de différencier les pratiques collectives prescrites institutionnellement et celles relevant d'un choix personnel et/ou issues d'une histoire collective. Ce point semble fondamental et nécessaire, tant la coopération entre professionnels a toujours été plus ou moins présente, pour répondre à des finalités qui ne correspondent néanmoins pas toujours à celles de l'organisation administrative (Alter, 2009). En effet, les enseignants ont leur propre idée de l'efficacité de l'enseignement et celle-ci n'est pas nécessairement en adéquation avec celle de leur hiérarchie, ce qui ne paraît pas sans influence sur l'engagement des enseignants dans un travail partagé. De plus, ils peuvent s'engager dans un travail collectif, ni parce qu'il est prescrit, ni pour répondre aux objectifs fixés par la hiérarchie, mais parce qu'il est source de soutien, de plaisir ou encore de sentiment d'appartenance. L'adhésion ou non des enseignants au travail en équipe est ainsi révélatrice d'une tension entre un modèle exogène de la collaboration tourné vers l'efficacité et un autre, intrinsèque aux préoccupations enseignantes.

En deuxième lieu, Germier (2014) suggère l'existence de deux dimensions pour caractériser le travail collectif des enseignants. La première concerne elle aussi le mode de construction du collectif et s'étire entre deux pôles : à une extrémité, une forme imposée de l'extérieur (forme structurée dans laquelle l'organisation scolaire occupe une place importante) ; à l'autre, une forme auto-générée, s'appuyant sur la marge de manœuvre, les besoins et les affinités des acteurs. L'auteur envisage également tout un ensemble de positions intermédiaires entre les deux pôles. La seconde dimension recouvre la fonction qu'occupe le collectif au sein d'une dialectique protection-émancipation. Cette seconde dimension fait écho à la distinction émise par Amigues et al. (2010), qui reprend elle-même les travaux de Clot (2007). Dans cette perspective, les auteurs distinguent le collectif de travail et le travail collectif. Le collectif de travail renvoie à la fonction protectrice décrite par Germier et à la notion de « *genre professionnel* », mise en avant dans les travaux de Clot : cette acception du collectif désigne une manière de travailler ensemble, de faire, de penser et de dire, qui est relative à l'histoire commune des enseignants. Elle renferme donc une fonction protectrice car elle renvoie directement à leur identité professionnelle (cf. section 1.4.3.1.) et à des activités déterminées et (re)connues, qui ne sont pas des sources de déstabilisation. Le travail collectif, au sens du collectif de travail, est rassurant car il fait partie de la culture professionnelle (i.e.

un travail collectif de traduction de la prescription au sein d'un collectif pérenne « où les enseignants font ce qu'ils ont toujours fait, à savoir retravailler la réforme pour agir avec et sur l'organisation ». De l'autre côté de la dialectique, le travail collectif vise à répondre aux difficultés rencontrées en cherchant des solutions au carrefour de la prescription, de l'établissement et du genre professionnel. En ce sens, le travail collectif est émancipateur car il permet aux enseignants de construire eux-mêmes le cadre de leur activité en fonction de leur pouvoir d'agir. Ce travail collectif n'est pas réductible à la prescription, il va au-delà, se constitue de manière informelle et répond à différents motifs concrets et à des besoins spécifiques d'enseignants. Pour Leplat (1997, cité par Amigues et al., 2010), les groupes s'engageant dans un travail collectif vivent « selon des règles non écrites, non prescrites [...] mais conçues par les acteurs, négociées entre eux ». Il s'agit, en quelque sorte, d'une réponse d'un collectif pour se constituer en une ressource individuelle afin de mieux faire son travail.

En troisième lieu et enfin, Sembel (2014), s'appuyant sur les travaux de Woods (1990), remarque que les formes de travail collectif qu'elles soient formelles ou informelles (prescrites ou auto-générées ; émancipatrices ou protectrices) peuvent être regroupées dans ce qu'il appelle la « dimension relationnelle du travail ». Pour l'auteur, si l'existence d'un travail collectif informel est importante, le travail en équipe lorsqu'il est formalisé ne constitue finalement qu'une variante du travail collectif au sens générique, pas nécessairement la plus intéressante, ni la plus répandue.

Il existe encore, semble-t-il, une autre signification du travail collaboratif, au sens d'Hargreaves (1994), entendu comme un mode de rapport social entre les enseignants. De ce point de vue, l'auteur distingue la culture de collaboration et celles de l'individualisme, de la collégialité contrainte et de la balkanisation. Ces modes de relations entre enseignants, ces cultures, semblent propres à la singularité des établissements. L'auteur a montré que, dans les cultures de collaboration, les relations de travail entre les enseignants ont tendance à être spontanées, volontaires et fondées sur la valeur reconnue du travail d'équipe (à la fois productif et agréable), orientées vers le développement d'initiatives personnelles, mais également continues (elles dépassaient largement la ou les périodes de temps prévues à cette fin) et imprévisibles (échappant parfois au contrôle de la bureaucratie). Les cultures de collégialité contrainte, de balkanisation et d'individualisme représentent d'autres formes de rapports sociaux entre enseignants, caractérisées respectivement par une mise en activité collective contrainte par le pouvoir administratif et hiérarchique, par la présence de sous-

groupes affinitaires mais clos les uns par rapport aux autres, ou encore par un rapport plus individuel au travail.

Ce tour d'horizon n'est pas exhaustif mais il permet néanmoins de révéler la grande diversité de ce que renferme le travail collectif sur le plan des analyses scientifiques. De la même manière, il apparaît que la référence au travail collectif par le pouvoir politique (à tout le moins, la manière dont celle-ci est reçue par les professionnels sur le terrain des pratiques) est tout aussi ambiguë. Le discours politique normatif concernant l'injonction à une intensification des approches collectives est principalement fondé sur les arguments suivants, repérés originellement dans la culture anglo-saxonne (Talbert et McLaughlin, 2002, cités par Lessard et *al.*, 2009). Premièrement, la collaboration enseignante permettrait de favoriser la résolution collective des problèmes liés à l'enseignement et augmenterait l'espoir de réussite des enseignants dans leur enseignement. Deuxièmement, le travail collaboratif constituerait une source considérable d'apprentissage organisationnel : allant au-delà de la résolution des problèmes ponctuels, travailler ensemble permettrait de remettre en question les savoirs pris pour acquis et engendrerait une remise en question régulière nécessaire à l'amélioration des pratiques (réflexivité, échanges, innovations). Enfin, la collaboration est considérée comme un outil d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement car elle formerait les enseignants à se situer face à leur responsabilité (Quicke, 2000, cités par Lessard et *al.*, 2009). Cet argumentaire est ainsi fortement lié aux préoccupations qui sont celles poursuivies par l'administration alors que les processus de déconcentration et d'autonomisation des établissements bousculent les logiques organisationnelles du système scolaire traditionnellement caractérisées par le croisement de dimensions bureaucratiques et professionnelles. Comme le remarquent Sachs (2001, cités par Lessard et *al.*, 2009) et Letor (2010), les moments de coopération entre enseignants semblent entrecroiser des logiques institutionnelle, organisationnelle et professionnelle. Les législateurs insistent sur le fait que les enseignants doivent être à-mêmes d'initier des changements, de développer de nouvelles pratiques. Les enseignants sont finalement, selon l'analyse que nous faisons des auteurs, face à une injonction paradoxale telle que peuvent le décrivent Watzlawick, Weakland et Fisch (1975)⁵. En effet, l'injonction à la collaboration, compte-tenu de son caractère obligatoire, de ses procédures standardisées (planification, rapports de réunion, etc.)

⁵ Membres de l'équipe de recherche de Palo Alto, les auteurs proposent une théorisation systémique de la méthodologie du changement dans le cadre thérapeutique, précisant toutefois que les « principes de base sur la genèse et la résolution des problèmes, sur la permanence et le changement, trouvent une application utile et adéquate dans les problèmes humains en général ». Selon les auteurs, « l'injonction paradoxale » à laquelle nous faisons référence ici fait partie des facteurs responsables de la genèse des problèmes.

et des mesures d'évaluation et de transparence (inspection, personnel de direction) qui lui sont associées, emprunte une logique bureaucratique. Or, elle préconise une logique professionnelle, notamment en invitant les enseignants à privilégier une division horizontale du travail, à travailler en équipe de manière collégiale et autonome. Si ce point sera développé dans la section 2.2., il est déjà possible de souligner que l'injonction au travail collectif recourt également à une logique entrepreneuriale, dès lors qu'elle fait appel à la supervision des chefs d'établissement (Lator, 2010). En somme, les injonctions institutionnelles au développement des approches collectives empruntent des voies bureaucratiques pour inviter les enseignants à développer dans une logique professionnelle des actions collectives, s'inscrivant elles-mêmes dans un cadre organisationnel propre aux logiques entrepreneuriales. Finalement, comme nous le suggérons en introduction de ce paragraphe, il semble que « *la relative faiblesse de lisibilité des intentions, des valeurs attendues et des objectifs du travail collectif pèse sur la qualité de réception de ces discours injonctifs et prescriptifs émanant de l'institution éducative* » (Maubant, 2014).

Pour certains auteurs (*e.g.* Dubois, 2012 ; Pons, 2022), la complexification et l'opacification de l'injonction institutionnelle au développement du travail collectif ne sont pas liées au simple fait du hasard. Ils expliquent ainsi que le choix d'une faible lisibilité des intentions et des valeurs associées aux approches collectives dans le discours institutionnel résulte d'une stratégie de gouvernement – « *l'incrémentalisme pragmatique* » (Pons, 2020) – adoptée par des responsables politiques/administratifs « *désireux d'introduire des changements structurels majeurs* » (*ibid.*) :

« L'idée majeure est que, face à une situation complexe, les responsables politiques ont rarement les capacités ou les ressources leur permettant de reconsidérer de façon systématique les objectifs globaux des politiques en question, les raisonnements et les valeurs qui les ont justifiées ou l'ensemble des alternatives et des conséquences qui pourraient être envisagées. Ces décideurs procèdent alors à une succession d'ajustements de l'existant, de sorte que la politique publique qui se dessine finalement est fortement contrainte par les politiques antérieures, les valeurs qui les sous-tendent ou les normes qu'elles établissent, sans pour autant s'y réduire puisque cette succession de petits changements consacre bien une évolution. Quand ces petits pas sont effectués au nom de ce qui « marche », ce qui fonctionne réellement, ce qui est efficace par-delà les idéologies politiques classiques, on peut alors parler d'incrémentalisme "pragmatique". Une telle stratégie de gouvernement donne souvent lieu à ce que le sociologue Vincent Dubois appelle une "institutionnalisation du flou" (Dubois, 2012). Cette expression désigne un processus ambivalent au cours duquel on introduit une notion, un mot d'ordre ou un outil sous la forme de textes officiels, de sessions de formation, d'organisations qui ont un mandat spécifique etc., donc on "institutionnalise" l'élément en question, mais sans jamais préciser véritablement sa définition, les finalités qui lui sont liées ou encore les conséquences institutionnelles qui lui sont attachées (donc en maintenant un certain flou autour de lui) » (Pons, 2022).

Au regard de la perméabilité de l'objet, telle que celle-ci a été mise en évidence dans cette section et afin de nous écarter de toute posture normative, des précautions d'usage seront nécessaires, au plan épistémologique, lors du recueil et lors de l'analyse des données. Dans la perspective de Wittgenstein, pour qui le sens des mots n'est pas dans les mots mais dans leurs usages⁶, la posture scientifique adoptée au cours de cette recherche traduira l'intention de ne pas faire reposer l'analyse sur une définition *a priori* de ce qu'est ou devrait être le travail collectif mais de tenter d'en saisir les contours par une analyse des usages qui en sont faits. Ce choix est selon nous d'éviter le double écueil d'une normativité étroite et d'un relativisme qui scléroserait toute tentative de compréhension de l'objet à l'échelle macroscopique.

1.3. Le travail collectif des enseignants dans les établissements scolaires : une synthèse des études empiriques

Ce troisième temps a pour objectif de rendre compte et de synthétiser un ensemble d'études visant à dresser un état empirique du développement du travail collectif des enseignants dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire. Cherchant à objectiver les pratiques collectives des professeurs, ces études portent tout à la fois sur une quantification du temps de travail collectif, sur une qualification des processus engagés au sein des collectifs de travail ainsi que sur une exposition des obstacles et des leviers au développement de telles pratiques compte-tenu des représentations du corps enseignant associées à la dimension collective du métier.

1.3.1. État empirique des pratiques collectives des enseignants

Il est difficile de quantifier l'ampleur des pratiques collectives des enseignants tant celles-ci dépendent des conceptions subjectives de ce qui est effectivement reconnu comme du travail collectif (Lator, 2015). Cette quantification est également plus ou moins fiable car il existe peu de données et d'indicateurs permettant une comparaison avec d'autres domaines de l'action publique. Néanmoins, un certain nombre d'études tente de rendre compte, avec des approches variées, de l'état empirique des pratiques collectives des professeurs.

Pour Dupriez (2010), les données quantitatives recueillies par questionnaire attirent l'attention sur la difficulté à rendre opérationnel le modèle normatif de « *l'établissement mobilisé* » (*i.e.*

⁶ La citation exacte est « *la signification d'un mot est son usage dans le langage* » (Wittgenstein, 1961).

l'appel aux établissements à se constituer en unités pédagogiques) tel qu'il est préconisé par l'Institution. L'auteur souligne à la fois le faible temps de pratique collective des enseignants (1,45 heures par semaine, soit 4 % du temps de travail des enseignants et 6,8 heures au cours d'un trimestre) et le faible investissement des chefs d'établissement dans l'animation pédagogique de ces temps de travail collectif. Il ajoute que de tels résultats font apparaître les limites des discours prescriptifs et exigent de mieux comprendre les ressorts de l'action coordonnée dans les établissements scolaires. Ces mêmes observations (relative faiblesse du temps de travail collectif des enseignants) sont également perceptibles dans l'étude d'Hassani et Meuret (2010). Ces derniers mettent en avant, à travers l'enquête menée auprès de 314 chefs d'établissement secondaire français, que si 66 % des enseignants d'une même discipline et 50 % des enseignants d'une même classe coopèrent sous la forme de réunions pluriannuelles, la fréquence de ces réunions collectives est faible (trois par an). À titre de comparaison, en Belgique francophone, les enseignants sont, eux, 77 % à déclarer participer à des réunions avec leurs collègues d'un même cycle une à deux fois par mois et 61 % affirment travailler avec des enseignants d'autres cycles une à deux fois par an (Letor, 2007). Barrère (2002), dont l'étude fait figure de référence en France, rapporte que 38 % des enseignants interrogés préparent occasionnellement des cours ensemble et 50 % échangent sur les méthodes pédagogiques avec leurs collègues. Elle souligne également que 59 % des enseignants disent réaliser en équipe le suivi des élèves (ce chiffre monte jusqu'à 78 % dans les établissements classés en réseau d'éducation prioritaire). Les résultats obtenus au Québec par Lessard et *al.* (2009) laissent entrevoir une plus grande fréquence de travail collaboratif déclaré par les enseignants (moyenne de 4,12 sur une échelle de 0 à 6, pour un échantillon de 1332 enseignants).

Que retenir alors de ces chiffres, parfois contradictoires et difficilement comparables dans la mesure où les critères retenus par les auteurs varient de manière considérable d'une étude à l'autre ? Premièrement, il semble nécessaire de garder à l'esprit que les chiffres, tels qu'ils sont proposés, ne tiennent pas compte de la grande variabilité entre les établissements⁷ et à l'intérieur de chaque établissement. Il convient, à cet égard, d'être prudent au moment d'analyser ces chiffres et de noter la grande diversité des politiques d'établissement, laquelle peut expliquer des écarts importants (en fonction des contextes locaux, de la composition du public scolaire mais aussi de la cohésion des personnels et du style de la direction : Barrère, *op. cit.*). Les travaux d'Hargreaves (1994) présentés brièvement dans la section précédente

⁷ L'étude de Barrère fait néanmoins la différence entre les établissements classés ZEP et les autres.

peuvent ici se révéler utiles à la compréhension de cette hétérogénéité entre les établissements. Néanmoins, il semble évident que, de manière globale, le travail collectif enseignant est loin d'être inexistant, même s'il ne s'inscrit pas dans des formes nécessairement stabilisées et régulières. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Barrère que les récentes prescriptions n'ont pas véritablement transformé le quotidien des pratiques.

Deuxièmement, et au-delà de l'aspect strictement quantitatif révélant l'engagement hétérogène des acteurs, il est nécessaire de pointer la grande diversité des pratiques collectives développées au sein des établissements scolaires. Letor (2007) observe justement cette pluralité des modalités de travail collectif : entre autres, les réunions entre enseignants d'une même classe, d'un même niveau de classe, d'une même discipline, etc. La planification et la flexibilité vis-à-vis de cette collaboration semblent également différencier les établissements et les équipes enseignantes entre elles. Barrère (*op. cit.*) propose, dans le même sens, une catégorisation des modalités de pratique collective dans les établissements scolaires. Les enseignants, interrogés dans son enquête, ont évoqué trois aspects du travail collectif : le travail obligatoire, formel donnant lieu à des réunions de travail pédagogique institutionnalisées, le travail sur projets et les échanges informels. Dans le premier ensemble, le travail renvoie à l'obligation statutaire des enseignants et prend la forme, en entre autres, de la participation aux conseils d'enseignement ou encore aux conseils de classe. Cette forme de travail collectif, la plus connue, induit bien souvent, de l'aveu des enseignants, des stratégies d'évitement. D'une certaine manière, les deux premiers ensembles repérés par Barrère sont probablement ceux qui pourraient être qualifiés « *d'instruments politiques* » (Lascoumes et Le Galès, *ibid.*), compte-tenu de leur formalisation par le pouvoir administratif et de la perspective qui en découle qu'ils puissent favoriser, ensuite, l'apparition de modalités de travail entre collègues plus spontanés. Cette analyse invite, à travers la formule de Watzlawick, Weakland et Fisch (1975), selon laquelle « *plus ça change, plus c'est la même chose* », à la réflexion quant à la relation paradoxale entre la permanence et le changement⁸. Toujours est-il que ces dispositifs collaboratifs (enseignements pratiques interdisciplinaires au collège et accompagnement individualisé au collège et au lycée, travaux pratiques encadrés, etc.) invitent les enseignants à concevoir et mettre en œuvre ensemble de nouvelles formes pédagogiques (Lebeaume, 2007). Là encore, si l'obligation statutaire contraint les enseignants

⁸ Ce proverbe exprime la relation paradoxale qui existe entre la permanence et le changement. Les auteurs font référence à tout changement qui se produit à l'intérieur du système considéré dont on veut modifier l'état mais qui, par nature (selon la théorie mathématique des groupes), conduit paradoxalement à la permanence de ce dernier : ils parlent alors de changement de type 1, en opposition au changement de type 2 qui débouche sur un réel changement, en modifiant les règles gouvernant le système (référence à la théorie des types logiques).

à s'engager dans ce type de dispositifs, les résultats des études concordent pour mettre en avant « *des frontières de verre* » (*ibid.*), soit une faible mobilisation des enseignants privilégiant sans doute mener d'autres actions plus traditionnelles ou encore des réticences à travailler avec des collègues qui ne partagent pas une lecture commune du dispositif (Baluteau, 2008). Ce dernier auteur a, d'ailleurs, montré que, dans le cas des dispositifs interdisciplinaires au collège, le travail collectif entre les enseignants se limite souvent à une collaboration minimale, proche d'une simple coordination au sens défini par Marcel et *al.* (*op.cit.*). Sur la base de l'analyse du discours des enseignants interrogés, Barrère met en avant un deuxième ensemble de pratiques collectives que constitue le travail en/sur projets. Au sein même de cet ensemble, une forte hétérogénéité semble exister. L'auteur expose en effet que sur les quarante enseignants interrogés, dix-huit sont engagés dans des projets, six dans des projets ponctuels (*e.g.* un voyage scolaire, une sortie culturelle ou sportive), deux s'inscrivent dans des collaborations plus larges dans le cadre de classes européennes et les dix autres sont engagés dans des projets plus conséquents avec des classes difficiles. Dès lors que l'engagement dans le projet résulte d'un choix personnel, les enseignants semblent faire un bilan plutôt positif de l'expérience, bien qu'ils convergent pour exprimer l'usure et la fatigue que celle-ci engendre. Barrère rapporte, enfin, un dernier ensemble de pratiques collectives que sont les échanges informels, ponctuels ou plus réguliers, entre collègues de la même discipline, de disciplines différentes ou encore d'une même classe. Ce dernier ensemble est d'ailleurs régulièrement observé dans les différentes enquêtes (*e.g.* Amigues, 2009 ; Barrère, 2002 ; Letor, 2007 ; Letor, 2010 ; Germier et Marcel, 2016). Il semble témoigner de la préférence accordée par les professeurs aux modalités de travail collectif leur permettant de jouir d'une certaine marge d'autonomie professionnelle (Lefevre, 2009).

En revanche et troisièmement, l'établissement ne semble pas constituer une unité organisationnelle significative pour réguler ce travail. En effet, les préoccupations des enseignants lorsqu'ils travaillent ensemble sont parfois bien éloignées des préoccupations de l'administration (Letor et Bonami, 2007). Ils visent davantage à développer des projets avec leur classe qu'à intégrer les demandes faites par la direction ou l'inspection. Les objets traités par les enseignants sont ainsi très divers et n'ont souvent que peu à voir avec des préoccupations strictement professionnelles. Les enseignants déclarent aborder, d'abord, des questions d'ordre personnel, de la vie quotidienne (Letor, 2007). Ensuite, viennent des discussions à propos des relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les parents et leurs collègues et, enfin, à propos des difficultés qu'ils rencontrent avec certains élèves ainsi que la

mise en œuvre de projets pédagogiques. À l'inverse, en termes de fréquence, la référence aux contenus d'enseignement, au projet d'établissement ou encore aux questions d'évaluation sont les objets les moins souvent abordés lors de ces échanges entre pairs. Lefeuvre (2010) ajoute que les contenus de ces échanges ne portent que très rarement sur les croyances et les connaissances qui fondent les pratiques d'enseignement et sur les orientations pédagogiques qui leurs sont associées. Ces moments peuvent alors apparaître comme du temps perdu, au détriment de temps d'échanges supposés plus constructifs, en vue du suivi des élèves ou bien encore de la conception conjointe de leçons ou de projets. En effet, Hassani et Meuret (2010), lorsqu'ils interrogent les chefs d'établissement, mettent en avant quatre types d'établissement en fonction de la coopération entre les enseignants et du niveau de régulation par ces mêmes chefs d'établissement. Pour les auteurs, la supériorité en termes d'efficacité (selon le niveau de perception des personnels de direction) des établissements « *fortement collectifs et fortement régulés* » est très largement palpable. Il semblerait ainsi que, si ce n'est pas primordial, il est, à tout le moins, très appréciable que les enseignants discutent entre eux de la performance des élèves et des moyens de l'améliorer. Les chefs d'établissement sembleraient également préférer les réunions collaboratives planifiées, auxquelles ils participent régulièrement, aux discussions informelles. Pourtant, avec Alter (2009), il semble, à l'inverse, que le travail collaboratif trouve son authenticité dans les temps les plus informels qui ont, d'abord, pour objectifs de créer du lien et de l'appartenance collective. Letor (2010), reprenant le cadre d'Alter concernant l'*Innovation au quotidien*, tente de montrer que les moments de coopération répondent à un choix délibéré de la part des enseignants d'échanger ou de construire des éléments de travail. En un sens, ces échanges répondent aux exigences de collaboration car ils participent à l'amélioration des pratiques. Il est néanmoins plus probable, selon Letor, que ce travail partagé relève d'un acte choisi, hors des normes, qui ne peut devenir routinier que par la seule voie de la prescription hiérarchique. En effet, il y aurait dans le fait de travailler ensemble et de partager son travail quelque chose de l'ordre du don. Pour Alter, coopérer est un acte volontaire et choisi. Ce n'est pas, en soit, la valeur de ce qui est donné qui importe mais la création d'un lien social et affectif par l'acte lui-même : il y aurait donc une réelle contradiction avec l'objectif de performance mis en avant par les chefs d'établissement. L'injonction à travailler ensemble produit souvent, dans un cadre organisationnel, l'aménagement d'espaces et de temps formalisés au sein desquels les chefs d'établissement invitent les enseignants à rationaliser des actes, à l'origine, affectifs, tout en essayant tant bien que mal de les colorer d'authenticité. L'examen de la littérature permet ainsi de mettre en évidence que les formes et les objets mais aussi les fonctions du travail

collectif ne sont pas nécessairement harmonisés avec le cadre formalisé par les directives institutionnelles.

Rendant compte du concept de sociabilité professionnelle à partir d'un suivi longitudinal auprès de jeunes enseignants du premier degré, Sembel (2014) expose un certain nombre d'éléments permettant d'identifier les causes de cet engagement différencié des enseignants. Son cadre d'analyse repose sur la théorie de Granovetter (1973) à propos de la force des liens faibles. Il aborde ainsi la question de la sociabilité professionnelle à partir des deux des dimensions mises en avant par Granovetter – la fréquence et l'intensité des « rencontres » ou relations professionnelles. Sembel explique :

« Fréquence faible ou forte et intensité faible ou forte permettent de décrire quatre cas de figure. Les liens faibles correspondent aux rencontres à faible intensité, voire à faible fréquence, ce qui donne une consistance empirique à un travail "informel", comme forme la plus "simple", à ne pas négliger, du travail collectif des enseignants. Il y a aussi les "liens forts", et un tel travail collectif peut aussi être intense, fréquent et formalisé, comme la mise en place ou la régulation d'un enseignement. Ce qu'il importe de retenir, c'est la diversité des formes réelles ou potentielles du phénomène ».

L'auteur montre que deux logiques principales préexistent à l'inscription dans des liens forts ou faibles : l'adaptation, d'une part, caractérisée par la recherche de réponses ou l'acquisition de « recettes » toutes faites et l'autonomie, d'autre part, considérée comme le questionnement professionnel des enseignants sur leur pratique. S'il observe que les quatre cas de figure existent, deux sont largement dominants : les cas à forte fréquence et faible intensité (les relations quotidiennes avec les collègues reposant souvent sur de la communication informelle) et les cas à faible fréquence et forte intensité (des collègues-amis constituants de véritables binômes). Les deux autres cas de figure sont minoritaires : faible fréquence et faible intensité ainsi que forte fréquence et forte intensité, traduisant respectivement, un repli sur soi ou des contacts maximaux. Sembel affirme qu'il est plus probable que les enseignants en situation d'autonomie établissent des liens forts (en fréquence et en intensité), alors que les enseignants en situation d'adaptation établiront eux des liens faibles (soit en fréquence, soit en intensité), cherchant en premier lieu à éviter les conflits et à s'assurer des vertus adaptatives du groupe. Pour Sembel, alors que les directives institutionnelles apparaissent valoriser un travail collectif se rapprochant d'une logique adaptative, il est pourtant nécessaire de ne pas chercher à promouvoir telle ou telle forme de sociabilité professionnelle. L'objectif serait ainsi plutôt de (re)donner du sens à ces collectifs et de comprendre les logiques régulant la pratique collective effective.

1.3.2. *Réflexion sur les processus engagés en situation de travail collectif*

En ce qui concerne le travail de re-conception de la prescription, Amigues (2009) note que ce dernier requiert nécessairement du temps, en particulier pour systématiser les façons de faire. La mise en place d'une nouvelle pratique demanderait ainsi plusieurs années pour que celle-ci soit stabilisée. Il semble alors qu'il y ait une incompatibilité entre l'effectivité de ce processus et l'immédiateté résultant de la prescription à travailler collectivement (tant dans l'effectivité de la mise en œuvre que dans les effets recherchés). C'est également ce que souligne Sembel (*op.cit.*) lorsqu'il souligne le fait que les politiques éducatives contemporaines valorisent une forme adaptative de travail collectif, au détriment d'une réelle logique d'autonomie professionnelle. Ainsi, sans toutefois rechercher l'exhaustivité, la complexité du processus conduisant au développement de véritables collectifs de travail sera ici discutée. Pour ce faire, les contributions de Piot (2016) ainsi que de Germier et Marcel (2016) seront présentées. Pour le premier :

*« Un collectif de travail existe "lorsque plusieurs travailleurs concourent à une œuvre commune dans le respect des règles" (Cru, 1987), certaines de ces règles étant données par l'organisation du travail et d'autres étant produites et formalisées par les acteurs eux-mêmes (Piot, 2014). Un collectif serait un ensemble dynamique doté en tant qu'unité fonctionnelle d'une capacité pour agir de manière coordonnée sur le plan objectif, mais aussi sur le plan subjectif, à travers la notion de construction de l'identité professionnelle et sur le plan intersubjectif à travers la notion de genre professionnel : pour Clot (2001), le genre professionnel est une sorte de mémoire impersonnelle et partagée qui n'est pas explicitée dans la prescription, mais qui est sédimentée, à la fois héritée et transformée par les sujets individuels. Habiter un genre professionnel est de ce point de vue une manière d'appartenir à un collectif de travail » (Piot, *op.cit.*).*

Dans son étude portant sur la mise en œuvre d'un dispositif de prévention contre le décrochage scolaire, Piot cherche à comprendre et expliquer la genèse d'un collectif d'enseignants en collège. Il met en avant l'idée que le collectif constitue une unité fonctionnelle quasi indépendante, notamment de l'établissement, dès lors qu'en son sein se met en place un cadre de référence partagé, une lecture commune de l'action à mener et un diagnostic initial de la situation commune. Cette mise en place du cadre de référence partagé, qui contient plusieurs composantes – un horizon de valeurs, une interprétation partagée de la prescription, des postures pédagogiques communes et des choix didactiques convergents – est progressive, dynamique et non linéaire : elle est donc coûteuse en énergie pour les enseignants et relativement longue dans le temps. Piot insiste également sur l'aspect dynamique de cette construction progressive et montre que les éléments qui structurent le collectif ne sont pas planifiés à l'avance (en opposition peut-être avec une planification rigoureuse de réunions et

de temps de concertation, telle que les chefs d'établissement peuvent le penser, cf. Hassani et Meuret, 2010). L'analyse de l'auteur fait fortement ressortir le caractère dialogique d'une telle construction. Si les points de tensions autour des différentes composantes (valeurs, interprétation de la prescription, postures pédagogiques, choix didactiques) ont été rencontrés de manière irrégulière, ils apparaissent avoir tous été l'objet d'un dialogue. Le dialogue joue un rôle très important dans le collectif. Il permet d'agir collectivement, au sens performatif (Austin, 1970)⁹, pour prendre acte d'orientations précises à tenir mais permet aussi le débat sur les plans pédagogique, didactique ou encore organisationnel. Pour Piot, le dernier aspect important dans la construction du collectif est en contradiction avec la visée adaptative de la prescription institutionnelle. Faisant référence à Ricœur (1977), Piot évoque en effet que la progression du collectif dans le travail permet de maintenir une intrigue commune, dépassant des enjeux individuels et permettant « à chacun de participer à un projet que, seul, il serait incapable de mener à bien » (Piot, *op.cit.*). Dans cette perspective, l'intrigue se construit autour d'un imaginaire commun qui recoupe le cadre de référence commun, les valeurs et les règles négociées et partagées ainsi que le chemin pour la résoudre : cette interprétation, si l'on s'autorise à y adhérer, semble très éloignée des dimensions de l'immédiateté et de l'efficacité telles qu'elles sont véhiculées par le pouvoir administratif.

Après avoir contribué à clarifier la manière dont se construit et s'entretient un collectif d'enseignants autonome dans le temps, le recours au travail de Germier et Marcel (2016) permet de centrer l'analyse sur la négociation des accords au sein de ces collectifs. Germier et Marcel avancent une hypothèse similaire à celle de Piot et soulignent que la construction des accords (du référentiel commun et des valeurs chez Piot) est constitutive de la dynamique collective, précisément au sein d'un établissement. En effet, c'est au niveau de l'établissement que se déterminent des accords locaux, faisant l'objet de négociations à la fois au sein des collectifs de travail et entre ces collectifs et la hiérarchie. L'accord final vise la coordination des actions et donc la réduction des désaccords en vue d'une action commune efficace. S'appuyant sur Boltanski et Chiapello (1999), les auteurs expliquent que l'accord intervient si les acteurs de la négociation parviennent à aboutir à un consensus à partir des « mondes » qui sont les leurs. Ces mondes sont des formes de généralités qui semblent fonctionner comme des systèmes d'interprétation du monde mais aussi comme des modes d'organisation des

⁹ Pour Austin, prononcer des énonciations performatives est un acte : la théorie des actes du discours. La performativité (le fait de dire quelque chose qui implique une action) est soumise à des conditions : ces phrases sont dites heureuses ou malheureuses en fonction du contexte (qui dit quoi, où, quand). Abstraction du fait qu'elles soient vraies ou fausses, ce sont des phrases qui ne font pas que dire une chose mais le font (exemple du maire dans les cérémonies de mariage ou du juge dans la prononciation des sentences de peine).

comportements. Ils sont composés d'un ensemble d'éléments qui organise les opérations de construction d'accord. Nous préférons utiliser la notion d'Arrière-plan, telle qu'elle est proposée par Searle (1998), pour se référer à l'ensemble de ces éléments et à leurs origines. L'Arrière-plan constitue, en effet, l'ensemble des éléments contextuels, des capacités pré-intentionnelles qui permettent à nos états intentionnels de fonctionner (à nos structures cognitives, nos représentations, nos croyances, etc.). La notion d'Arrière-plan paraît alors complémentaire à celle de monde (au sens de Boltanski et Chiapello) car elle ramène nécessairement aux dimensions axiologiques, fruits de leur histoire singulière, leur permettant d'agir et de réfléchir dans les différents mondes dans lesquels ils sont investis¹⁰. Pour revenir à l'étude, Germier et Marcel montrent qu'au moment de s'engager dans le traitement de la prescription, les enseignants qui composent le collectif en construction, sont investis dans plusieurs mondes. Dans l'enquête, les différents mondes identifiés sont ceux de la prescription institutionnelle (au sens de l'objet qui est demandé de mettre en œuvre : ici, l'individualisation des parcours), de l'enseignement (se rapportant à la conception du métier des enseignants, ainsi qu'à leur identité professionnelle), de l'encadrement (au sens organisationnel du terme) et de l'accompagnement (proche du sens brunerrien, d'étayage). Ces différents mondes sont donc organisés selon un ensemble d'éléments (e.g. « *le principe supérieur commun* »), que nous pouvons identifier comme des Arrière-plans. L'enjeu de la négociation repose sur l'accord entre les enseignants, pour déboucher sur l'adoption de règles, de compromis dans chacun des mondes ou, plus probablement, entre les mondes. Ainsi, pour les auteurs, construction des accords et construction des collectifs sont des processus dynamiques et interdépendants, qui ne se déploient que dans et par l'action. En effet, « *à chaque fois qu'un accord est bâti dans et par l'action, le collectif se renforce pour l'action* » (Germier et Marcel, *op.cit.*). Finalement, ce qui semble complexe pour structurer des collectifs d'enseignants capables de construire des accords et déployant une action commune, renvoie à la nature de la prescription, qui se confond souvent avec un ou des mondes aux frontières poreuses. Elle vient alors se heurter à un construit social existant, à des Arrière-plans, propres à des acteurs individuels et collectifs qui agissent eux-mêmes dans plusieurs mondes. De cette perturbation, certains collectifs font émerger, par le compromis et la négociation (et donc par la proximité d'un certain nombre d'Arrière-plans), des règles permettant l'action collective (*i.e.* permettant à l'intrigue de se poursuivre). D'autres

¹⁰ Par-là, nous voulons dire que les conduites des enseignants dans les différents mondes, leurs manières d'agir, de comprendre, d'interpréter sont déterminées par les Arrière-plans. Bien que les Arrière-plans ne soient pas conscientisés, ce sont eux qui façonnent la perception des enseignants au sein de ces mondes.

collectifs, en l'absence de compromis, rejettent la négociation, ce qui contribue *in fine* à contrarier, voire à bloquer, l'émergence d'une action véritablement collective.

1.3.3. Obstacles, leviers et représentations associées au travail collectif au sein du corps enseignant

Cette section vise à explorer les principales raisons permettant de comprendre et expliquer ces fonctionnements collectifs différenciés. Il s'agit, dans un premier temps, de revenir sur les obstacles et leviers au développement du travail collectif puis, dans un second temps, d'appréhender les représentations des enseignants vis-à-vis du travail collectif.

1.3.3.1. Les résistances supposées et les conditions propices au développement du travail collectif

Les résistances supposées au développement du travail collectif

Un des obstacles le plus régulièrement associé aux difficultés des enseignants à s'engager avec régularité dans les pratiques collectives vient de la persistance de la logique bureaucratique de l'organisation du travail enseignant (*e.g.* Dupriez, 2015b). Alors que le travail collectif est promu par les autorités éducatives comme un levier de coordination des pratiques, devant permettre aux enseignants de solutionner collectivement des problématiques éducatives locales, la structuration bureaucratique de l'action éducative tend à contrarier le développement d'une forme de collégialité entre les enseignants. Sur le plan organisationnel, les espaces et les temps scolaires semblent effectivement pensés en dehors de toute préoccupation au travail en équipe (*e.g.* juxtaposition de salles de classe, travail enseignant défini selon le temps de présence devant les élèves, rareté des locaux agencés pour collaborer, etc.). Cette organisation bureaucratique du travail enseignant provient, semble-t-il, en grande partie des finalités poursuivies par l'école. En effet, Lefeuvre et Dumay (2016) expliquent que :

« Le travail collaboratif, comme tout dispositif de régulation institutionnelle ou de coordination du travail, ne peut en effet se résumer à une facette technique et froide de rationalisation instrumentale. Il comporte une facette expressive évidente, qui traduit les attentes de la société vis-à-vis de son système éducatif ».

L'étude à visée comparative de Malet et Brisard (2005) montre en effet que l'injonction au développement des approches collectives s'exprime différemment dans l'enseignement secondaire anglais et français. En France, l'école est traditionnellement missionnée par la

société pour instruire et transmettre un important capital culturel aux nouvelles générations. À l'inverse, dans la plupart des pays anglo-saxons, les objectifs centraux assignés à l'école sont ceux de la socialisation et de la formation des jeunes gens. Dans cette perspective, le travail collectif sera plus facilement perçu comme faisant partie intégrante du métier, d'autant plus que la division bureaucratique des savoirs à enseigner, caractéristique de ce que Bernstein (1977) nomme la « *forme sérielle* »¹¹, est considéré comme caduque. Pour Dupriez (2007), ce schéma interprétatif, qui propose l'hypothèse d'un isomorphisme entre les formes organisationnelles du travail enseignant et les formes de l'action éducative, permet de comprendre la résistance du système scolaire français à l'institutionnalisation du travail collectif et d'observer, sans surprise, des formes plus intenses et plus variées de travail en équipe dans des systèmes éducatifs traditionnellement organisés selon une perspective intégrative.

La seconde explication repose, classiquement, dans le sens commun, sur l'existence d'une culture enseignante individualiste (Barrère, 2002), exprimant une réticence systématique voire un refus systématique vis-à-vis/au travail en équipe. Pourtant, les travaux de Barrère, comme ceux de Sembel (*op.cit.*) sur la sociabilité professionnelle des jeunes enseignants, montrent que les enseignants « *isolés et individuels* », « *massivement repliés sur eux-mêmes* », apparaissent comme franchement minoritaires. Néanmoins, l'auteur souligne la prégnance de l'idée selon laquelle l'établissement, et plus largement le milieu enseignant, serait « *un terreau d'oppositions constantes aussi bien que diffuses* ». S'il ne faut pas minimiser les potentialités de désaccords entre les enseignants, il serait toutefois, selon Barrère, abusif d'y accorder une importance centrale. Pour l'auteur, il est surtout nécessaire de remarquer que les jugements au quotidien, qui « *décident des espaces affinitaires de travail* », prennent leur essence dans des critères autant liés à l'éthique et qu'à l'estime professionnelle. Dans son enquête, elle met en avant que les groupes et les réputations se constituent, au sein des établissements, par le jeu d'une diffusion permanente d'informations et de rumeurs : autour, par exemple, de la fréquence à laquelle les enseignants renouvellent leurs cours, de la sévérité de la notation (révélée publiquement lors des conseils de classe) ou encore des relations entretenues par les enseignants avec les élèves (dans la dimension émotionnelle, condescendante/méprisante ou, à l'inverse, bienveillante, et dans la gestion des conflits). Le constat est ainsi différent de celui réalisé par Letor (2007) qui montre, dans une enquête plus

¹¹ En référence à la séparation des domaines de connaissances, liée à la juxtaposition des disciplines et en opposition avec la « forme intégrée » ou intégrative, privilégiant la coordination de ces différents domaines de connaissances.

quantitative, que les enseignants ont plutôt tendance à considérer que « *les échanges sont plutôt francs* » et que « *l'ambiance est plutôt détendue* » lors des réunions de concertation. Ces différentes analyses tendent néanmoins toutes à souligner l'importance de la dimension affinitaire du travail collectif.

Finalement, si les enseignants s'engagent de manière hétérogène dans les différentes modalités de pratiques collectives, « *ils sont sans doute moins opposés par principe au travail collectif qu'ils ne sont dubitatifs sur la forme que prend actuellement cette proposition* » (Barrère, *op.cit.*). Aussi, le travail collectif, tel qu'il est institué, ne prendrait pas suffisamment en compte les difficultés réelles des enseignants (notamment la question de l'ordre scolaire) et risquerait, en conséquence, d'apparaître uniquement comme une charge de travail supplémentaire. D'ailleurs, parmi les éléments relevés par Amigues et *al.* (2010) pour saisir plus finement les mécanismes liés à l'engagement ou au désengagement des enseignants dans les pratiques collectives, il apparaît que le bien-être au travail et le sentiment de compétence sont déterminants. Ainsi, ce ne serait pas tant l'adhésion vis-à-vis des valeurs ou de l'efficacité supposée de la forme de l'action éducative collective qui agirait sur l'engagement des enseignants dans les pratiques formellement planifiées par l'institution que le sentiment de compétence des professeurs vis-à-vis de la prescription. Dans cette perspective, Amigues et *al.* (*op.cit.*) mettent en avant le caractère fondamental du périmètre disciplinaire de l'objet du travail collectif. Les auteurs montrent alors que les enseignants démissionnaires se sentent bien souvent impuissants face à la tâche qui leur incombe, d'autant plus lorsque celle-ci se situe hors du champ disciplinaire (*e.g.* gestion d'élèves en difficulté, « *éducation à* », etc.). Le deuxième aspect mis en évidence porte sur l'ambiguïté des sources de l'organisation et fait particulièrement écho, une nouvelle fois, à l'origine de l'engagement des enseignants (résultant d'un choix personnel ou d'une forme d'incitation plus ou moins appuyée). Ils soulignent le manque de reconnaissance, tel qu'il est perçu par les professeurs, du travail effectué au sein de ces collectifs. Pour les enseignants interrogés dans l'étude, le travail collectif devrait être l'occasion de mettre en lumière leur investissement, de manière à dynamiser le collectif et à « *revitaliser son pouvoir d'agir* » (*ibid.*), plutôt que de le considérer comme un allant-de-soi. Enfin, les auteurs montrent que les enseignants, parce qu'ils subissent la prescription, parce qu'ils ne sentent pas compétents ou parce qu'ils ne retirent pas suffisamment de bénéfice de leur engagement dans le collectif (*i.e.* manque de reconnaissance extérieure), tentent de retrouver du sens à leur travail en s'efforçant de recentrer leur activité

autour de leur enseignement disciplinaire : ce qui contribue, en retour, à leur désengagement, partiellement ou totalement, vis-à-vis des modalités collectives de pratique.

Les leviers au développement du travail collectif

Dans la continuité des développements précédents, cette section présente les facteurs identifiés comme des conditions favorables au développement du travail collectif. Un certain nombre de ces facteurs a déjà, en substance, été rapporté au cours de cet examen de la littérature. Par conséquent, à défaut de conduire une approche la plus exhaustive possible, il s'agit plutôt, ici, de mettre l'accent sur les points les plus saillants compte-tenu de leur récurrence dans la littérature.

Si certains des facteurs présentés sont susceptibles de permettre aussi bien le développement d'un travail collectif informel que de favoriser la mise en œuvre de pratiques collectives institutionnellement planifiées, les études présentées ci-après s'inscrivent bien dans la seconde perspective. Ainsi, Gather Thurler (1994), s'inspirant des travaux d'Hargreaves (1994), montre que les effets du travail collectif institutionnalisé varient selon que celui-ci s'impose aux enseignants ou qu'il se développe plus spontanément, en aboutissement d'une volonté partagée par plusieurs collègues. L'auteur fait ainsi la distinction entre la collaboration et la collégialité contrainte. Dans le premier cas, l'engagement spontané engendre la manifestation d'attitudes positives et manifestement porteuses sur le plan professionnel ; dans le second, la dimension prescriptive rend les enseignants plus craintifs et le travail qui en résulte apparaît moins efficace du point de vue de leur développement professionnel (*e.g.* moins grande propension à faire évoluer les pratiques). Il s'agit donc, pour les chefs d'établissement, de négocier l'adhésion des enseignants, notamment veiller à instaurer une forme de culture de la collaboration (Barrère, 2006 ; Baluteau, 2009 ; Lessard *et al.*, 2009). En outre, Lessard *et al.* (2009), dans une étude quantitative, mettent en avant une série de facteurs facilitant l'intensification de la collaboration des enseignants. Ils soulignent, tout d'abord, que les pratiques collaboratives sont plus fréquentes chez les enseignants présentant de fortes préoccupations pédagogiques. Il convient toutefois d'être prudent sur cette dimension car les préoccupations pédagogiques qui influencent le plus l'adhésion au travail collectif chez les enseignants enquêtés sont « *l'intégration des élèves des différents groupes socio-économiques, de la préparation des élèves aux examens standardisés, de leur préparation à la vie adulte, du développement de la méthode scientifique ou de la diminution de l'indiscipline* » (*ibid.*). L'étude s'étant déroulée au Québec, il est nécessaire de rappeler que

les formes de l'action éducative des pays nord-américains diffèrent fortement de celles du contexte français. Les auteurs soulignent ensuite le rôle joué par le sentiment de compétence des enseignants. Ce dernier nourrissant l'estime de soi et la confiance en son travail – et envers celui des autres, il faciliterait la disposition à collaborer. Enfin, Lessard et *al.* (*op.cit.*) identifient une troisième dimension influençant particulièrement le développement des pratiques collectives qui se rapporte à ce qu'Hargreaves mentionne *supra* : la collaboration semble renforcée par l'organisation de l'établissement, en termes de rapports sociaux entre les acteurs et d'organisation du travail. Ainsi, les enseignants les plus satisfaits de leur établissement s'engageraient plus volontiers et manifesteraient également plus de satisfaction dans les activités collectives.

1.3.3.2. Représentations des enseignants associées au travail collectif

Cette section vise à souligner les représentations associées au travail collectif chez les enseignants. Il s'agit d'une approche complémentaire aux analyses présentées en amont, permettant d'éclairer, au moins en partie, les disparités d'implantation du travail en équipe dans les établissements scolaires. À ce titre, l'analyse menée par Germier (2014), concernant la mise en œuvre de l'accompagnement individualisé dans les lycées agricoles par des collectifs d'enseignants, paraît tout à fait intéressante. Alors que l'auteur distingue les collectifs institutionnels et les collectifs informels, il montre que « *quelles que soient la nature et la configuration des groupes au travail, les enseignants qualifient leur activité de "travail d'équipe"* ». Il semble ainsi que les enseignants ne font pas de distinction sur le plan sémantique entre les pratiques collectives résultant d'un choix personnel et celles émanant d'une prescription hiérarchique. Pour Germier (*op.cit.*), le recueil des représentations enseignantes est complexe car les représentations du collectif s'insèrent dans le système des représentations professionnelles et interagissent avec elles. Le concept de représentation professionnelle repose sur le concept plus large de représentation sociale, défini par Jodelet (1989) comme « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». Piasser et Bataille (2011) précisent que « *les représentations professionnelles constituent une catégorie particulière de représentations sociales au regard de deux particularités qui les caractérisent : les groupes qui construisent ces représentations et les objets concernés appartiennent à la même sphère professionnelle* ». Ainsi, la perception et les prises de position à propos du collectif interagissent avec les représentations du dispositif en

question et de sa prescription, ainsi qu'avec les représentations de l'établissement et du métier d'enseignant. Autrement dit, les conceptions du métier viennent interférer dans la construction de l'image du collectif, notamment quand la prescription remet en cause les normes établies et partagées.

Toutefois, l'auteur rapporte que la caractérisation des collectifs permet de repérer un certain nombre de tensions chez les enseignants qui agissent comme des organisateurs de leurs représentations et qui orientent également leurs discours et leurs attitudes vis-à-vis de ces mêmes collectifs. Il met en avant trois couples de tensions : le mode de construction du collectif, la fonction remplie par le travail collectif et la forme d'efficacité à laquelle il permet d'accéder. Tout d'abord, il semble y avoir une ambiguïté persistante sur la forme du travail collectif, entre la volonté des enseignants d'une structuration formalisée minimale garantissant le soutien de la hiérarchie et une organisation interne auto-générée garantissant la possibilité de travailler librement. La deuxième tension concerne la fonction du travail collectif. Celle-ci se manifeste à partir d'une dialectique entre une fonction émancipatrice, symbolisée par l'autonomie des enseignants dans les choix collectifs qui sont les leurs, et une fonction protectrice, symbolisée par la dimension rassurante du collectif. Dans le premier cas, la marge de liberté laissée aux enseignants est importante, le collectif « *prend alors en charge l'organisation et les contenus du dispositif, il interprète et négocie* » (*ibid.*). Cet espace collectif d'autonomie permet la traduction locale de la prescription. S'il oblige à des compromis (entre les membres du collectif, avec l'équipe de direction, etc.), il permet d'accéder aussi à une forme de satisfecit professionnel lorsque la négociation est concluante. Dans le second cas, la marge de manœuvre est plus étroite, ce qui réduit l'incertitude du travail sur le plan organisationnel, voire pédagogique. Ce que les enseignants perdent du point de vue de leur autonomie, ils le gagnent « *par l'image sécurisante d'un cadre opérationnalisant* » (*ibid.*). Le temps économisé par l'absence de négociation initiale sur le partage des tâches, du temps et des contenus se fait au profit de ce que l'enseignant sait faire : « *enseigner une discipline à un groupe d'élèves, organiser du soutien ou [...] organiser les contenus avec ses collègues* » (*ibid.*). La dernière tension relevée par Germier concerne la forme d'efficacité visée par le collectif. L'auteur distingue la recherche d'une efficacité organisationnelle, c'est-à-dire une mise en œuvre du dispositif conforme à la prescription, de la recherche d'une efficacité didactique et pédagogique, entendue comme l'atteinte des objectifs du point de vue des apprentissages des élèves. Il apparaît finalement qu'il n'y a pas de consensus autour du travail collectif dans les représentations des enseignants dans le cadre

de la mise en œuvre de la prescription analysée par l'auteur. Cette absence de consensus est susceptible d'être généralisée. Les représentations diffèrent en effet selon les enseignants, leurs croyances et leur expérience du métier. D'après l'auteur, il en résulte une forme de complexité qui « *tient à la quantité et à la diversité des éléments qui composent le système des représentations professionnelles, à la multiplication des interactions entre ces éléments et à leurs poids respectifs* » (Germier, *op.cit.*). Il suggère d'ailleurs que de nouveaux travaux soient conduits de manière à permettre une compréhension plus fine des pratiques collectives au sein des établissements scolaires.

1.4. Identité professionnelle des enseignants et approches collectives de l'enseignement

Le quatrième temps de cette synthèse vise à interroger les liens entre le développement des pratiques collectives des professeurs de l'enseignement secondaire et les éléments constitutifs de leur identité professionnelle. Dans la perspective des propos précédents, il apparaît en effet que les représentations des enseignants vis-à-vis du travail collectif sont nécessairement, au moins en partie, le fruit d'une histoire collective qu'il convient de mettre en évidence. Aussi, alors que les injonctions au travail collectif peuvent s'interpréter au regard des mutations contemporaines de la gouvernance éducative, à l'image de l'importance prise par les personnels de l'encadrement pédagogique intermédiaire, il est nécessaire d'outiller et d'orienter l'analyse vers la notion de professionnalité pour mieux saisir les enjeux autour des dynamiques de professionnalisation et de déprofessionnalisation associées au développement des approches collectives.

1.4.1. Mise en perspective du travail enseignant dans le contexte de la nouvelle gestion publique

Après avoir décrit le flou conceptuel qui l'entoure ainsi que l'ambiguïté de ses finalités liée, à travers le filtre institutionnel, à la faible lisibilité des intentions associées à son développement, cette section poursuit et oriente la réflexion quant au sens du travail collectif compte-tenu de l'évolution du travail enseignant dans le contexte de la nouvelle gestion publique. Pour valoriser et promouvoir le travail en équipe, il est très souvent fait référence aux valeurs supposées du collectif ainsi qu'aux bienfaits du « *vivre-ensemble* », du « *travailler ensemble* » ou encore du « *faire ensemble* » (Meirieu, 2016). Pour Maubant

(2014), le recours à cet argumentaire plus persuasif que démonstratif s'apparente davantage à une tentative de séduction de certaines politiques éducatives pour légitimer un discours à finalité managériale. En ce sens, il rejoint Sonntag (2010) qui remarque que « *si le travail collectif n'est pas nouveau, son importance, sa prescription, voire son injonction surprennent, au point de se demander ce qu'il en est vraiment* ». Dans cette section, il s'agit précisément d'explorer ce décalage entre le discours porté par les politiques et les finalités poursuivies par l'institution au moment de promouvoir le développement des approches collectives. L'intérêt de cette réflexion n'est pas de porter un jugement ou une appréciation de valeur vis-à-vis des orientations politiques de l'action éducative mais de retracer les conditions d'émergence de l'injonction au travail collectif, afin de saisir les enjeux qui la sous-tendent. Cette démarche paraît d'ailleurs indispensable dans la perspective de construire une grille de lecture des conditions d'appropriation de cette injonction du point de vue des enseignants.

Dans le cadre des réformes éducatives anglophones, Levin (2001, cité par Corriveau et *al.*, 2010) indique que l'injonction au travail collectif fait partie intégrante de ce qu'il nomme le « *reform package* ». L'auteur montre trois fils conducteurs présents dans l'ensemble des réformes analysées : l'obligation de résultats et la place centrale accordée à la performance et à l'efficacité des établissements scolaires ; la marchandisation de l'école ; la décentralisation et l'autonomie des établissements. L'auteur souligne ainsi l'importance qu'ont prises les logiques managériales et économiques dans la conceptualisation des réformes scolaires. Alors qu'il est demandé aux établissements de faire la preuve de leur efficacité sur le plan de la réussite scolaire, susciter la collaboration entre les enseignants – et, plus généralement, de l'ensemble des membres de la communauté éducative – est devenu un leitmotiv. Pour Maubant (*op.cit.*), l'injonction au développement des approches collectives, se déclinant aussi à travers l'invitation au développement de différentes modalités de partenariat avec des acteurs extra-scolaires, participe d'un « *effet de mode convenu sur la professionnalité enseignante tant il reste, selon nous, à démontrer en quoi ces modalités organisationnelles du travail enseignant produisent un effet positif sur l'activité enseignante elle-même, sur l'enseignant, voire sur la classe et les élèves* ». Plus récemment, Palet (2022) a également montré, à travers l'évolution de l'appréciation institutionnelle de leur « *valeur professionnelle* » que les enseignants sont fortement invités à s'inscrire dans une action à portée collective, y compris dans l'accomplissement d'un certain nombre de tâches sortant du périmètre de la classe et de la discipline d'enseignement. Au-delà des discours injonctifs véhiculant une image idéalisée du collectif, certains auteurs alertent sur la nécessité de « *sortir*

de la représentation fantasmée du collectif » (Maubant, *op.cit.*). Maubant explique ainsi que les collectifs, quels qu'ils soient, se tissent avant tout dans des rapports de pouvoir. Mobiliser ces rapports de pouvoir pour penser et analyser le travail collectif permet de définir le sens de ce dernier mais aussi ces modalités de mise en œuvre et de développement. Selon l'auteur, cela permet de comprendre ce que l'analyse de l'image du collectif révèle des conceptions de notre société.

Dans cette perspective, la première critique formulée, élargie à l'ensemble des directives issues du *new public management* en éducation, reprend la problématique de la confiance développée notamment par Maroy (2012). L'analyse de l'auteur permet de rendre compte des relations entre les notions de pouvoir et de confiance avec la manière dont est conduite l'action publique d'éducation. Pour Maroy (*op.cit.*), la mise en œuvre de la mesure de la performance¹² (*i.e.* aussi bien à l'échelle des acquisitions des élèves qu'à l'échelle des établissements) repose sur des instruments de régulation, tels qu'ils ont été développés pour évoquer l'émergence du modèle de régulation post-bureaucratique (*cf.* section 1.2.1), dont le développement du travail collectif ferait pleinement partie. La thèse de l'auteur consiste à rapprocher l'obligation à rendre des comptes, et par-là même à collaborer, avec le sentiment de défiance de la société (*e.g.* les parents d'élèves) mais également de l'organisation scolaire (*e.g.* l'administration centrale et déconcentrée), à l'égard des compétences professionnelles et des dispositions morales des enseignants. Dans ce cadre, l'analyse des résultats scolaires des élèves pourrait contribuer à confirmer ou infirmer la confiance accordée dans les compétences professionnelles des professeurs. Par ailleurs, l'intensité de leur engagement dans les pratiques collectives contribuerait à révéler, en partie, la volonté de ces derniers d'innover, de se remettre en question, d'œuvrer pour la réussite des élèves et l'image de l'établissement. En faisant référence aux approches théoriques de la confiance, issues de la science politique, de l'économie et de la sociologie¹³, Maroy montre que la confiance des usagers et des membres d'une institution repose sur deux mécanismes : une « *plausibilité morale* » des institutions qui, par l'incarnation de valeurs donnant sens aux contraintes, favorise leur légitimité et l'adhésion des citoyens à cette normativité et la nécessité d'une « *crédibilité* » offrant des garanties aux citoyens, les incitant à s'en remettre à cette même institution. Ainsi, pour que l'École soit digne de confiance aux yeux des parents mais aussi des enseignants, il faut qu'elle « *ne trahisse pas son idée directrice, son ou ses principes normatifs centraux dans son*

¹² L'auteur utilise la notion d'*accountability*. Elle renvoie au premier point développé par Levin (*supra*).

¹³ L'auteur fait référence aux travaux de Hardin (2010), Karpik (1996), Offe (1999) et Quéré (2005).

fonctionnement quotidien » (*ibid.*). Les outils d'évaluation des établissements et des pratiques enseignantes, ainsi que les outils favorisant la mise en place de pratiques collaboratives, peuvent, en ce sens, être interprétés comme des politiques d'« *accountability* » visant à réaligner les pratiques pédagogiques aux prescriptions formelles (parfois standardisées) d'une part, et à s'attirer le jugement positif des parents d'élèves par l'intermédiaire de bons résultats académiques, d'autre part. Dans cette perspective, le développement des approches collectives traduit bien des rapports de pouvoir et une forme de défiance (de la société, de l'institution) à l'égard des enseignants.

Plus encore, le travail collectif semble être un bon indicateur du changement de paradigme qui touche la gouvernance mais aussi les finalités de l'action éducative (*e.g.* Maroy et Mangez, 2011 ; Maubant, *op.cit.*, Sonntag, *op.cit.*). En effet, Maubant constate combien les modèles organisationnels reposant sur des collaborations intra et inter-organisationnelles pénètrent les discours sur les nouvelles formes de pilotage et de gestion des systèmes éducatifs. L'objectif semble dorénavant moins « *d'instruire* » que « *d'éduquer à* », laissant alors transparaître la volonté d'inscrire les apprentissages dans une réalité afin qu'ils remplissent une fonction d'usage social¹⁴. Autrement dit, pour Maroy (*op.cit.*) :

« Le système scolaire est de moins en moins perçu comme une institution au service de fonctions de socialisation importantes pour des collectivités clairement identifiées (État-nation, société catholique, société laïque) mais comme une organisation orientée vers la production de compétences individuelles et de titres scolaires qui les certifient, compétences et titres utiles pour une insertion sociale et professionnelle ».

D'autres auteurs encore, comme Rastier (2013, cité par Maubant, *op.cit.*), dénoncent ce processus et considèrent qu'il est un signe des intentions de l'économie néo-libérale de s'appropriier le marché de l'éducation pour y imposer les valeurs de l'idéologie managériale. L'état de ce constat est encore plus prégnant dans l'article de Sonntag (*op.cit.*) : « *De l'école à l'entreprise un entre-deux oublié du travail collectif* ». Pour l'auteur, l'importance accordée au collectif dans le travail enseignant et les problèmes et interrogations qu'il soulève invitent en effet à le mettre en perspective avec l'évolution du travail, y compris dans le monde de l'entreprise. Ainsi, il fait le parallèle entre l'adoption d'une logique de performance dans les modes de régulation de l'action éducative, visant à réagir au développement d'une forme de défiance vis-à-vis de l'institution scolaire, et l'émergence, dans le secteur économique, d'une

¹⁴ On s'éloigne ainsi du rôle joué par l'école entendue (au sens scolastique du terme développé par Bourdieu [1997] et dont l'étymologie a donné le mot *skhòlè*) comme le lieu où l'on se retire du monde et de ses intérêts utilitaires/pratiques pour apprendre plus tard à y jouer.

instrumentalisation des rapports sociaux et professionnels dont l'objectif est d'accroître la productivité et la réactivité des entreprises. Sonntag rappelle que la logique économique est centrale dans le glissement de l'organisation mécaniste et tayloriste du travail vers des organisations plus flexibles et réactives. Il explique que, dans le modèle mécaniste, la relation entre les opérateurs est réglée par le respect des procédures, leur standardisation et le contrôle hiérarchique, alors que dans les modèles de réactivité, l'autonomie des sous-groupes est affirmée et la cohérence entre ceux-ci repose sur la collaboration et l'implication des opérateurs. Cette évolution majeure est la conséquence de la finalité du travail en entreprise et des caractéristiques liées au contexte économique : survivre dans une économie de marché mouvante et concurrentielle. Cette quête de la survie, et donc de la performance, entraîne la nécessité pour les entreprises d'adapter les modes de régulation de l'activité économique. Les principales réponses ont été la déconcentration du pouvoir décisionnel, l'autonomie des sous-groupes et la capacité de ces derniers à résoudre rapidement des problèmes locaux nouveaux liés aux variations continues de l'environnement (*i.e.* de la demande). Cette autonomie est néanmoins susceptible de désorganiser l'organisation collective si la cohérence entre les sous-groupes n'est pas assurée. C'est pourquoi, la recherche de cohérence s'est traduite par le développement des approches collaboratives afin d'assurer une coordination entre les activités de chacun des opérateurs. Mettant en avant le risque d'un allongement du temps de travail lié à la multiplication des collaborations, l'auteur montre que les réponses qui ont été apportées par les entreprises est le développement du management participatif. Autrement dit, le travail collectif ne vise pas seulement l'efficacité, il devient aussi un outil de contrôle des employés, comme si leur engagement était une preuve de leur dévouement pour le bien commun. En ce qui concerne l'évolution du travail enseignant, la seule logique de performance sous-jacente au processus semble nécessaire mais insuffisante. Sontag met en avant le fait que l'école n'est pas un univers clos. Elle reflète la société qu'elle contribue à construire et comporte donc, irrémédiablement, en son sein, les marques de l'évolution de cette même société. Sans reprendre l'évolution du travail enseignant retracée plus en amont, force est de constater que cette description rapide n'est pas sans faire écho à l'émergence des nouvelles politiques publiques en éducation et à l'essor des injonctions au développement des approches collectives dans les établissements scolaires.

Dans ce contexte, Sembel (2014) pointe, en outre, le risque de réification du travail collectif. Pour l'auteur, l'injonction répétée au développement des approches collectives, en contraignant l'adhésion des enseignants par la force du groupe et en n'explicitant pas

suffisamment les intentions et les valeurs sous-jacentes, peut s'interpréter comme un projet politique visant à rationaliser la pratique enseignante. Ainsi, la prescription de modalités collectives de travail pourrait « être considérée comme un instrument visant à pénétrer le dernier pré carré d'intervention de l'enseignant que constitue l'acte d'enseigner, en encadrant son intervention et sa pratique éducative, par des normes, des règles et valeurs imposées par le collectif ». En s'appuyant sur Durkheim et Mauss par le concept « d'altruisme restreint », Sembel et Gesson (2011) mettent en avant que la forme de travail collaboratif largement diffusée au sein des institutions éducatives renvoie à un travail superficiel, conduisant les enseignants, centrés sur eux-mêmes, à rechercher et appliquer des procédures préconçues. Cette analyse rejoint, d'une certaine manière, la théorie de la confiance « stratégique » développée par Maroy (*op.cit.*), faisant référence à une approche de la confiance comme le fruit d'un « intérêt bien compris », résultant d'un calcul stratégique et prenant en compte des intérêts à court terme. Ces différents auteurs défendent, à l'inverse, la dimension collective comme étant intrinsèque au travail enseignant. Pour ces derniers, il est ainsi dans l'intérêt des élèves et de la profession de valoriser un travail collectif reposant sur une réelle autonomie et promouvant l'essor d'un projet collectif ne se limitant pas à l'agrégat d'intérêts personnels ponctuels. Dans cette perspective, l'objet n'est pas tant de prescrire une forme idéologiquement imposée de collectif à atteindre que de donner sens à des collectifs, de sorte que puissent s'y dégager des modalités locales – et donc contextualisées – de régulation des pratiques.

1.4.2. L'importance du pilotage du travail éducatif : les travaux sur l'encadrement intermédiaire

L'examen de la littérature permet de souligner que l'Éducation nationale, à l'image d'autres secteurs de l'action publique (l'enseignement supérieur et la recherche, la santé, etc.) est effectivement confrontée à de multiples changements, notamment dans ses modes de gouvernance. Particulièrement influencée par la « nouvelle gestion publique », l'Institution tend à valoriser l'autonomie stratégique des académies et des établissements scolaires du second degré (Barrère, 2006). Dans ce contexte, les échelons intermédiaires se voient ainsi confier des responsabilités plus élevées favorisant le développement d'une évaluation partagée (sur la base d'indicateurs de performance chiffrés) et une régulation de l'action éducative par les résultats. L'étude de la « ligne managériale » (Germain, 2018) de l'Éducation nationale permet de comprendre la manière dont est mise en œuvre la stratégie et

la conduite du changement dans une organisation publique complexe. De cette ligne managériale, les chefs d'établissements et les corps d'inspection semblent figurer parmi les acteurs les plus décisifs au regard de cette gouvernance nouvelle du système éducatif, ce qui se répercute sur leur travail quotidien et leur identité professionnelle (Buisson-Fenet, 2015). La loi d'orientation de 2013 (avec l'instauration pour les établissements des contrats d'objectifs tripartites), la réforme de 2017 (réforme de l'évaluation des personnels de l'éducation nationale) ou encore la loi pour une École de la confiance de 2019 (avec la création du Conseil d'évaluation de l'école et la systématisation des procédures d'évaluation) vont effectivement dans le sens d'une évolution des missions des personnels d'encadrement. Leur rôle grandissant dans l'accompagnement des politiques éducatives confirme le passage d'une logique de contrôle à une logique d'évaluation et d'accompagnement des professeurs (Pons, 2015) et affirme, encore plus, leur rôle prépondérant dans le pilotage du travail collectif au sein des établissements.

Pourtant, l'encadrement intermédiaire ne fait l'objet d'un intérêt scientifique que depuis peu de temps (Buisson-Fenet, *op.cit.*). Longtemps éclipsé par une haute fonction publique, il est demeuré une catégorie impensée du management public. Malgré leur diversité, les cadres intermédiaires partagent un même rôle professionnel consistant à coordonner des processus transversaux, fixer et suivre une série d'objectifs, piloter des équipes (*ibid.*). Les historiens mettent, d'ailleurs, en avant que la mobilisation de l'administration déconcentrée (*i.e.* recteurs, directeurs départementaux, inspecteurs, chefs d'établissement) constitue une condition fondamentale à la réussite de la mise en œuvre d'une réforme, laquelle ne suppose plus seulement la production de textes réglementaires clairs (Prost, 2014). Plus spécifiquement, l'intérêt pour cette population des personnels d'encadrement pédagogique porte, dans ce travail, sur l'étude de leur capacité à impulser, à piloter et à entretenir le travail collectif entre les enseignants. Buisson-Fenet et Dutercq (2015) pointent en effet toute la difficulté du rôle de ces responsables intermédiaires appelés à résoudre :

« [...] la tension entre, d'un côté, l'obligation qui leur est faite de mettre en œuvre des actions s'inscrivant dans le cadre d'une politique et d'objectifs définis par la hiérarchie supérieure et supposant l'action collective et l'innovation et, d'un autre côté, la nécessité pour y parvenir, de mettre à contribution des acteurs locaux, placés sous leur autorité mais dont la culture et les traditions ne sont guère empreintes de coopération » (ibid.).

En ce qui concerne les personnels d'inspection, notamment les inspecteurs académiques-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), leur rôle dans l'accompagnement du travail collectif des enseignants porte, en premier lieu, sur l'explicitation des réformes en cours

(Buisson-Fenet, *op.cit.*). Plus particulièrement, travaillant en lien avec les personnels de direction et l'encadrement administratif des académies, il leur est demandé d'intervenir pour réguler « *la mise en place des réformes selon les axes stratégiques de l'académie et l'évaluation de leur impact réel* » (*ibid.*). Aussi, au-delà de leur mission historique de pilotage des équipes disciplinaires, ils sont amenés de plus en plus en régulièrement à investir des missions d'expertise, d'évaluation et d'accompagnement sur des dispositifs pédagogiques collectives. Pour Buisson-Fenet, les personnels d'inspection sont désormais dotés d'une « *culture managériale commune* », en plus de leur affiliation disciplinaire, eu égard au caractère interdisciplinaire des dispositifs prescrits par l'institution :

« Qu'il s'agisse en effet des Travaux personnels encadrés introduits en 2001-2002, de l'Accompagnement personnalisé (AP) mis en place en lycée à la rentrée 2010, ou plus récemment des Enseignements pratiques interdisciplinaires inclus dans la réforme du collège, une place stratégique est désormais conférée à une série d'apprentissages transversaux aux disciplines en place, dont l'accompagnement relève de l'intervention conjointe des chefs d'établissement et des inspecteurs, sans qu'une référence disciplinaire soit nécessaire à la légitimité du suivi » (ibid.).

En plus des traditionnelles dimensions bureaucratique et professionnelle, l'émergence des nouvelles modalités de gestion publique a introduit la dimension de l'évaluation et de la performance dans le quotidien des établissements scolaires. Dans cette nouvelle organisation de la gouvernance éducative, la figure dominante chez les personnels de direction est celle :

« [...] du passage progressif du manager de la République (Barrère, 2006) qui coordonne et organise, à celle du chef d'établissement dont la principale compétence professionnelle réside dans le leadership scolaire, qu'on peut définir comme une capacité à peser sur l'action enseignante (Buisson-Fenet, 2015) » (Rey, 2019).

Si ces trois dimensions ne sont pas nécessairement disjointes les unes des autres, cette recherche vise à interroger leurs interactions, notamment dans la perspective de leur compatibilité avec l'intention de contribuer à développer le travail collectif des enseignants. Bos et Chaliès (2019) recensent, à ce titre, les activités réalisées par les chefs d'établissement pour exercer leur leadership pédagogique. Ils montrent la complexité et la diversité des modes de pilotage conduisant à mobiliser les enseignants pour assurer la réussite des élèves. Les références aux études menées dans le contexte français appuyant leur analyse de la littérature (Baluteau, 2009 ; Barrère, 2009 ; Hassani et Meuret, 2010 ; Barrère, 2013 ; Dutercq, 2015 ; Normand, 2015) témoignent de la volonté des personnels de direction d'assurer une mise en cohérence de l'action éducative locale (pratiques pédagogiques, projets pédagogiques locaux, élaboration du projet d'établissement, etc.), selon des prises de position marquées par une

tension dialectique entre un fonctionnement participatif démocratique et un fonctionnement hiérarchique directif. Ces derniers s'attachent, en outre, à faire fonctionner ensemble cette mise en cohérence locale avec la pratique des outils de gestion et de pilotage par les résultats. Leur action sur les pratiques pédagogiques des enseignants apparaît le plus souvent indirecte et peut viser à organiser des réunions de travail et d'échanges de manière à impulser une dynamique de coopération entre les enseignants, à mobiliser les enseignants autour de l'harmonisation des pratiques évaluatives ou encore à décliner des dispositifs pédagogiques pour investir les enseignants sur des problématiques locales. Dans ce cadre, les interactions avec les enseignants ressources, comme les professeurs principaux ou les coordonnateurs disciplinaires, apparaissent également comme déterminantes. La revue de littérature de Bos et Chaliès met aussi en avant la contribution des chefs d'établissement au développement professionnel des enseignants selon une perspective collective, à travers la mise en place d'actions de formation ou de temps de réflexions « *pour tenter de répondre à des problématiques locales ou de s'adapter à de nouvelles prescriptions institutionnelles* » (*ibid.*). Les auteurs soulignent que le leadership pédagogique des personnels de direction s'exercent, enfin, par l'exercice de tâches administratives et organisationnelles comme la conception et l'attribution des classes, des emplois du temps ou encore la répartition de moyens financiers dans le cadre de l'autonomie des établissements scolaires.

Il est nécessaire de pointer, à ce stade, que les chefs d'établissement sont caractérisés par la grande diversité des profils recrutés. Ainsi, en fonction des contextes d'exercice, de leur carrière antérieure (enseignant du second degré, psychologue de l'Éducation nationale, infirmier scolaire, conseiller principal d'éducation, professeur des écoles, etc.) et de leur expérience dans le métier, ils sont amenés à opérer des ajustements singuliers mettant l'accent sur tel ou tel aspect de leur travail (Buisson-Fenet, *op.cit.*).

1.4.3. Des conséquences à interroger sur l'identité et la professionnalité des enseignants

Le métier d'enseignant a considérablement évolué, il est devenu plus incertain et le rôle des professeurs s'est largement complexifié. Il semble que cette évolution du travail enseignant ait contribué à ébranler « *les bases traditionnelles de leur identité professionnelle* » (Lang, 1999). L'objet de cette section est d'analyser les effets de cette évolution du métier, traduite dans les injonctions au travail collectif et se manifestant dans les nouvelles missions des personnels d'encadrement pédagogique, sur les enseignants eux-

mêmes. Dans un premier temps, il s'agit ainsi de proposer un cadre de lecture du concept d'identité professionnelle des enseignants. Dans un deuxième temps, il s'agit de rendre compte des liens fonctionnels entre l'identité professionnelle des enseignants et le projet institutionnel de développement professionnel ou de professionnalisation des enseignants. Enfin, l'enjeu du dernier temps est d'interroger les conséquences du développement des approches collectives, considéré comme un facteur de développement professionnel, sur l'identité et la professionnalité des professeurs de l'enseignement secondaire.

1.4.3.1. À propos du concept d'identité professionnelle

Les travaux de Dubar (1996a ; 1996b) et de Cattonar (2001) permettent de caractériser l'identité professionnelle enseignante comme une construction dynamique et continue, aussi bien sociale qu'individuelle, fruit de divers processus de socialisation envisagés comme des processus biographiques et relationnels, liés notamment au contexte dans lequel ils s'inscrivent. Ainsi, l'identité professionnelle enseignante ne constitue pas une manière d'être extérieure à l'individu se transmettant et s'assimilant passivement mais résulte plutôt d'une construction active et interactive s'inscrivant dans l'histoire individuelle de chaque enseignant et dans l'histoire collective de la profession. Dubar (1996b) explique ainsi que :

« Les identités sociales et professionnelles ne sont ni des expressions psychologiques de personnalités individuelles, ni des produits de structures ou de politiques économiques s'imposant d'en haut, ce sont des constructions sociales impliquant l'interaction entre des trajectoires individuelles et des systèmes d'emploi, de travail et de formation ».

Il faut, tout d'abord, considérer l'identité professionnelle comme une dimension de l'identité sociale de l'individu. Cette dernière étant ce qui permet à l'individu de se repérer dans le système social et d'être lui-même repéré socialement dans un rapport d'identification et de différenciation (Cuhe, 1996, cité par Cattonar, 2001). Par ailleurs, l'identité professionnelle enseignante est à la fois commune à tous les enseignants, dans le sens où elle fait référence à un ensemble de caractéristiques qui fondent la spécificité des enseignants par rapport à d'autres groupes professionnels, mais elle est aussi en partie individuelle (Cattonar, 2001). La partie commune de l'identité professionnelle enseignante forme une « sous-culture », caractérisée par des modes de perception, de pensée et d'action, par des normes et des valeurs propres aux enseignants, liées à leur pratique professionnelle. Cette sous-culture commune aux enseignants n'existe pas en dehors des individus, elle se construit dans les interactions quotidiennes et dépend largement du contexte socio-historique. Il s'agit en quelque sorte

d'une manière de voir le monde permettant, ainsi, de donner du sens à l'activité des professeurs (Blin, 1997, cité par Cattonar, *op.cit.*). Cette identité professionnelle n'est pas immuable, elle est évolutive. Elle est le fruit d'une socialisation professionnelle initiale et continue, par identification aux systèmes de règles-normes-valeurs. L'identité professionnelle n'est pas seulement collective, elle est aussi et surtout une construction sociale singulière. En effet, nous l'avons dit, le processus ne se réduit pas à une simple assimilation passive mais à une identification à un système de valeurs induisant un ensemble de comportements, de pratiques et de regards portés sur des objets particuliers. Cette construction est donc profondément singulière, liée à l'histoire de chacun des enseignants. La notion d'« *habitus* »¹⁵ rend compte de cette construction individuelle en partie déterminée par l'histoire personnelle de l'enseignant. S'appuyant sur les travaux de Sainsaulieu (1995), Cattonar montre également que l'identité est en partie dépendante du contexte dans lequel travaille l'enseignant, de son expérience et de sa position dans l'organisation institutionnelle du travail. Concernant l'identité professionnelle enseignante, il apparaît que la modélisation la plus partagée manifeste l'existence d'un noyau central référant à l'identité – au singulier – professionnelle des enseignants et à un ensemble de caractéristiques périphériques – mais non moins importantes – caractérisant les identités professionnelles des enseignants. Il est utile de souligner que le processus de socialisation professionnelle, à l'issue duquel l'identité professionnelle se dessine, est qualifié de biographique et de relationnel. En effet, l'identité professionnelle n'est jamais définitive, elle se réactualise à chaque étape de la carrière professionnelle (*e.g.* la formation initiale, l'entrée dans le métier, la fin de carrière, etc.) (Dubar, 1996b). En outre, au cours de ce processus biographique, l'identité est constamment influencée par les relations sociales, comme l'explique Dubar (1996b, cité par Cattonar, *op.cit.*) :

« L'expérience des rapports de travail entraîne alors une double "transaction", avec soi-même et avec les autres, car l'auto-identité définie par l'enseignant et l'hétéro-identité définie par "les autres" ne coïncident pas nécessairement : soit une "transaction externe ou objective" entre l'individu et les autres avec lesquels il est en interaction, pour tenter d'accommoder "l'identité pour soi" à "l'identité pour autrui" ; soit une "transaction interne ou subjective" pour tenter d'assimiler "l'identité pour autrui" à "l'identité pour soi" ».

Finalement, et pour le dire autrement, Perez-Roux (2012b) synthétise le processus biographique et relationnel comme l'expression de deux axes : le premier intègre la

¹⁵ Défini par Bourdieu comme les dispositions subjectives propres aux membres d'un même groupe social partageant les mêmes conditions sociales qui permettent aux individus de s'orienter dans l'espace social et d'adopter des pratiques qui sont « en accord » avec leur appartenance sociale.

problématique de la continuité et du changement (elle renvoie au processus biographique et donc à une dimension temporelle), marquée par des continuités, des adaptations et des ruptures en fonction des fluctuations du contexte dans lequel évolue l'individu ; le second évoque la dimension relationnelle et fait référence à la question du rapport de soi avec soi-même et du rapport de soi avec autrui. Pour l'auteur, chacun élabore une image de soi en relation – d'accord, de tension, de contradiction – avec celles attribuées par d'autres : ce rapport de soi à autrui semble essentiel dans la construction de l'identité professionnelle, tant il engage des phénomènes de reconnaissance ou de non reconnaissance¹⁶.

1.4.3.2. À propos du concept de professionnalisation

Dans ce cadre, les liens entre les concepts d'identité professionnelle et les logiques de (dé)professionnalisation demeurent étroits. En effet, selon Kaddouri (2005), il s'agit de considérer « *les politiques et les dispositifs de professionnalisation comme l'une des expressions du projet identitaire institutionnel sur les personnes (identité attribuée ou place assignée)* ». Ce détour théorique paraît essentiel pour comprendre les stratégies déployées individuellement et/ou collectivement par les enseignants au moment d'investir les pratiques collectives car il s'agit bien, en partie, de l'enjeu de la reconnaissance de l'identité professionnelle qui se joue à travers le développement des injonctions au travail collectif (considéré comme un indicateur des nouvelles prescriptions attachées au *new public management* éducatif).

Classiquement, lorsque des organisations parlent de professionnalisation à destination de leurs salariés, ces derniers ont tendance à réagir en évoquant un sentiment de déprofessionnalisation venant remettre en cause leur professionnalité collective existante (Wittorski, 2007). Il semble dès lors nécessaire d'éclaircir ces-dits « *processus de professionnalisation et de déprofessionnalisation* ». Bourdoncle (1993), Maroy et Cattonar (2002) ou encore Wittorski (2007) mettent en avant la pluralité des approches sociologiques autour du concept de professionnalisation (*e.g.* fonctionnaliste, interactionniste, marxiste, néo-wébérienne). Le point le plus partagé par l'ensemble de ces approches est ainsi que ce qui fait profession, en premier lieu, est la reconnaissance sociale que confère la société à un groupe professionnel dans l'accomplissement d'un ensemble d'activités. Ainsi, la professionnalisation, entendue

¹⁶ Concernant les réflexions théoriques sur les formes de reconnaissance, les travaux d'Honneth (1992) montrent deux logiques d'action pour parvenir à la reconnaissance et à la satisfaction : l'autonomie individuelle ou l'autoréalisation personnelle.

comme une reconnaissance de la profession et la formalisation de ses activités, sous-tend l'obtention d'un statut rendant compte du mandat, c'est-à-dire de l'autorisation d'exercer, tel qu'il est octroyé par la société. La seconde dimension renvoie à l'enjeu d'autonomie politique, caractérisé par le pouvoir collectif que détient la profession sur les modalités d'accès et de formation au métier ainsi que sur les contenus du travail (mise en avant des tâches et des compétences spécifiques qui composent l'activité professionnelle, dans un rapport de différenciation avec les autres professions). Pour reprendre Lang (1999), le concept de professionnalisation repose donc sur la conquête par un groupe de professionnels d'un espace d'autonomie professionnelle reconnu comme tel par l'État, les usagers, les autres professions. Cette conquête va de pair avec un sentiment d'existence subjective comme groupe – renvoyant à la notion d'identité professionnelle partagée (*supra*) – et par la définition d'un ensemble d'activités, de compétences et d'une formation reconnus comme spécifiques à ce groupe.

En conséquence, le concept de déprofessionnalisation est alors convoqué soit comme une perte effective ou ressentie de professionnalité (*e.g.* lorsque les institutions demandent aux professionnels de travailler autrement, marquant un écart brutal par rapport aux savoirs et compétences fondant traditionnellement la profession), soit comme une perte effective ou ressentie de professionnalisation (au sens d'une réduction de l'autonomie collective du groupe ; *e.g.* prescription du travail par l'organisation institutionnelle et réduction de la reconnaissance à l'égard du groupe) (Wittorski et Roquet, 2013). Il existerait, pour certains auteurs (*ibid.* ; Aballéa, 2013), une ambiguïté et des liens consubstantiels entre les deux processus. En effet, de nombreuses réformes et prescriptions institutionnelles à l'égard des professions (particulièrement la profession enseignante) portent en leur sein la volonté de professionnaliser les individus dans l'optique d'accroître l'efficacité du groupe professionnel concerné. Dans le secteur de l'éducation, cette « *professionnalisation* » a engendré une complexification du travail enseignant (Maroy et Cattonar, *op.cit.*), notamment en multipliant les facettes du métier, et a mis l'accent sur l'émergence de nouvelles compétences, notamment sociales et relationnelles comme la capacité à travailler collectivement. Cette « *professionnalisation* » mise en avant par l'administration est vécue par certains enseignants et analysés par certains chercheurs comme une source de déprofessionnalisation :

« On est ainsi amené à penser que la "déprofessionnalisation" ressentie par les individus au travail, mais aussi la "déprofessionnalisation" effective (telle qu'il est possible de l'analyser) sont directement liées aux effets produits par ces nouvelles pratiques organisationnelles (nouvelle prescription du travail, promotion de compétences transversales et d'une

adaptabilité des professionnels, augmentation de la pression évaluative au travail, etc.) : la réduction effective ou ressentie de l'autonomie du groupe professionnel, la remise en cause de la professionnalité (au sens de l'orientation des activités et compétences des professionnels), l'inconfort d'une « conversion » identitaire collective promue par les changements prescrits, etc. » (Wittorski et Roquet, op.cit.).

Finalement, ce sont bien les rapports de pouvoir et d'autonomie professionnelle qui semblent au cœur des notions d'identité professionnelle, de professionnalisation et de déprofessionnalisation. La section suivante vise ainsi à discuter des effets liés à l'émergence des nouvelles modalités de gestion publique, comprenant le recours aux approches collectives, sur les dynamiques de constructions identitaires et professionnelles.

1.4.3.3. Travail collectif, identité et professionnalité des enseignants

« Adhérer ou non à la prescription du travail collectif conduit le professionnel à réinterroger son action et simultanément son image. La réussite d'une telle configuration collective dépend, non pas seulement de l'adhésion aux valeurs constitutives de ces collectifs, mais de la manière dont chaque membre de ce futur collectif saura négocier pour concilier son inscription dans des activités collaboratives ou coopératives avec la préservation de son autonomie, garante de son identité » (Maubant, op.cit.).

Selon les éléments de définition de la professionnalisation retenus ci-avant, le groupe professionnel des enseignants doit jouir d'une autonomie lui permettant de disposer d'un pouvoir décisionnel relatif à la délimitation du travail réalisé (Dupriez, 2015b). En toute logique, les enseignants ne doivent ainsi pas seulement être reconnus comme compétents dans le travail qu'ils réalisent : compte-tenu du pouvoir collectif conféré par la reconnaissance sociale de leur professionnalité, ils doivent également participer à l'élaboration des décisions sur l'évolution du métier. Pour Dupriez, il s'agit de relativiser assez largement cette interprétation théorique, au point même de remettre en question la caractérisation du corps enseignant en tant que groupe professionnel. En effet, les professeurs jouissent certes d'une liberté pédagogique au sein de leur classe, constitutive de leur autonomie, mais ne disposent, en réalité, que de très peu de pouvoir sur leur propre environnement de travail, ni même sur les contenus de celui-ci. Se référant aux travaux d'Ingersoll (2011), Dupriez explique que moins les enseignants sont associés aux prises de décisions politiques (liées à la vie de l'établissement scolaire, aux contenus de leur enseignement), moins ils s'engagent dans les pratiques collectives. Dès lors, plusieurs travaux sont amenés à formuler l'hypothèse selon laquelle les injonctions au travail collectif sont instrumentalisées et ne tiennent pas « *compte d'une possible prise des enseignants sur les finalités des systèmes d'éducation et de leurs pratiques d'enseignement* » (Lefevre et Dumay, op.cit.). Pourtant, si les établissements

scolaires sont historiquement le lieu de l'opérationnalisation des politiques éducatives, ils ne sont pas des terrains vierges sur lesquels les prescriptions institutionnelles sont mises en œuvre en dehors de toute idéologie (Périsset Bagnoud, 2010). Pour reprendre la formulation de Bourdieu (1980), « *la logique de la pratique n'est pas la pratique de la logique* ». En effet, la nouvelle gouvernance de l'action éducative tend à bouleverser la professionnalisation des enseignants, s'exprimant également en dehors de la classe et de la discipline d'enseignement, et plus encore leur identité professionnelle. Cette situation, d'une professionnalisation éloignée de la construction historique de ce qui fonde l'identité et la professionnalité des enseignants, promouvant un modèle de collaboration emprunté, au moins en partie, au secteur privé, conduit à ce que certains enseignants ressentent « *une crise des identités* » (Dubar, 2000), accompagnée d'un profond sentiment de déprofessionnalisation (Perez-Roux, 2012b). Le travail d'objectivation des bouleversements identitaires liés aux transitions institutionnelles a mis en évidence l'existence de stratégies plurielles de recomposition de l'identité concourant à « *faire avec* », « *faire face* » ou « *faire contre* » les injonctions et les changements structurels dont le travail enseignant fait l'objet (e.g. Perez-Roux, 2012a ; Maleyrot, 2012 ; Périsset Bagnoud, 2010). Il semblerait que ces stratégies varient en fonction de la liberté dont les enseignants estiment disposer, du degré de contrôle qu'ils perçoivent, ainsi que du sentiment de reconnaissance ou d'instrumentalisation qu'ils ressentent. Dans ce contexte, l'objet du travail engagé rejoint une partie des recommandations de Périsset Bagnoud (*op.cit.*), sur la nécessité d'objectiver et d'analyser les effets des prescriptions ministérielles, non négociées, sur l'implication et l'engagement des professeurs à propos du travail collectif.

1.5. Bilan synthétique et problématique

L'examen de la littérature permet de dresser un panorama (non exhaustif mais) relativement riche de l'état des connaissances actuelles sur le travail collectif des enseignants dans les établissements scolaires.

Tout d'abord, les liens entre le travail enseignant, le travail collectif et les réformes éducatives ont été soulignés. De manière synthétique, rappelons que les réformes œuvrent au changement des pratiques *via* de nouvelles prescriptions sur le travail enseignant. D'une certaine manière, il y a travail collectif entre les enseignants, chaque fois qu'une nouvelle prescription émerge au niveau institutionnel. Avec Watzlawick, Weakland et Fisch (*op.cit.*),

le processus pourrait ainsi être caractérisé : les réformes produisent une modification des pratiques enseignants dans la mesure où elles opèrent un recadrage, c'est-à-dire qu'elles modifient, complexifient, implémentent les règles de métier antérieures. Lentheume et Simonian (*op.cit.*) évoquent la mise en place d'un processus de création de normes intermédiaires. Ainsi, toute réforme, toute nouvelle injonction, par le recadrage qu'elle opère, par les nouvelles normes qu'elle rend nécessaire, s'accompagne d'un travail collectif plus ou moins formalisé. Ce dernier peut être l'œuvre de plusieurs groupes disparates d'enseignants au sein des établissements, il peut se formaliser à l'échelle des organisations syndicales, professionnelles ou encore des instituts de formation, il peut aussi se manifester par de simples discussions informelles autour de la machine à café. Si toute réforme apparaît ainsi induire une forme de réponse collective, il est cependant très clair que la voie empruntée par le pouvoir administratif et politique pour conduire le changement des pratiques n'est pas sans effet sur la manière avec laquelle les enseignants s'en emparent et en font usage. Cela est encore plus vrai lorsque la nature du changement visé porte sur la dimension pédagogique du travail enseignant, qui touche, par là-même, au cœur du métier et donc à l'autonomie professionnelle des professeurs (Enthoven et *al.*, *op.cit.*). À ce stade, la question se pose alors de comprendre ce qu'il en résulte lorsque l'injonction porte précisément sur le développement des pratiques collectives.

Afin de répondre à cette question, le contexte à l'origine du développement des approches collectives en contexte scolaire a été décrite, pointant le passage d'une conception individualiste de l'enseignement à une conception beaucoup plus collégiale, à travers laquelle les enseignants sont désormais invités à assurer une unité et une cohérence pédagogique au niveau local. Ce développement du travail collectif, repéré au tournant des années 1990, accompagne le mouvement de déconcentration de l'action publique d'éducation débouchant, notamment, sur l'autonomisation des établissements scolaires. Les travaux empruntant le cadre théorique de la sociologie des organisations ont ainsi pu souligner le passage d'une organisation scolaire marquée par la coexistence de logiques bureaucratique et professionnelle à une organisation post-bureaucratique, largement influencée par les nouvelles modalités de gestion publique (*e.g.* Dupriez, 2015). Dans ce contexte, scolaire mais plus largement socio-politique, le travail collectif des enseignants est devenu une nouvelle prescription largement convoquée dans les différents textes institutionnels (référentiels de compétences des enseignants, circulaires ministérielles de rentrée, etc.). L'enjeu majeur pour l'administration est de favoriser le « *recouplage* » des attentes institutionnelles avec les spécificités locales des

établissements et, plus loin, avec les pratiques pédagogiques en classe (Weick, *op.cit.*). À ce titre, le travail collectif constitue une sorte de médiateur entre le cadre institutionnel et les pratiques enseignantes (Lefevre et Dumay, *op.cit.*). Toutefois, face à l'absence de consensus autour de ses finalités et face à la grande diversité des modalités de pratiques collectives, Maubant (*op.cit.*) souligne la faible lisibilité des intentions, des valeurs et des objectifs du travail collectif sur le plan politique et remarque le flou qui entoure l'appropriation des injonctions visant à son développement par le corps enseignant.

Ensuite, pour rendre compte de l'état du développement du travail collectif et de l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives, une synthèse des études empiriques dans le contexte de l'enseignement secondaire français a été réalisée. Les rares études cherchant à quantifier l'ampleur des pratiques collectives des enseignants témoignent, d'abord, de la difficulté à stabiliser les outils de mesure mais aussi de la variabilité des pratiques selon les établissements (*e.g.* Barrère, 2002 ; Letor, *op.cit.* ; Hassani et Meuret, *op.cit.*). Dans l'ensemble, les données quantitatives rapportées font état d'un développement relativement mitigé du travail collectif, compte-tenu des attentes élevées de l'institution et des personnels d'encadrement. Les études interrogeant les processus engagés au sein d'un travail collectif (Germier et Marcel, *op.cit.* ; Sembel, *op.cit.* ; Piot, 2016) ont permis d'avancer deux hypothèses : la valorisation d'une forme de travail collectif adaptative peu ajustée à l'attachement marqué des enseignants à leur autonomie professionnelle ; la complexité du fonctionnement interne aux collectifs de travail et le temps nécessairement long lié à la construction d'un cadre de référence partagé, échelonné par la négociation d'accords dans, par et pour l'action, et rendue difficile par la présence de professionnels caractérisés par des Arrière-plans hétérogènes. Aussi, l'examen des représentations associées au travail collectif met en avant un certain nombre de tensions, à partir desquelles Germier (*op.cit.*) invite à ce que de nouvelles recherches soient conduites afin d'affiner la compréhension des mécanismes liés à l'engagement des professeurs dans les différentes modalités de pratique collective au sein de leurs établissements.

Enfin, une dernière analyse de la littérature a été conduite de manière à poser les jalons d'une réflexion quant aux effets du développement des approches collectives sur l'identité professionnelle et la professionnalité des enseignants. L'ancrage des injonctions au travail collectif dans les perspectives du *new public management* et de la restructuration de la gouvernance de l'action éducative a été rappelé. Ces jalons seront déterminants pour décrire, comprendre et interpréter les stratégies dont usent les professeurs vis-à-vis du travail collectif.

Problématisation et questionnement de la recherche

Pour résumer, l'objectif de ce travail est de construire un modèle d'analyse permettant de caractériser l'hétérogénéité de l'engagement des enseignants dans les différentes modalités de travail collectif et de rendre compte des logiques pratiques qui délimitent, orientent et structurent cette hétérogénéité.

Aussi, s'agit-il de traduire l'enjeu de cette recherche aux questionnements suivants : comment expliquer le décalage entre les injonctions politiques et les pratiques collectives effectives des enseignants alors même que celles-ci sont largement plébiscitées par les acteurs du monde scolaire ? Quels sont les formes de l'engagement des enseignants dans les différentes modalités de travail collectif ? Comment ces formes d'engagement manifestent-elles les logiques pratiques qui structurent et orientent le travail des enseignants ? Quel est le système d'interaction, en termes de logiques pratiques, entre les différents acteurs du système scolaire et quel rôle ce système joue-t-il dans le développement des pratiques collectives des professeurs ? Finalement, comment diffusent les injonctions au travail collectif au sein de la noosphère éducative et qu'est-ce que ce processus (de diffusion, de réception et d'appropriation des pratiques collectives) révèle-t-il du fonctionnement de l'institution scolaire ?

CHAPITRE 2

Un cadre d'analyse hybride aux fondements théoriques variés

L'objet de ce chapitre est de présenter les éléments de cadrage théorique de cette recherche. L'examen de la littérature a permis de montrer des positionnements variés du monde de la recherche sur le travail collectif des enseignants. Les approches théoriques mobilisées ont, en effet, permis de caractériser les pratiques collectives effectives des enseignants, d'analyser l'inscription des incitations politiques au travail en équipe dans les nouvelles modalités de gestion publique ou encore d'interroger les effets sociaux de ces injonctions sur le travail et l'identité des professeurs. Au-delà des sensibilités épistémologiques propres à chacune de leurs orientations théoriques, les travaux mobilisés dans le chapitre précédent témoignent de la complexité à appréhender un objet ambigu et paradoxal. En effet, si la littérature laisse à penser la dimension collective comme indissociable du travail enseignant, ce dernier est pourtant décrit comme relativement solitaire. Par ailleurs, si le travail collectif est souvent considéré comme un catalyseur du changement des pratiques professorales, il apparaît de plus en plus comme étant la visée principale d'injonctions politiques amalgamant les processus et les produits, les leviers et les enjeux. Prenant acte de ces constats, il convient maintenant de présenter le cadre théorique à partir duquel nous tenterons de décrire le décalage entre les injonctions au travail collectif et l'inscription réelle des enseignants dans les pratiques collectives et d'en comprendre les raisons.

Ce chapitre vise, ainsi, à montrer la pertinence de situer l'objet de la recherche au croisement de la sociologie de l'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2014), de l'approche anthropo-pédagogique (Sarrazy, 2002) et des théories relatives à la modélisation des systèmes complexes (Le Moigne, 1990). Notre cadre théorique s'est structuré par hybridations successives, ce qui a permis progressivement d'appréhender l'articulation de ces trois approches. Les trois premiers temps du chapitre permettent de retracer ce cheminement théorique. Le dernier temps détaille les hypothèses de recherche retenues.

2.1. De l'analyse des politiques publiques d'éducation à la compréhension de l'action éducative

Dans cette première partie, nous allons présenter les principales approches relevant de l'étude des politiques d'éducation. Il s'agira de montrer la pluralité de ces perspectives afin d'en retenir les éléments les plus saillants. Nous proposerons ensuite de préciser l'ancrage de cette recherche le cadre de la sociologie de l'action publique en soulignant l'intérêt de se pencher sur la phase de la mise en œuvre des politiques d'éducation et, plus précisément, d'appréhender la fabrication de l'action publique éducative par les acteurs.

2.1.1. L'étude des politiques d'éducation : des approches variées

Les principales synthèses des politiques d'éducation (Lessard et *al.*, 2008 ; Van Zanten, 2014) témoignent de la diversité des approches théoriques. Ce constat constitue le point de départ de la réflexion. Les analyses des divers auteurs visent, en effet, à éclairer « *l'interaction, l'arrimage ou le divorce, l'adhésion ou le rejet, l'appropriation ou la résistance des personnels de l'éducation, et au premier chef des enseignants, aux réformes et aux politiques et leurs effets sur les pratiques et les représentations des métiers de l'éducation* » (Lessard et *al.*, *op.cit.*). Sans prétendre à l'exhaustivité, il est néanmoins possible de souligner quelques grandes orientations et finalités poursuivies par ces travaux. Certains décrivent ainsi le contexte et le contenu des réformes ainsi que les effets recherchés par l'administration ou la sphère politique ; d'autres analysent les conditions, les processus, les stratégies et les résultats de l'action réformatrice ; enfin, d'autres visent la compréhension du sens des transformations induites par les politiques et les réformes, en lien avec des évolutions globales de la société, tout en prenant en compte la production de sens par les acteurs impliqués (*ibid.*). L'article de Lessard et *al.* (*op.cit.*), ou encore l'ouvrage réédité de van Zanten (*op.cit.*), recensent les quatre principales approches, les plus récurrentes, en matière d'analyse du couplage entre politique et pratique dans l'institution scolaire. Présentons succinctement ces différentes approches scientifiques.

Décrivons tout d'abord l'approche fonctionnaliste pragmatique, également qualifiée d'approche administrative. Les travaux s'inscrivant dans cette approche visent à découvrir « *ce qui marche* » et tentent de produire des connaissances susceptibles de favoriser l'implantation de nouvelles réformes. Décrivant des cas de réussite et d'échec, ces travaux

dégagent ainsi des prescriptions, des conditions essentielles mais aussi des mises en garde censées contribuer à une implantation « réussie » des politiques sur le terrain des pratiques. Il s'agit ainsi d'une approche relativement prescriptive. D'inspiration anglo-saxonne, ce courant de recherche est régulièrement associé au mouvement de l'école efficace (« *school effectiveness* ») et à celui de l'amélioration de l'école (« *school improvement* »). Il postule en substance que les axes d'amélioration des systèmes d'éducation sont connus et que la maîtrise du processus d'implantation (mise en place de systèmes de reddition de compte, encouragement d'un leadership local, valorisation d'une dynamique de développement professionnel et de collaboration entre les acteurs, etc.) des changements à entreprendre doit permettre d'agir. Il convient, dès lors, de souligner que l'approche fonctionnaliste ne cherche pas à problématiser la forme scolaire prescrite par le politique mais bien à aligner au mieux les sous-systèmes de manière à réduire le couplage lâche entre les pratiques de terrain et les injonctions institutionnelles. Cette approche pourrait ainsi s'apparenter à un programme d'ingénierie de l'implantation des réformes qui, de fait, ne se préoccupe pas ou peu du sens des changements en cours à la fois pour le travail, l'identité et la réalité des enseignants, pour les apprentissages des élèves et, plus largement, des implications pour la définition et les visées du système d'éducation privilégiées (*ibid.*).

Cette perspective est largement contestée par les tenants d'une approche sociologique critique marquée par des orientations théoriques elles-mêmes diversifiées. On y trouve des analyses visant à dévoiler les effets pervers des politiques publiques qualifiées de « *néo-libérales* » et inscrites dans le mouvement du « *new public management* ». Dans cette optique, les auteurs cherchent à contextualiser les politiques et les réformes au regard des grandes évolutions sociales et pointent les effets sur l'institution scolaire et le travail enseignant (*e.g.* son intensification, sa complexification, sa déprofessionnalisation). Plusieurs de ces éléments, en ce qui concerne le développement des approches collectives, ont été décrits dans ce sens dans le chapitre 1. Si elles ne sont pas destinées à accompagner l'action réformatrice, ces analyses permettent d'en dégager le sens de manière à interpeller les acteurs individuels et collectifs quant aux dérives potentielles et aux dangers associés aux nouveaux modes de régulation de l'action éducative trop centrés sur l'efficacité administrative.

Une troisième approche vise à comprendre le sens des politiques et des réformes attribué par les acteurs en situation. Il s'agit d'une approche que Lessard et *al.* (*ibid.*) qualifient de « par le bas » ou encore de socio-constructive voire socio-cognitive. L'auteur pionnier Spillane (2000) revendique ainsi l'étude de l'activité de « *sensamaking* » des acteurs permettant de rendre

compte de la pluralité du sens accordé localement par les acteurs, individuellement ou collectivement, au moment de l'implantation d'une réforme. Cette approche met en avant trois dimensions indissociables dans l'analyse de l'appropriation locale de tout projet réformateur : les structures cognitives individuelles, l'environnement local et le cadre politique à l'initiative du projet réformateur. La première dimension renvoie à l'interprétation individuelle des acteurs des transformations initiées par la réforme, influencée par leurs connaissances antérieures, leurs croyances et leurs expériences personnelles, mais aussi par des dimensions affectives (remise en question de ses valeurs ou de ses pratiques existantes). La deuxième dimension renvoie au contexte local et spécifique dans lequel les acteurs travaillent au quotidien qui apparaît comme constitutif de l'appropriation locale des changements occasionnés par une nouvelle politique. La troisième et dernière dimension porte sur le rôle des stimuli politiques. Autrement dit, pour Lessard et *al.* (*ibid.*), « *le message ou le design d'une politique peuvent influencer le sens qu'un acteur va donner à une initiative politique* ». En définitive, l'approche vise prioritairement à comprendre les processus d'appropriation et d'interprétation des politiques par les acteurs (principalement les enseignants) dans leur contexte culturel situé. Elle permet ainsi de souligner la complexité de ces processus.

Les auteurs rapprochent, dans un dernier temps, l'approche historique et l'approche néo-institutionnaliste. Nous ne reviendrons pas, car là n'est pas notre objet, sur ce qui fonde ce rapprochement et ne décrirons que la seconde, avec laquelle ce travail présente le plus de proximité théorique. Les chercheurs affiliés à cette approche¹⁷ accordent une importance toute particulière au cadre institutionnel et organisationnel de l'école. Ils cherchent à rendre compte de la force des structures normatives, des modalités de régulation traditionnelles, des modèles cognitifs et culturels propres aux institutions assurant une relative stabilité ainsi qu'un isomorphisme organisationnel et des pratiques au sein de ces dernières (Lessard et *al.*, *ibid.*). Le concept majeur mis en avant par le courant institutionnaliste est celui de « *couplage lâche* » (Weick, 1976), il « *désigne une déconnexion plus ou moins forte entre des éléments qui, au sein d'une organisation, se répondent faiblement les uns aux autres tout en conservant leur identité propre* » (Buisson-Fenet et Pons, 2019). Dans le secteur de l'éducation, cette dynamique couplage/découplage semble varier d'intensité et de forme selon les politiques éducatives menées, les disciplines ou encore le type d'établissement (*ibid.*). Un autre point

¹⁷ Parmi les pionniers, nous retrouvons des auteurs comme Bidwell, Di Maggio, Meyer, Rowan ou encore Weick, que nous avons mobilisé dans le Chapitre 1.

remarquable mis en avant par cette approche néo-institutionnaliste est l'idée selon laquelle tout processus de changement se situe au cœur d'un mouvement d'hybridation entre politiques et pratiques (Lessard et *al.*, *op.cit.*). Pour le dire autrement, les auteurs considèrent qu'il est nécessaire d'analyser une réforme comme « *un projet de changement qui doit nécessairement être transformé au fur et à mesure de sa réalisation* » (*ibid.*), que le cœur même des transformations ne peut s'envisager concrètement que lorsqu'elles s'éloignent, au fur et à mesure, « *de la sphère politique pour se rapprocher de la sphère technique, c'est-à-dire du travail réel effectué par les enseignants* » (*ibid.*).

Notre recherche trouve son point d'ancrage théorique au croisement de ces approches. Sans s'inscrire dans les perspectives fonctionnaliste et sociologique critique, ce travail ne les rejette pas d'emblée et, surtout, vise à comprendre leur influence relative dans le fonctionnement de l'institution scolaire et dans le processus de réforme. En effet, les acteurs aux différents niveaux ne sont nécessairement pas indemnes des productions et des discours sur l'éducation. La noosphère éducative regorge de rapports, de recommandations, d'articles, de tribunes voire de pamphlets reprenant tantôt le vocable administratif, tantôt le vocable critique. Les think tanks, les organisations professionnelles, syndicales ou de parents d'élèves, la presse spécifique et même généralisée sont autant d'espaces où les courants de pensée dans leur diversité s'expriment¹⁸. Par conséquent, il paraît utile et fructueux de reprendre ces courants de pensées et de les confronter aux acteurs (aux niveaux central, académique, local) pour entreprendre une meilleure compréhension du milieu (au sens broussaldien) au moment de la mise en place des réformes. Néanmoins, cette thèse s'ancre, sans toutefois s'y confondre¹⁹, vers les présupposés socioconstructivistes valorisant l'analyse de l'activité de « *sensemaking* » des acteurs et néo-institutionnalistes en ce qu'ils mettent en avant la nécessité d'étudier la dynamique organisationnelle dans son ensemble. Nous y reviendrons plus en détail dans les sections suivantes. Il s'agit ainsi de penser ces grandes approches dans leur complémentarité afin d'aborder de façon systémique, les rapports entre prescriptions et pratiques. Compte-tenu de cette synthèse sur les différents positionnements théoriques soutenant l'analyse des politiques d'éducation et de notre intention d'éclairer les rapports entre les injonctions au travail collectif et les pratiques effectives des enseignants dans les

¹⁸ À titre d'exemples, voir les publications de Pons (2014 ; 2017) sur la presse spécialisée, de Forestier (2016) sur la presse généraliste, de Lapostolle (2006) sur le recours à l'expertise.

¹⁹ Nous nous référerons plus étroitement à une approche anthropologique telle que développée par Sarrazy (2002), d'inspiration wittgensteinienne ou searlienne.

établissements, les développements qui suivront appuierons la nécessité d'appréhender la fabrication de l'action publique par les acteurs.

2.1.2. *La fabrication de l'action publique par les acteurs*

Comment les politiques éducatives et les injonctions qui en découlent s'implantent-elles dans les établissements scolaires ? Comment pénètrent-elles dans les pratiques d'enseignement et comment les font-elles évoluer ? Qu'en est-il lorsque ces dernières visent à développer les approches collectives dans le travail des enseignants ?

Le constat selon lequel les politiques « *atterrissent mal sur le terrain des pratiques et qu'elles y perdent beaucoup de leur sens et par là de leurs effets recherchés* » (Lessard et al., *op.cit.*) justifie que de telles questions se posent encore. La revue de littérature sur le travail collectif des enseignants présentée dans le Chapitre 1 rend compte de la pertinence de ce constat. La sociologie de l'action publique semble, à ce titre, une ressource théorique pertinente pour comprendre cet effet de diffraction des injonctions ministérielles sur le terrain pédagogique. Elle postule, en effet, qu'« *une politique publique n'est souvent qu'une hypothèse de travail. Il ne s'agit pas d'un programme strict et rationnel, mais d'une expérimentation à observer lors de la mise en œuvre* » (Lascoumes et Le Galès, 2014). En suivant cette approche, il nous faut donc éclairer la séquence de la mise en œuvre, c'est-à-dire la phase post-décisionnelle, au cours de laquelle les acteurs, aux différents niveaux, prennent le relais des décideurs, pour mettre en œuvre, tout en se l'appropriant voire le réinterprétant, le programme d'actions contenu dans la réforme. Précisément dans notre recherche, nous centrerons l'analyse de la mise en œuvre selon deux temporalités distinctes : d'un côté, le suivi d'une réforme, et plus particulièrement l'introduction d'un dispositif collaboratif issu de la réforme, en train de se mettre en place à l'échelle d'un territoire académique ; mais aussi, de l'autre côté, le suivi du développement des approches collectives au filtre d'injonctions latentes et/ou réactualisées (dispositifs pédagogiques prescrits par l'institution dans des réformes antérieures, dispositifs de formation continue encourageant le travail en équipe, projets pédagogiques d'établissement et incitation locale à des modalités collectives de travail, etc.), de manière à porter un regard sur la pérennité des instruments mis en œuvre et des effets constatés sur les dynamiques professionnelles de l'engagement des enseignants envers les pratiques collectives. Sur ce dernier point, nous inscrivons notre recherche dans les présupposés théoriques qui travaillent les instruments de l'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2004), c'est-à-dire les dispositifs

évoquant les rouages de la machine, son fonctionnement et l'ensemble des techniques et procédures qui guident les comportements des usagers (Pesle, 2016). En ce qui concerne le développement du travail collectif en contexte scolaire, l'instrumentation de l'action publique éducative passe par un ensemble de pratiques prescrites (dispositifs pédagogiques institutionnels, instances éducatives au sein des établissements, etc.), incitées (référentiel de compétences des enseignants, évaluation des enseignants dans le cadre des PPCR, formations continues à l'échelle de l'équipe pédagogique, etc.) ou encore valorisées (indemnisation pour des missions particulières y compris la conduite de projets pédagogiques collectifs, la coordination d'équipes disciplinaires et pédagogiques, etc.). En somme, il s'agit de repérer « *ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants* » (Agamben, 2007). L'analyse de l'usage de ces instruments est une étape stimulante car elle permet « *d'observer le rapport entre l'institution et les acteurs qui participent à l'action éducative. L'usage des instruments permet de montrer l'interprétation que les acteurs font des outils et leurs usages dans l'institution* » (Pesle, *op.cit.*). Il est, d'ores-et-déjà, tout à fait probable de s'attendre à ce que cette séquence d'implantation – dans le court et le plus long terme – donne lieu à « *un effort plus ou moins grand et plus ou moins couronné de succès de couplage de la politique et des pratiques en vigueur dans le secteur institutionnel visé par la politique* » (Lessard et al., *op.cit.*). La zone d'incertitude évoquée ici par les auteurs résulte du fonctionnement de l'institution, telle que décrite par les approches néo-institutionnalistes, mais aussi du flou des politiques menées. Lascoumes et Le Galès soulignent d'ailleurs que « *s'il existe un espace social spécifique pour la mise en œuvre, c'est parce que les "projets" et "programmes" gouvernementaux sont porteurs de beaucoup d'ambiguïtés : leurs objectifs sont souvent flous, les intérêts protégés, contradictoires, les moyens attribués imprévisibles, la répartition des compétences peu ou mal effectuée* » (*ibid.*). Nous avons montré, à ce titre, le flou qui accompagne le développement des approches collectives en contexte scolaire dans les discours et les injonctions portés par l'administration et la sphère politique.

Compte-tenu des développements précédents, il paraît indispensable d'aborder cette question du rapport entre politique et pratique en décrivant et analysant les manières d'agir successives des acteurs aux différents niveaux de l'action publique. D'ailleurs, il est maintenant convenu dans les champs de recherche de la science politique et de la sociologie de l'action publique que « *si l'autorité publique est présumée jouer un rôle central, elle est loin d'agir seule. Elle*

voit intervenir des tiers qui ont leurs propres logiques ou priorités, qui se comportent comme des acteurs disposant d'autonomie et dont l'intervention perturbe ou infléchit le cours des choses » (Thoening, 2014). Ainsi, il devient d'usage de ne plus parler d'analyse des politiques publiques mais de revendiquer « [...] *une approche sociologique de l'action publique où sont prises en compte à la fois les actions des institutions publiques et celles d'une pluralité d'acteurs [...] agissant conjointement, dans des interdépendances multiples, au niveau national mais aussi local, pour produire des formes de régulation des activités collectives* » (Commaille, 2014). Cela semble d'autant plus nécessaire alors que l'intérêt récent pour les approches multi-niveaux (Buisson-Fenet et Pons, 2019 ; Maroy et Pons, 2019) a confirmé le mouvement de complexification du processus de fabrique des réformes (Pons, 2022). La complexification tient notamment à la fragmentation du processus au sein duquel on peut s'apercevoir que « *chaque niveau compte, ou en d'autres termes que les réformes sont largement co-fabriquées par les acteurs à ces différents niveaux selon des logiques variées* » (*ibid.*). Si le constat – d'une mise en œuvre d'intensité inégale et selon des formes variées d'un établissement à un autre pour une même politique donnée – « *s'avère tout à fait classique en sociologie de l'action publique, il met le doigt sur la grande difficulté actuelle à saisir le sens général d'une politique d'éducation dans un système éducatif de plus en plus fragmenté* » (*ibid.*). Cela est d'autant plus prégnant au regard des mutations des modes de gouvernance dans le domaine public. Sur ce point, si le secteur de l'éducation n'est pas isolé d'autres secteurs de l'action publique, il présente néanmoins quelques spécificités à l'instar, notamment, de la singularité de la trajectoire professionnelle des cadres intermédiaires (à titre de comparaison, un directeur d'hôpital n'est aujourd'hui que très rarement un ancien médecin : Guibert et *al.*, 2011). La focalisation sur les acteurs éducatifs de l'encadrement intermédiaire²⁰, de plus en plus fortement impliqués dans les structures de gouvernance, comporte, selon nous, un intérêt majeur au plan scientifique. En effet, dans un contexte institutionnel en perpétuelle évolution, leur capacité à conduire le changement et notamment à mobiliser avec eux les enseignants est mise à l'épreuve. Qu'il s'agisse de changements structuraux ou bien de changements d'ordre pédagogique, les chefs d'établissement et les personnels d'inspection apparaissent, de plus en plus, en première ligne pour convaincre et former les enseignants aux nouvelles modalités de travail (plus collaboratives), pour mettre en place de nouveaux dispositifs ou encore pour évaluer les effets de ces transformations sur l'efficacité de l'enseignement. Appuyons encore une fois l'idée que cette médiation est tout à

²⁰ Dont le développement est relativement récent dans les publications scientifiques en sciences de l'éducation : nous pensons aux travaux de Barrère, de Baluteau ou encore de Buisson-Fenet.

la fois un travail de diffusion des instruments de l'action publique²¹ que de réinterprétation de ces derniers. C'est également ce que soutiennent Lascoumes et Le Galès (2014) :

« *L'action publique est un espace sociopolitique construit autant par des techniques et des instruments que par des finalités ou des contenus. [...] Les approches fonctionnalistes ou techniques des instruments les présentent comme dénués d'enjeux politiques, pouvant même parfois permettre la coordination des acteurs sans intervention politique. Au contraire, les instruments d'action publique ne sont pas des outils disposant d'une neutralité axiologique parfaite, et indifféremment disponibles. Ils sont porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social et de conceptions précises du mode de régulation envisagé* ».

Notre travail s'inscrit dans trois directions fortes propres aux perspectives théoriques exposées jusqu'ici. Tout d'abord, nous considérons les injonctions ministérielles, et plus largement noosphériennes, au développement des approches collectives du travail enseignant comme une instrumentation de l'action publique d'éducation. Instrumentation qu'il convient, ensuite, d'éclairer au regard de sa mise en œuvre, en rapprochant l'analyse des niveaux central, académique et local, à la manière des travaux conduits par Maroy et Pons (2019) à propos de l'introduction des politiques de gouvernance par les résultats dans le champ scolaire. Enfin, il s'agit de ne pas évincer d'emblée les analyses qui ne présenteraient pas d'accointances théoriques immédiates avec la posture scientifique qui est la nôtre mais de les envisager sérieusement au moment de caractériser les milieux professionnels – véhiculant des croyances, des représentations et des valeurs – dans lesquels sont immergés les acteurs aux différents niveaux de l'action éducative.

2.2. Appréhender l'action éducative au croisement de l'anthropologie et des sciences de l'éducation

Dans cette deuxième partie du cadrage théorique, nous allons discuter plus précisément de la sensibilité épistémologique qui anime cette recherche. En réalisant un détour par la philosophie wittgensteinienne, nous serons amenés à reconsidérer le sens de la commande ministérielle à « *travailler ensemble* », à « *coopérer* » et soulignerons, les implications théoriques d'une telle perspective sur le processus de diffusion et d'appropriation de cette commande par les acteurs éducatifs. Sur cette même base de compréhension, nous détournerons le concept de « *sensibilité au contrat didactique* », développé par Sarrazy (1996 ; 2013), pour définir celui de « *sensibilité au contrat institutionnel* ». Il permettra la

²¹ Nous avons montré en quoi les outils et les dispositifs collectifs ou collaboratifs pouvaient être considérés comme des instruments (chapitre 1, section 1.2.2.).

mise en évidence d'Arrière-plans (au plein sens searlien) que nous considérons comme condition de compréhension et d'appropriation des injonctions institutionnelles par les professeurs. Enfin, nous justifierons l'intérêt d'appréhender la fabrication de l'action publique d'éducation à partir d'une approche anthropo-didactique visant à caractériser les conditions de diffusion et de réception des injonctions au travail collectif.

2.2.1. De la commande ministérielle à son application ou le paradoxe de la règle : un détour par la philosophie du langage ordinaire

D'un point de vue institutionnel, la promotion du travail collectif peut être appréhendée comme une alternative à l'approche fonctionnaliste du changement, jusque-là privilégiée par les instances éducatives (Dupriez, 2015). Cette approche fonctionnaliste repose sur une conception centralisée et verticale du changement caractérisable par le triptyque « *recherche-développement-diffusion* ». Dans un tel modèle, les enseignants sont considérés comme des agents passifs et exécutifs, (ou ?) pire comme des forces de résistance (*ibid.*). Pourtant, les recherches abordant les phénomènes de compréhension des processus d'innovation et de leur diffusion (provenant tout à la fois de la sociologie, de la psychologie sociale ou de l'anthropologie) insistent sur l'importance de considérer les croyances, les représentations, les dispositions cognitives ou encore la culture des agents (Cros, 1997). C'est pourquoi, il est possible d'interpréter le soutien institutionnel au développement des approches collectives comme une manière de considérer la culture des professeurs et donc les professeurs eux-mêmes dans la perspective du changement.

Cette interprétation politico-institutionnelle²² doit toutefois être nuancée. Comme le suggère Maubant (2014), il semble même nécessaire de s'interroger sur cet « *effet de mode convenu à propos de la professionnalité enseignante* » et « *sans doute de sortir de la représentation fantasmée du collectif* » afin de révéler la part de zones d'ombre des discours sociaux sur le travail collectif des enseignants. En effet, l'idéologie au fondement du « *new public management* » valorise « *la bonne gestion* » de l'action publique et relègue au second plan l'administration, traditionnellement mise en avant (Peters, 2014). Aussi, la prolifération d'instruments révélateurs des nouvelles modalités de gouvernance, parmi lesquels le développement des approches collectives, contribue, au nom d'apports scientifiques (relevant

²² Nous l'avons déjà fait dans le Chapitre 1 (section 1.4.).

en grande partie du courant de l' « *evidence based education* »), à une évacuation des questions politiques. C'est clairement ce qui est affirmé par Lascoumes et Le Galès (2014) :

« Pour les élites gouvernementales, le débat sur les instruments peut être un utile rideau de fumée pour dissimuler des objectifs moins avouables, pour dépolitiser des questions fondamentalement politiques, pour créer un consensus minimum de réforme en s'appuyant sur l'apparente neutralité d'instruments présentés comme modernes dont les effets propres se font sentir dans la durée ».

Ainsi, à l'instar de Sembel (2014), il serait préférable d'admettre que la dimension collective est indissociable de toute activité enseignante. Alors, dire que le travail collectif des enseignants « *n'existe pas, le déplorer et vouloir l'organiser* » – comme le laisse suggérer les injonctions maintes fois réitérées portées par la sphère politique – « *revient à nier et, très probablement, déréguler le travail existant, au lieu de chercher à le reconnaître et à le renforcer* » (*ibid.*). Dans cette perspective, l'injonction à « *travailler ensemble* » s'apparente à une forme d'injonction paradoxale, du type « *soyez spontané !* » pour reprendre la formule de Watzlawick, Weakland et Fisch (1975). Plus encore, alors que le discours de l'institution éducative apparaît comme relativement prescriptif, il est nécessaire de pointer « *la faiblesse de lisibilité des intentions, des valeurs attendues et des objectifs du travail collectif* » (Maubant, 2014). Un détour par la philosophie du langage ordinaire, et plus particulièrement par le paradoxe de la règle de Wittgenstein (1961), permettra de soutenir cette analyse et d'en interroger les effets sur l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives.

2.2.1.1. Entre ostension et indicibilité de la règle

Si les règles peuvent être considérées comme une condition nécessaire à l'affiliation à un groupe, alors le discours prescriptif de l'institution sur le travail collectif obligerait les enseignants à se mettre collectivement en règle. Rien n'est pourtant moins sûr. Dans les *Investigations Philosophiques* (1961), Wittgenstein a bien montré l'illusion d'une praticabilité immédiate de la règle. En effet, une règle ne contient pas en elle-même ses conditions d'application. Autrement dit, Wittgenstein déconstruit le mythe selon lequel les règles détermineraient mécaniquement et à l'avance toutes les possibilités de leurs applications (Chauviré, 2003). Il réfute ainsi l'idée d'une interprétation préalable de la règle mais aussi et surtout d'une relation causale entre l'énoncé d'une règle et son usage. C'est donc en dehors du strict énoncé de la règle qu'il convient de rechercher pour comprendre le rapport entre « *ce qu'exige la règle* » et ce que font effectivement les individus (y compris lorsqu'ils semblent se comporter conformément à ce qu'exige la règle).

Pourtant, il existe une multitude d'exemples qui semblent montrer la prégnance de l'idéologie mécaniste, lorsque l'action est tacitement envisagée comme le produit de l'obéissance à la règle, dans les directives ministérielles. Par exemple, la grille d'évaluation des professeurs mise en place dans le cadre de la réforme des carrières enseignantes (Journal officiel n°109 du 10 mai 2017) invite les enseignants à « *coopérer au sein d'une équipe* » ou encore à « *contribuer à l'action de la communauté éducative et coopérer avec les partenaires de l'école/l'établissement* ». Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin officiel n°30 du 25 juillet, 2013) demande aux enseignants de « *s'engager dans une démarche collective de développement professionnel* », notamment en réfléchissant entre pairs à sa pratique pour « *réinvestir les résultats de la réflexion dans l'action* ». Nous postulons, à partir de l'anthropologie wittgensteinienne, que le sens d'un tel discours soit épistémologiquement valide mais qu'il relève de ce que Bourdieu (1997) désigne comme un épistémocentrisme scolastique consistant à « *placer au principe de la pratique ses propres représentations* ». Ces prescriptions, quand bien même sont-elles largement explicitées (cf. l'introduction du dispositif d'enseignement en co-intervention, chapitre 12), portent une « *charge sémantique différente selon ce que Searle appelle des Arrière-plans, ces habitudes et dispositions acquises par l'individu et qui confèrent au monde son intelligibilité* » (Pichon, 2015). Cette idée, développée par Searle (1982), trouve son origine dans l'une des thèses principales de Wittgenstein²³ pour qui le sens des mots ne peut ainsi être dégagé de toute ambiguïté car celui-là même n'est pas directement contenu dans le langage mais dans ce qu'il appelle une forme de vie (une culture pourrait-on dire en première approximation). De manière plus imagée, il en est de même avec ce qui est montré. À travers son fameux exemple du canard-lapin²⁴ ou bien celui de la double-croix²⁵, Wittgenstein met en avant que le sens d'une figure n'est pas contenu dans sa représentation graphique puisque

²³ Principalement à partir des Investigations philosophiques (1961).



²⁴ Selon le point de vue à partir duquel l'individu regarde ce dessin, il peut voir un canard ou bien un lapin. Si le dessin ne change pas, pourtant ce que nous percevons change.



²⁵ De la même manière, cette « double croix » peut être vue aussi bien comme une croix blanche sur fond noir, que comme une croix noire sur fond blanc.

cette dernière peut être vu de différentes façons sans que la matérialité de la figure n'ait été modifiée. C'est bien la perception des individus qui est variable et on ne peut pas forcer une perception puisque la figure ne change pas. En reprenant cette idée majeure, Marchive (2007) avance que « *la règle ne délivre jamais totalement ses multiples usages, et les conditions de son application ne sont jamais entièrement données, mais construites dans la praxis même* ». Connaître une règle et savoir jouer sont ainsi deux choses différentes. Sarrazy (2007) donne l'exemple des règles du rugby qui, si elles permettent de créer et de délimiter l'espace du jeu, et donc de rendre possible le jeu, elles ne disent rien sur la manière de jouer, par exemple la vitesse maximale de déplacement des joueurs, ni même de l'intensité des plaquages... d'où la nécessité de la présence d'un arbitre chargé de « *décider arbitrairement de la conformité de l'action des joueurs à la règle lorsque celle-ci ne dit plus rien* » (*ibid.*). La règle recèle ainsi toujours une part d'incertitude irréductible qui détermine tout à la fois la liberté et la responsabilité de l'individu à l'égard de son usage (Sarrazy, 2007). Pour Wittgenstein (1961) :

« Une règle se présente tel un poteau indicateur. - Ne laisse-t-il substituer aucun doute quant au chemin à suivre ? Indique-t-il la direction à prendre, une fois que je l'ai dépassé ; soit la route, soit le sentier, soit à travers champs ? Mais par quoi saurais-je interpréter son indication : dans la direction de la main, ou (par exemple) dans la direction opposée ? - Et si au lieu d'un seul poteau indicateur se trouvait toute une chaîne ininterrompue d'écriteaux, ou de traits à la craie sur le sol, - n'y a-t-il pour eux qu'une interprétation ? - Donc je puis dire que le poteau indicateur laisse subsister un doute. Ou plutôt : parfois il en laisse subsister, parfois non ».

Reprenons ce raisonnement à l'échelle des injonctions – dont la fonction est bien de régler et de transformer l'activité des enseignants – au travail collectif. Si l'institution encourage et organise le développement des approches collectives, voire même parfois prescrit des dispositifs avec une plus ou moins grande directivité dans les modalités de leur mise en œuvre, il n'en reste pas moins qu'elle ne pourra jamais détailler et préciser l'ensemble des contextualisations possibles de ces dispositifs, l'ensemble des situations d'interaction entre deux ou plusieurs enseignants, ni même l'ensemble des décisions collectives qui résultera de ces temps d'échanges. Les documents accompagnant la prescription, les formations dispensées sur la réforme, le discours des personnels d'encadrement²⁶ pourront permettre d'exemplifier des pratiques collectives souhaitées, de décliner différents contextes de mises en œuvre mais ne pourront jamais donner la totalité des manières possibles de travailler ensemble. En paraphrasant Bouveresse, nous pouvons dire que c'est bien parce que la règle permet après coup de voir si ce qui a été fait est conforme ou

²⁶ À qui, par ailleurs, s'appliquent aussi cette impraticabilité immédiate de la règle.

non, qu'elle ne peut nous renseigner dans l'instantanéité de l'action sur la manière de la suivre : c'est pour cette raison qu'il existe des personnels d'encadrement, notamment des inspecteurs chargés de vérifier la conformité des pratiques des enseignants à la prescription. Autrement dit, il y a bien une dimension tacite de la règle dans la mesure où l'individu voit la règle en fonction de l'arrière-plan (Searle, *ibid.*).

2.2.1.2. L'usage de la règle : le rôle de l'Arrière-plan

Intéressons-nous maintenant à ce dernier point, ce qui est à l'origine de cette irréductibilité de l'action à l'obéissance à des règles. Searle (*ibid.*) montre que la façon dont l'individu interprète le langage est étroitement liée à ce qu'il appelle des Arrière-plans, et que Wittgenstein avait qualifié de « formes de vie ». À partir de sa théorie de l'intentionnalité, Searle déconstruit la notion de sens littéral selon laquelle la signification d'une énonciation pourrait se dégager uniquement à partir de ce qui est dit littéralement, traduisant ainsi l'idée que toutes les informations seraient contenues dans ce qui est effectivement déclaré. Searle fait reposer sa démonstration à partir de l'analyse de situations de la vie courante comme, par exemple, une phrase impérative « *ferme la porte* » ou encore une commande au restaurant « *donnez-moi un hamburger à point, avec du ketchup et de la moutarde, mais pas trop de cornichons* ». Par ces exemples, il démontre que les conditions de vérité d'une énonciation varient en fonction d'un certain nombre d'informations qui constituent un Arrière-plan et réfute ainsi l'existence d'un « contexte zéro » à partir duquel le langage serait littéral et explicite. Prenons le cas du hamburger :

*« On notera d'emblée qu'une quantité prodigieuse d'information d'arrière-plan a déjà été mobilisé dans cette esquisse d'exemple : l'institution entière de la restauration, de l'argent, et de l'échange d'une nourriture préparée contre de l'argent ; et l'on voit mal comment la phrase pourrait avoir les mêmes conditions d'obéissance si ces institutions n'existaient pas, ou si la phrase était énoncée dans un contexte différent, si par exemple la phrase était énoncée par un prêtre dans une prière, ou mise en exergue du discours d'installation du nouveau président des États-Unis [...]. Mais, il y a bien d'autres assumptions dont dépend l'application de la phrase [...]. Supposons par exemple que le hamburger qu'on m'apporte soit encastré dans un mètre cube de matière plastique transparente rigide ; ou bien encore supposons que le hamburger fasse un kilomètre de long [...]. Est-ce que mon ordre a été obéi ou satisfait dans ces deux cas ? » (*ibid.*).*

En réponse à cette interrogation, Searle avance légitimement que non. Pourtant, lui fallait-il pour autant préciser « *donnez-moi un hamburger à point, avec du ketchup et de la moutarde, mais pas trop de cornichons ; mais ne l'encastrez pas dans du plastique, et pas de hamburger d'un kilomètre, s'il vous plaît* » ? Il continue l'analyse en ces termes :

« Si nous disions cela, il serait à jamais impossible de dire ce que nous voulons dire, parce qu'il pourrait toujours y avoir de nouvelles confusions sur les assomptions d'arrière-plan qui nous feraient dire que les conditions d'obéissance de la phrase ne sont pas satisfaites dans un contexte donné. Il me semble au contraire que ce qu'il faudrait dire dans des cas de ce genre, c'est que j'ai dit exactement et littéralement ce que je voulais dire, mais que le sens littéral de ma phrase, et donc de mon énonciation littérale, ne s'applique que relativement à un ensemble d'assomptions d'arrière-plan » (ibid.).

Nous aurions également pu prendre l'exemple d'un passant demandant à un autre passant « s'il a l'heure »²⁷ ou bien encore nous pencher, avec Austin (1970), sur la performativité du langage avec l'exemple du maire déclarant des époux « mari et femme »²⁸. Toutes ces situations et ces exemples, abondent dans le même sens : les individus disposent de stratégies d'inférence sur lesquelles ils s'appuient afin de donner du sens aux situations. Autrement dit, la compréhension des règles, des prescriptions, des injonctions (e.g. portées par l'institution et visant le développement du travail collectif des enseignants) n'est rendue possible que par des mécanismes d'inférences, ne pouvant eux-mêmes prendre corps indépendamment d'un contexte. Ces inférences rendent compte d'Arrière-plans qui permettent aux individus de conférer le sens aux situations rencontrées (la commande au restaurant, l'heure demandée au passant, la déclaration de mariage ou encore l'injonction à travailler ensemble). Pour Searle (1998), l'Arrière-plan correspond ainsi à l'ensemble des éléments contextuels, des capacités pré-intentionnelles (structures cognitives, représentations, croyances, connaissances) permettant de faire fonctionner nos états intentionnels. Ce concept est proche de celui de « forme de vie » chez Wittgenstein ou d' « habitus » chez Bourdieu.

« L'œuvre du second Wittgenstein porte en grande partie sur l'Arrière-plan. Parmi les auteurs contemporains, il me semble que la notion d'habitus chez Bourdieu est étroitement liée à ma notion d'Arrière-plan. [...] [La forme de vie se définit par l'ensemble] des capacités mentales, des dispositions, des postures, des manières de se comporter, des savoir-comment, des savoir-faire, etc., qui tous ne peuvent être manifestes qu'en présence de phénomènes intentionnels, tels qu'une action intentionnelle, une perception, une pensée, etc. » (Searle, 1992).

Pour résumer les développements précédents, retenons que les mots, et par là-même les mots d'ordre ou encore les règles et donc les injonctions, ne contiennent pas eux-mêmes ni leurs sens, ni leur condition d'application. Ce sens ne peut émerger indépendamment du contexte

²⁷ Qui revient plutôt à demander aux passants de lui dire l'heure qu'il est plutôt qu'à lui demander s'il possède une montre.

²⁸ Austin parle de propos « performatifs » pour décrire des propos qui font quelque chose, qui produisent quelque chose, ne se contentant pas de les dire. Il montre ainsi comment une déclaration (« Je vous déclare mari et femme ») prend sens, et plus fondamentalement, exécute quelque chose qui ne contiendrait pas les mêmes implications dans un autre contexte d'énonciation : « ainsi, prononcée par un passant dans la rue, cette phrase n'aura pas la même force d'action que prononcée par un maire face à un couple, instituant du même coup l'union du mariage » (Barry, 2018).

(des contextes devrions-nous dire). Enfin, cet usage spontané (ou non) de la règle (ou de l'injonction) est toujours en rapport avec un Arrière-plan qui permet de comprendre les raisons pour lesquelles les acteurs agissent ainsi et non autrement. Répétons-le il ne s'agit pas de considérer que les acteurs suivent des règles (*ie.* agir en vertu des règles qui leur sont adressées) mais qu'ils agissent (plus ou moins) conformément (ou non) à ces règles. La raison n'est pas à rechercher dans leur « *pensée privée* », dans des schémas interprétatifs, dans leur « *tête* », mais bien dans l'épaisseur et la complexité des conditions socio-historiques des milieux dans lesquels ils évoluent.

2.2.1.3. Le sens de la règle, c'est l'usage

Pour Searle, les institutions et les faits institutionnels reposent « *sur le fait essentiel qu'ils ne fonctionnent que relativement à un ensemble de capacités d'Arrière-plan et de pratiques* »²⁹. Ainsi, suivant la formule bien connue de Wittgenstein, nous considérons que le sens de la règle³⁰ revient à l'usage que les individus en font. Il s'agit précisément d'un des socles durs de l'approche anthropo-didactique, développée par Sarrazy (2002), et selon laquelle la « *compréhension a toujours partie liée avec l'usage* ». Suivre une règle s'apparente ainsi à une « *création normative* » pour reprendre ici l'expression de Hacker et Backer (Cités par Chauviré (1989) : ce qui est attendu, c'est un usage circonstancié (et donc toujours nouveau) en accord avec ce qu'exige la règle. Ce postulat fondamental est, selon nous, valide autant pour des processus d'enseignement-apprentissage – les travaux de Sarrazy développent initialement cette approche à propos de questions liées à l'enseignement, ceux de Pinsolle à l'éducation familiale ou encore ceux de Pichon à l'éducation thérapeutique des patients – que pour de processus réformateurs. La dimension créatrice réside en ce que ce qui est attendu est toujours circonstancié et que les circonstances ne sont jamais isomorphes (songeons par exemple aux diverses manières de se saluer, de résoudre un problème d'arithmétique, de jouer un match de football, une partie d'échec, de dire « *je t'aime* »...). Il s'agit ici toujours d'une re-création (une création nouvelle) - eu égard aux fait que les circonstances ne sont jamais toujours les mêmes) mais conforme (ajusté) à ce que dit la règle

²⁹ Propos tenus dans le cadre d'un entretien avec Searle (Monnet et Navarro (2009), « Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 17, 243-258).

³⁰ Il convient de préciser que nous examinons ici des règles « *régulatrices* » au sein de Searle. L'auteur distingue les règles constitutives et régulatrices : les premières sont constitutives de l'activité même qu'elles régulent (le vote dans un système démocratique par exemple), alors que les secondes ont pour fonction de réguler les comportements (c'est le cas des règles institutionnelles, des prescriptions/des injonctions ministérielles) qui existent sans même l'existence de la règle.

(aspect normatif). De la même façon, ce sont bien les manières de travailler ensemble, les modalités de pratique collective effectivement éprouvées par les enseignants qu'il convient de caractériser pour saisir le sens que ces derniers accordent aux injonctions institutionnelles. Les directives institutionnelles (e.g. les injonctions à la collaboration) ne sont jamais axiologiquement neutres. Pour Roiné et Grossman (2014), « *tout projet politique mobilise aussi des valeurs, des idées, des symboles ; sorte d'arrière-plan épistémique colorant ou orientant les logiques pratiques des acteurs sollicités* ». Pour autant, les prescriptions ministérielles, lorsqu'elles sont déclinées localement, ne tombent pas en terrain vierge de toutes croyances, idéologies ou valeurs (d'équité, de justice, d'efficacité...). Les acteurs sont porteurs d'une histoire culturelle et sociale qui façonne silencieusement leurs manières de penser et d'agir. De fait, « *leur compréhension des injonctions du politique, l'accueil des instruments qui leur sont imposés et les stratégies dont ils usent, se déploient sur une trame dont ils ne savent pas tout et dans les limites de laquelle ils sont tenus d'agir* » (Roiné et Grossman, op.cit.). Suivre une prescription, c'est ainsi faire un usage métaphorique de cette dernière.

« *C'est pourquoi on aurait tendance à dire que toute action suivant la règle serait une interprétation. Mais on ne devrait donner au terme « interprétation » d'autre sens que celui-ci : le fait de substituer une expression de la règle à une autre. Et c'est pourquoi « obéir à la règle » constitue une pratique* » (Wittgenstein, 1961).

Les règles régulent les comportements mais leurs usages sont donc intimement liés à la culture. Il n'existe effectivement pas d'interprétation (a fortiori unique) de la prescription mais une multiplication des traductions possibles en fonction des formes de vie dans lesquelles évoluent les individus (Wittgenstein, 1961), en fonction de les Arrière-plans qui structurent les manières de voir, de comprendre, de faire des individus (Searle, 1998). C'est donc avec un regard franchement anthropologique que nous analyserons la diffusion des approches collectives. Selon Sarrazy (2007), cette dimension anthropologique « *ouvre sur tout un ensemble de dimensions (comme les croyances, les valeurs, les idéologies...) qui déterminent (non causalement) la manière de faire ce qui est fait* ». Aussi, l'intérêt de placer l'analyse dans cette perspective est de saisir les différentes configurations des conditions de réalisation de l'injonction au travail collectif par les différents acteurs (les enseignants évidemment mais aussi les personnels d'encadrement).

2.2.2. Sensibilité au contrat institutionnel : Arrière-plans et logiques pratiques comme conditions de compréhension et de réception des injonctions institutionnelles

Il n'est rare d'entendre que les professeurs ne sont pas assez réceptifs aux injonctions qui leur sont adressées et qu'ils ne mettent pas tout en œuvre pour changer leurs pratiques. Ces reproches supposent que les professeurs seraient dotés d'une forme de rationalité logico-pratique ou, pour paraphraser Bourdieu, que la logique de la pratique pourrait se réduire à la pratique de la logique. Ce présupposé procéderait d'une forme de « *mutilation des logiques pratiques* » (Bourdieu, 1997). Nous avons montré, au contraire, que les enseignants, comme tout acteur social, ne sont précisément pas des acteurs insensibles aux situations au sein desquelles ils agissent. Plus encore, nous considérons que leur savoir-faire procède plus d'un sens pratique (Bourdieu, 1980) qui ne saurait se réduire à une rationalité stratège suivant et appliquant strictement les règles prescrites par l'institution et relayées par la formation. Quand bien même ces règles influeraient sur les pratiques en situation, il serait difficile de postuler qu'elles constitueraient *stricto sensu* le principe praxéologique de ces pratiques (Roiné, 2015). Comme l'écrit Bourdieu : « *la plupart des actions humaines ont pour principe tout à fait autre chose que l'intention* » (Bourdieu, 1994). Au moment de se mettre en situation de travail entre pairs, les enseignants sont ainsi placés devant une injonction paradoxale dans la mesure où les prescriptions dont ils sont les destinataires ne leur donnent aucun moyen d'agir tangible dans la mesure où « *ils ne peuvent concrètement agir selon les règles d'une raison d'agir qui ne prend pas en compte leur implication dans le monde pratique* » (Roiné, *op.cit.*).

Le modèle anthropo-didactique développé par Sarrazy (2002) vise précisément à analyser ce monde pratique en considérant les Arrière-plans qui structurent et organisent la pratique enseignante. En effet, lorsqu'ils enseignent, préparent leurs leçons ou travaillent avec leurs collègues, les professeurs agissent selon des raisons (pas nécessairement conscientisées ou conscientisables) à la fois éthiques et fonctionnelles : nous nommerons l'ensemble de ces raisons des « *logiques pratiques* ». Ces logiques pratiques ne se recouvrent pas nécessairement avec les logiques académiques. Elles échappent à une rationalité unique et ne sont pas, rappelons-le, conscientisées par les acteurs (Bourdieu, 1994). Les personnels de l'Éducation nationale – au premier chef desquels les enseignants – ne sont pas les acteurs stratèges que l'on sollicite actuellement : leur engagement quotidien est empreint des représentations, des jugements et des croyances issus de leur milieu social et professionnel

(Roiné, 2015). Il s'agit donc de caractériser ces Arrière-plans, à partir des logiques pratiques, dans la perspective de mettre à jour les différences de « *sensibilité au contrat institutionnel* » des enseignants. Nous empruntons en l'adaptant à notre objet le concept de « *sensibilité au contrat didactique* » à Sarrazy, qui le définit comme « *les différences de positionnements des élèves à l'égard des implicats du contrat au sein d'une même situation* » (Sarrazy, 2002) :

« Ces différences s'expliquant elles-mêmes par les formes de vie (au plein sens wittgensteinien) scolaire et familiale définies ici comme les Arrière-plans épistémologiques de l'élève. Ces Arrière-plans déterminent, en partie, les diverses manières de se mettre en règle ou, en d'autres termes, les divers positionnements des élèves à l'égard des implicats du contrat didactique dans les situations scolaires ».

Rappelons rapidement la définition de ce concept central dans la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) : « *l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître* ». Cet ensemble d'implicites réciproques (et non explicitables) détermine la zone de partage des responsabilités des élèves et de l'enseignant – et dans notre cas des enseignants et de leur encadrement, et plus largement de l'institution. On retrouve, dans cette configuration, le paradoxe bien connu de la dévolution³¹ : plus l'institution va prendre à sa charge les conditions d'organisation du travail collectif par des moyens très prescriptifs quasi indépendants des enseignants, plus ceux-ci risquent de désinvestir et, à l'inverse, plus la mise en pratique collective repose sur la seule responsabilité des enseignants, moins il est probable que ces derniers ne s'engageront dans des modalités proches de celles prédéfinies en amont par l'institution, conséquence d'un manque certain d'accompagnement. Ainsi, le contrat n'est satisfait que s'il est rompu : pour que l'enseignant fasse évoluer ses pratiques, son engagement dans le collectif ne peut être uniquement le produit de l'obéissance aux prescriptions institutionnelles. Les processus de réforme, s'attachant à transformer les pratiques des enseignants vers plus de travail collectif, doivent davantage viser une transformation des habitudes de vie professionnelle. Les conditions de cette transformation s'analysent dans l'étude du traitement de la prescription (par les personnels d'encadrement) et dans ses modalités mises en œuvre de diffusion auprès des enseignants. Elles s'analysent également dans les conditions de réception et d'appropriation de cette prescription, propres aux enseignants et intimement liées à leur sensibilité au contrat institutionnel.

³¹ « *Le maître veut que l'élève veuille ne tenir la réponse que de lui-même mais en même temps il veut, il a le devoir social de vouloir, que l'élève donne la bonne réponse. Il doit donc communiquer ce savoir sans avoir à le dévoiler, ce qui est incompatible avec une relation contractuelle.* » (Brousseau, 1998). Autrement dit si le maître dit à l'élève ce qu'il attend de lui alors il ne peut plus l'obtenir.

En lien avec la question des inégalités scolaires, Sarrazy (2002) montre que les formes de vie scolaires et familiales expliquent largement les différences de sensibilité au contrat de l'élève. Selon l'auteur, les origines de cette sensibilité ne sont pas à relier aux qualités intrinsèques et psychologiques de l'enfant mais sont à rechercher dans ces Arrière-plans scolaires et familiaux. Il précise par ailleurs qu' « un *"élève sensible au contrat didactique"* n'est pas nécessairement moins *"bon"* qu'un élève moins sensible mais présente moins de flexibilité dans l'usage de ses connaissances, surtout lors des situations présentant un caractère de nouveauté » (Sarrazy, 2013). Dans cette perspective, la sensibilité au contrat institutionnel sera définie par l'ensemble des divers usages singuliers qui seront fait, dans une même situation, des directives ministérielles. La raison de ces différences n'est pas à rechercher dans des schémas interprétatifs, des représentations mentales, issus de la « *pensée* » des professeurs mais bien dans un ensemble structuré de dispositions construites dans les univers sociaux et culturels des professeurs. Une modélisation du processus de diffusion des injonctions institutionnelles à la lumière du concept de sensibilité au contrat institutionnel permettra de clarifier les conditions d'appropriation de ces injonctions (que ce soit dans leur diffusion ou dans leur réception). Nous serons ainsi amené à considérer que plus la sensibilité au contrat institutionnel sera élevée, plus l'appropriation sera proche du sens littéral de l'injonction ; et inversement, plus la sensibilité sera faible, plus l'appropriation présentera une élasticité importante. Cette proximité vis-à-vis de la « *littéralité* » de la prescription étant à rapporter à l'Arrière-plan des individus caractérisé par une configuration singulière de logiques pratiques.

2.3. En synthèse : une approche hybride des phénomènes de diffusion des injonctions politiques au travail collectif

Dans cette troisième et dernière partie du cadrage théorique, nous allons présenter l'ancrage de la recherche dans les théories relatives à la modélisation des systèmes complexes (Le Moigne, 1990). Dans la perspective d'appréhender le processus de diffusion des injonctions au travail collectif, nous soulignerons l'importance de caractériser les systèmes de relation et d'interaction entre les différentes sphères du système scolaire, tout en prenant compte des développements anthropologiques exposés ci-avant. Enfin, nous proposerons une synthèse de la construction théorique de cette recherche visant à appréhender l'action publique comme un phénomène anthropologique.

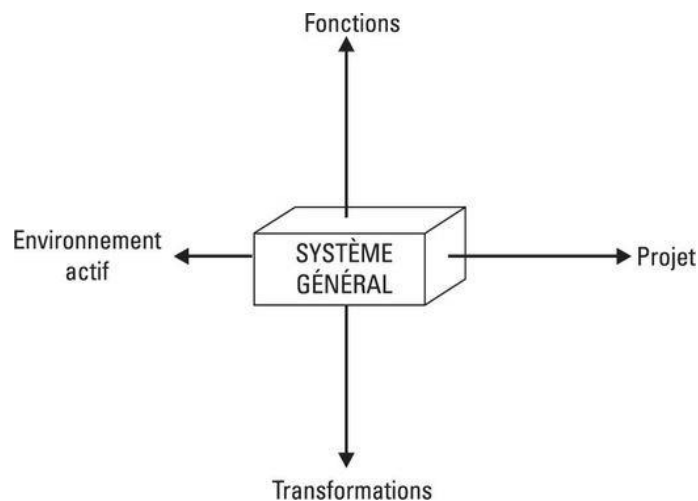
2.3.1. *L'apport des approches systémiques : l'importance des systèmes de relation et d'interaction entre les sphères*

Si nous venons de détailler le caractère profondément anthropologique de tout projet de transformation des pratiques enseignantes – qui implique, nous l'avons vu, de considérer l'Arrière-plan des sujets – il convient maintenant de revenir à l'ambition même de cette recherche, c'est-à-dire de caractériser les rapports entre politique et pratiques. Aussi, dans la perspective des développements issus de la sociologie de l'action publique, il nous paraît fondamental d'envisager conditions de diffusion des injonctions au travail collectif au sein de l'institution scolaire en analysant, de manière croisée, les conditions d'appropriation des réformes du côté des enseignants et les conditions de diffusion et d'implantation de ces réformes du côté des « *médiateurs du changement* » (Gaillard et Pons, 2016), que sont les personnels d'inspection et de direction. Sans détailler ici les spécificités des missions de chacun des deux corps, les personnels, qualifiés de « *cadres de l'encadrement* » et porteurs de « *la gouvernance intermédiaire du système éducatif* » (Buisson-Fenet et Dutercq, 2015), héritent de la mission de diffusion – ou de médiation – des prescriptions dans la perspective du changement et de l'innovation des pratiques éducatives. Ces cadres intermédiaires partagent un même rôle consistant « *principalement à résoudre la tension entre, d'un côté, l'obligation qui leur est faite de mettre en œuvre des actions s'inscrivant dans le cadre d'une politique et d'objectifs définis par la hiérarchie supérieure et supposant l'action collective et l'innovation et, d'un autre côté, la nécessité pour y parvenir, de mettre à contribution des acteurs locaux, placés sous leur autorité mais dont la culture et les traditions ne sont guère empreintes de coopération* » (*ibid.*) – du moins pas nécessairement dans la logique institutionnellement prônée. Mais il semble que ces personnels, eux aussi, soient confrontés à une multiplicité de logiques pratiques qui influent sur leur propre activité de diffusion et de mise en œuvre des réformes auprès des enseignants : Gaillard et Pons (*op.cit.*) font référence aux contraintes (politiques, institutionnelles, professionnelles, organisationnelles) qui pèsent sur eux, aux marges de manœuvre dont ils disposent et à leur mission de « *donner sens à des réformes éducatives pas toujours évidentes à faire comprendre aux acteurs en établissements* », voire à réinventer les prescriptions en situation.

Ainsi, cette recherche vise à se consacrer à l'étude des dynamiques d'articulation entre le micro et la macro, « *notamment dans le processus de construction des confrontations, des négociations et des établissements de compromis ou d'accords entre acteurs.* [L'étude]

emprunte volontiers à l'approche systémique où prévalent précisément les concepts de réseaux d'action publique, d'action et d'ajustements mutuels entre des acteurs et des groupes sociaux situés dans des rapports marqués par les différences d'intérêts et de valeurs » (Commaille, *op.cit.*). Pour Le Moigne, la modélisation d'un tel système (*i.e.* le processus de transformation des pratiques marqué par la diffusion d'injonctions à travailler ensemble), « *entendu comme un enchevêtrement intelligible et finalisé d'actions interdépendantes [...], sert à exprimer la conjonction de deux perceptions antagonistes » : « un phénomène que l'on perçoit dans son unité ou son projet » et « ses interactions internes entre composants actifs dont il constitue la résultante »* (Lugan, 2009). L'intérêt de développer une approche systémique repose justement sur ces deux aspects : prendre en compte le processus de diffusion dans sa globalité et insister sur les relations qui existent entre les différentes temporalités qui le composent, considérées chacune comme des sphères ou sous-systèmes relativement autonomes. Aussi, il ne s'agit pas de faire fi des apports théoriques préalablement établis, mais bien d'essayer de les articuler pour rendre compte plus finement de la complexité du processus. D'après Le Moigne, modéliser c'est entreprendre une construction, par composition de concepts et de symboles, de modèles susceptibles de rendre plus intelligible un phénomène perçu comme complexe. La modélisation du système complexe repose sur une logique dite conjonctive (Figure 1). La logique conjonctive propose de tenir pour inséparables : d'une part, le fonctionnement et la transformation d'un système (autrement dit, l'activité d'un système se représente inséparablement par le faire [la fonction] et le devenir [la transformation]) ; d'autre part, les environnements actifs dans lesquels il s'exprime et les projets par rapport auxquels il est identifiable (Lugan, *op.cit.*).

Figure 1 : Modélisation du système (d'après Le Moigne, 1990)



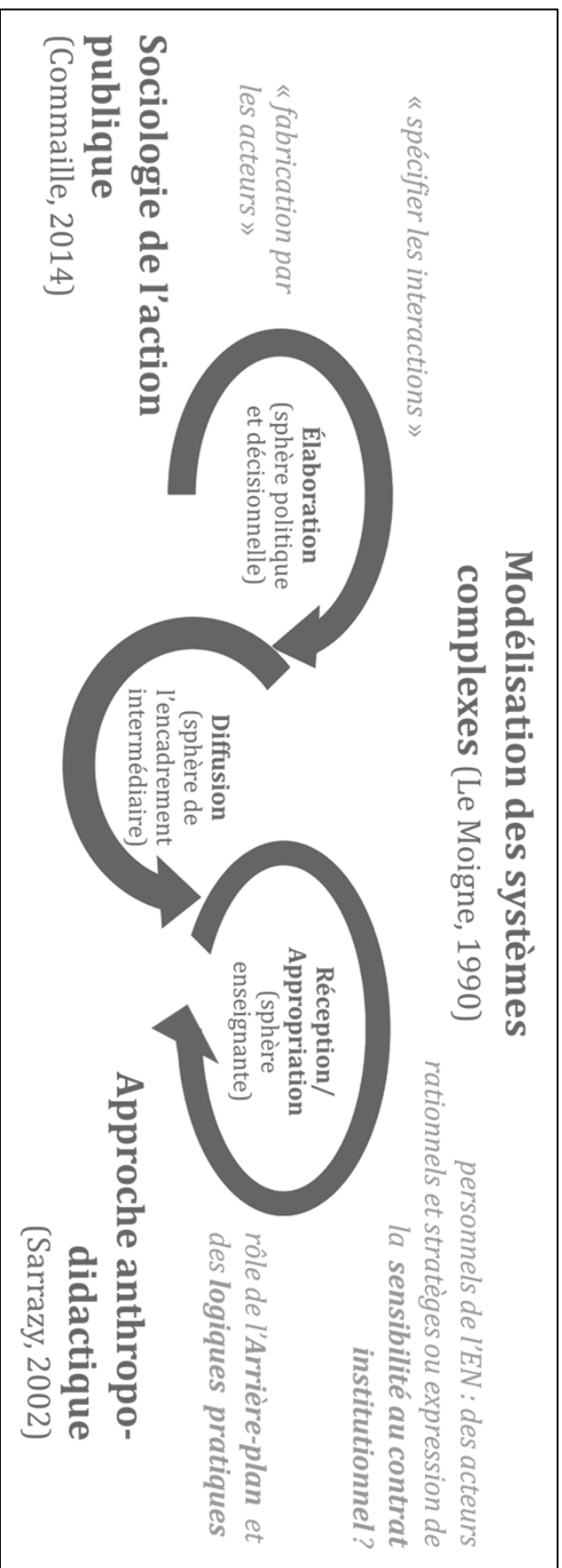
Dans cette perspective le processus de diffusion des réformes éducatives est appréhendé comme un système orienté par un projet (le développement des approches collectives), qui se déroule dans un environnement actif et dont le mode de fonctionnement détermine ses propres conditions de transformation. On peut noter que ce système est nécessairement actif et dynamique (avec des temporalités successives et des acteurs variés). Son fonctionnement est donc indéniablement complexe puisqu'il implique une multiplicité de logiques pratiques dans des sphères et au travers d'acteurs variés.

L'approche systémique repose sur l'analyse des interactions plutôt que des éléments qui composent le système. Elle consiste à définir le système dans son environnement et à identifier les variables qui permettent de comprendre et d'influencer son évolution. L'analyse systémique au cœur de cette recherche doit ainsi conduire à spécifier les interactions, en termes de logiques pratiques, entre les différentes sphères (ou sous-systèmes) afin de comprendre l'origine des effets de diffraction de l'injonction au travail collectif sur le terrain des pratiques. Plus précisément, l'enjeu est de mettre en évidence le poids relatif de chacune des logiques au sein de chaque sphère et entre les différentes sphères. En rendant compte des points de convergence et de divergence entre les logiques pratiques des acteurs au sein des différentes sphères, l'approche ainsi décrite vise, dans une perspective compréhensive, à clarifier les rapports entre prescription et pratiques.

2.3.2. Décrire l'action publique comme un phénomène anthropologique : conceptualisation théorique dans le cadre du développement des approches collectives en contexte scolaire

Pour conclure sur les éléments de cadrage, rappelons de manière synthétique les principales orientations retenues (Figure 2). Dans la perspective d'affiner la compréhension des rapports entre politique et pratiques d'éducation, nous proposons d'analyser les conditions de diffusion des injonctions au travail collectif en focalisant sur les relations entre les acteurs impliqués au sein des différentes sphères du système éducatif (politique, encadrement intermédiaire, enseignante). L'appareillage théorique soutenant cette analyse est hybride et s'articule au croisement de la sociologie de l'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2014), de l'approche anthropo-didactique (Sarrazy, 2002) et des théories relatives à la modélisation des systèmes complexes (Le Moigne, 1990).

Figure 2 : Modélisation de l'hybridation théorique de la recherche



Nous soutenons, effectivement, que l'étude de l'implantation des politiques ne peut s'envisager que par l'analyse des multiples processus de médiation, de leurs interrelations et de leurs effets. Par ailleurs, les directives institutionnelles directement issues de ces politiques ne sont pas neutres sur le plan axiologique. Elles mobilisent des valeurs, des idées, qui constituent un Arrière-plan qui façonne les logiques pratiques des acteurs et contribuent, en partie, à (re)définir leur « *vision du monde* » (Roiné et Grossman, *op.cit.*). Il s'agit, ainsi, de rendre compte de la manière dont ces directives viennent se confronter aux différentes logiques propres à l'activité des cadres de l'encadrement et à leur culture, puis à celles des enseignants. Le projet institutionnel de transformation des pratiques se heurte aux effets inévitables de la sensibilité au contrat institutionnel des professionnels de l'éducation témoignant – eu égard à des Arrière-plans tout à la fois axiologique, professionnel ou encore disciplinaire (etc.) – de leurs usages différenciés des directives ministérielles.

Conformément à ce que Commaille (*op.cit.*) appelle la « *fabrication* » des politiques par les acteurs, il convient donc de consacrer l'étude aux dynamiques d'articulation entre les directives nationales et les pratiques usuelles aux échelons intermédiaire et local. Il semble que l'étude de ces processus de médiation, de confrontation et de négociation entre les acteurs soit, effectivement, une voie précieuse pour appréhender les effets de diffraction de l'injonction au travail collectif des enseignants sur le terrain des pratiques. En conséquence, il nous faut analyser la rencontre entre les logiques pratiques aux différents niveaux de l'action publique par l'étude croisée des conditions d'appropriation des injonctions institutionnelles par les enseignants et des conditions de diffusion de ces injonctions par les médiateurs de la relation « prescription-pratique » (*i.e.* les chefs d'établissements, les inspecteurs). Rappelons aussi que le parti-pris théorique, pour l'analyse de cette rencontre, est celui d'une approche anthropo-didactique des phénomènes de diffusion des injonctions institutionnelles. Il s'agit ainsi de faire émerger les Arrière-plans (au plein sens searlien), que nous saisissons par les logiques pratiques à l'œuvre, en vue d'appréhender la valeur relative de ces dernières dans chaque sphère et entre les différentes sphères.

Précisons enfin, à l'issue de ce cadrage théorique, que ce travail ne vise pas à dégager des règles d'action susceptibles de mieux organiser le travail en équipe, ni même à en promouvoir une forme « *idéologiquement imposée* » (Sembel, *op.cit.*). L'enjeu est compréhensif, il vise à révéler le système de relation entre les logiques des acteurs afin de mieux comprendre leur sens pratique lorsqu'ils s'engagent dans un travail collectif.

2.4. Hypothèses de recherche

À l'issue de la présentation de ce cadrage théorique, il convient de formuler les hypothèses délimitant et structurant l'étude engagée. Rappelons que l'originalité de cette recherche tient au traitement systémique de la question des rapports entre prescriptions ministérielles et pratiques collectives effectives des enseignants, par la prise en considération simultanée des conditions de diffusion des injonctions institutionnelles (par les personnels d'inspection et de direction) et des conditions d'appropriation de ces dernières (par les enseignants au sein des établissements). Bien qu'une large partie de cette recherche soit exploratoire, nous pouvons tout de même avancer trois hypothèses.

La première met en avant l'idée selon laquelle il existe un ensemble de logiques pratiques – parmi lesquelles, les convictions quant au rôle de l'école (logique axiologique), les dispositions liées à l'avancement dans la carrière et la formation initiale (logique identitaire), ou encore les particularités épistémologiques des savoirs enseignés (logique disciplinaire), etc. – intimement lié à l'activité des professionnels (inspecteurs, chefs d'établissement, enseignants) et constituant des conditions singulières de diffusion et d'appropriation des injonctions au travail collectif.

Nous formulons une deuxième hypothèse stipulant que ces configurations de logiques pratiques – se déployant sur l'Arrière-plan dont elles sont issues et délimitant ainsi une sensibilité singulière au contrat institutionnel – agissent comme des principes organisateurs de l'engagement des professionnels vis-à-vis des directives institutionnelles et permettent, *in fine*, d'éclairer l'engagement différencié (tant aux niveaux interindividuel qu'intra-individuel) des enseignants dans les pratiques collectives au sein des établissements scolaires.

Enfin, nous considérons, à partir d'une troisième et dernière hypothèse, que le système de relations entre les logiques et les pratiques des professionnels appartenant aux différentes sphères joue un rôle de médiation dans la modulation de l'expression de certaines logiques pratiques enseignantes (*e.g.* les pratiques de pilotage des chefs d'établissement – elle-même issus d'Arrière-plans singuliers – colorent de manière différenciée les logiques pratiques des enseignants comme les logiques relationnelle ou professionnelle) et, en conséquence, dans l'engagement des professeurs dans les pratiques collectives.

CHAPITRE 3

Implications épistémologiques et méthodologiques

Ce chapitre vise à présenter les implications épistémologiques et méthodologiques qui découlent et qui structurent notre cadrage théorique. Le premier temps apporte une vision de la démarche méthodologique développée dans cette recherche, de manière à y exposer ses principes épistémologiques et sa cohérence d'ensemble. Le second temps détaille la construction méthodologique de la recherche réalisée selon ses différentes phases (enjeux, accès au terrain, recueil et traitement des données, populations de l'enquête).

3.1. Présentation de la démarche : un cheminement inductif et un métissage méthodologique

3.1.1. Réflexions épistémologiques et nature des données recueillies

Maubant (2014) alerte sur la propension de certaines études à convoquer des théories d'analyse « *parfois sans nuance et distance épistémologique* » et à les faire fonctionner pour étudier le travail collectif des enseignants. Il recommande « *de sortir de la représentation fantasmée du collectif, y compris dans les organisations éducatives* » et insiste sur la nécessité d'objectiver les motivations des chercheurs et les raisons d'être des recherches portant sur un objet très profondément empreint d'idéologie. À cet égard, il rejoint la réflexion plus théorique développée par Sarrazy (*non paru*), à propos des relations entre neutralité axiologique et engagement politique dans les recherches en sciences de l'éducation. Bien que cette recherche repose sur des règles et des procédures assurant sa scientificité et justifiant une légitime production des connaissances, les productions scientifiques trouvent leur sens politique dans le choix des objets et dans la manière dont elles les construisent. Pour l'auteur, qui s'appuie sur Stengers et Schlanger (1988), le « *jeu de l'isolation des variables est envisagé comme l'instrument central mais silencieux de l'engagement* » du chercheur. Bourdieu (1997) rappelle d'ailleurs la nécessité d'objectiver sa position d'objectivation. Or d'après Sarrazy (*op.cit.*), les choix qui sous-tendent cette position d'objectivation ne sont jamais des choix purement scientifiques : ils seraient alors le produit « *d'une sorte de pulsion*

tout à la fois épistémique, éthique et politique qui pousse le chercheur à définir, à circonscrire ou à étendre son champ d'observation ». L'engagement politique du chercheur dans la recherche se situe ainsi dans les choix qu'il réalise au moment de définir « *les contours de son terrain* » (*ibid.*) et ces choix s'envisagent au croisement de l'objectivisme et du solidarisme (Rorty, 1994). Reprenant cette dialectique rortienne, Sarrazy (*op.cit.*) explique que le positionnement se situe, en effet, entre :

« [...] *une exigence d'objectivité (légitimement attendue par la communauté scientifique d'abord et la société ensuite) et un espoir social (souvent passé sous silence), entre un excès d'humanisme qui cherche le bien de l'humanité et un défaut d'humanisme qui, prenant froidement le modèle pour la réalité, laisserait croire à la possibilité d'opérer efficacement et justement un tri entre "ce qui doit compter" et "ce qui ne doit pas compter", "ce qui doit être observé" et "ce qui doit être écarté"* ».

C'est parce que nous ne croyons pas à l'idée d'enseignants et personnels stratégiques et munis d'une rationalité unique que le cadre théorique mobilisé trouve un ancrage profondément anthropologique et que les contours du terrain d'enquête se trouvent repoussés plus loin qu'aux limites de la seule sphère enseignante. Le détour qui a été réalisé au moment de mettre en perspective le travail enseignant dans le contexte de la nouvelle gestion publique – et, plus précisément, le souci de recontextualiser l'importance prise par les prescriptions et les injonctions au travail collectif comme l'expression d'un projet politique – a précisément pour fonction d'élargir et de rendre compte du positionnement adopté à l'égard de l'objet de la recherche. Il s'agit ainsi de témoigner d'une prise de recul réflexive permettant d'appréhender le travail collectif « *à la lumière des idéologies et des valeurs éducatives et pédagogiques* » (Maubant, *op.cit.*).

Le second point d'attention concerne le flou conceptuel entourant la notion de travail collectif, tel que cela a été décrit dans la revue de littérature. Le travail conduit dans cette recherche vise à lever le voile sur la porosité de l'objet tout en s'écartant d'une certaine forme de normativité vis-à-vis de celui-ci, renvoyant alors sans doute à « *l'un des aspects les plus fragiles de la neutralité axiologique [...], la distinction entre les jugements de faits et jugements de valeurs* » (Weber, 1992, cité par Sarrazy, *op.cit.*). Sarrazy pointe, à ce titre, le rôle grammatical tenu par les productions des recherches en éducation et des enjeux qui en découlent. Il parle de « *légèretés épistémologiques* » qui entachent certaines productions et qui sont susceptibles d'engendrer des glissements, comme celui du modèle de l'action comme modèle de référence pour l'enseignement, et « *qui amalgament le "tout se passe comme si" à "ça se passe comme ça"* » (*ibid.*). Sarrazy d'un point de vue théorique, comme Sembel

(*op.cit.*) à propos du travail collectif, parlent du risque important d'une réification des catégorisations ainsi construites. À ce titre, Sembel spécifie que :

« *La question sociologique est donc moins de définir le travail collectif, car toute définition réduirait sa diversité empirique ; ni de le réguler normativement, car toute régulation de ce type (les plus répandues et souvent les seules proposées) reviendrait à le contrôler et donc à réduire, à nouveau, sa diversité. L'objectif sociologique d'analyse et d'action se situe non pas au niveau de la forme idéale de collectif à atteindre, telle une norme idéologiquement imposée, mais au niveau du sens à donner à ces collectifs* ».

Ainsi, la posture épistémologique adoptée pendant cette recherche, par les précautions méthodologiques détaillées ci-après, cherche à éviter toute normativité à l'égard du travail collectif. L'intérêt ne consiste pas à hiérarchiser les différentes formes de travail collectif, en les rapportant à de « *bonnes* » ou de « *mauvaises* » manières de faire, mais plutôt à rendre compte, le plus objectivement possible, de leur hétérogénéité et à dégager, par des faisceaux d'indices, ce qui fonde l'engagement des enseignants dans ces dernières, ainsi que quelques effets qui lui sont associés.

Aussi et enfin, l'approche théorique et méthodologique de ce travail a pour objectif de promouvoir une approche complexe au problème, lui-même complexe, de la diffusion des pratiques collectives dans le contexte scolaire et, plus globalement, des innovations descendantes. De fait, nous ne chercherons pas à caractériser et mettre en avant une série de paramètres psychologisant censés expliquer la résistance ou, à l'inverse, l'adhésion aveugle des enseignants vis-à-vis des pratiques collectives. Cette réduction théorique³², évoquée plus ou moins implicitement, voire, parfois, explicitement dans les discours institutionnels, médiatiques ou politiques nous semble peu ajustée au projet de compréhension des rapports entre prescription et pratiques effectives. L'enjeu porte bien sur l'identification des conditions, c'est-à-dire des Arrière-plans, qui structurent et orientent les logiques et les pratiques des professionnels et, plus loin, leur engagement dans les pratiques collectives. Cette précision est d'importance et manifeste l'expression du « *devoir quasi éthique du chercheur* » (Sarrazy, *ibid.*) tenant dans le « *Principe de charité* » de Davidson :

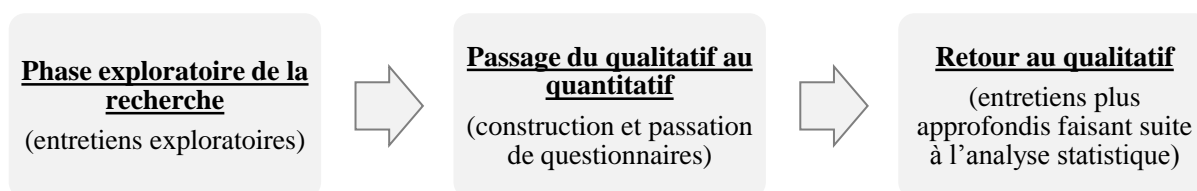
« *Considérez que votre interlocuteur comprend ce qu'il dit, respecte le principe de contradiction, essaie de mettre ses actions en harmonie avec ses désirs et ses croyances, que ses croyances sont en grande partie vraies ; n'attribuez l'infraction à certaines règles rationnelles qu'en dernier recours et l'abandon de la rationalité minimale que dans les cas désespérés ; et même dans ces cas, demandez-vous, avant de fermer le dossier, si ce n'est pas vous qui êtes un détestable interprète* » (cité par Ogien, 1995).

³² Watzalwick, Weakland et Fisch (*op.cit.*) parlent de « *terribles simplifications* ».

3.1.2. Une enquête exploratoire et compréhensive en trois temps

En conséquence, la construction du modèle d'analyse se caractérise par une utilisation de méthodes diversifiées (observation, entretiens, questionnaires), mêlant à la fois, dans un rapport dialectique, des traitements qualitatifs et quantitatifs. L'analyse des conditions de diffusion et de mise en œuvre des prescriptions institutionnelles par les personnels d'inspection et de direction, ainsi que l'analyse des conditions de réception et d'appropriation de ces prescriptions par les enseignants, ont été conduites selon un protocole identique. Ce protocole comporte trois phases distinctes (Figure 3).

Figure 3 : Les trois phases du protocole de recueil de données



La première phase de la recherche correspond à une phase exploratoire. Des entretiens ont ainsi été conduits avec les différents personnels appartenant aux différentes sphères retenues (des enseignants, des personnels de direction et d'inspection, des personnels d'encadrement aux niveaux départemental et académique). En complément des apports de la littérature scientifique, l'analyse des entretiens a fait émerger les logiques pratiques propres aux différents acteurs engagés dans leurs activités respectives. Il s'est notamment agi d'inventorier la pluralité des modalités de pratiques collectives déclarées ainsi que les différents facteurs explicatifs des manières singulières de les investir. Ces entretiens exploratoires ont été menés de manière semi-directive. L'enjeu de leur traitement portait sur la conception de questionnaires (spécifiques selon les positions occupées par les professionnels dans l'espace scolaire) visant au recueil de données quantitatives.

Pour générer une modélisation du processus de diffusion des prescriptions institutionnelles (appliquée au travail collectif des enseignants), l'élaboration et la diffusion de questionnaires a constitué **la deuxième phase de l'étude**. La diffusion de l'enquête par questionnaires s'est faite par voie électronique avec l'appui des services académiques de l'Éducation nationale. Sur le fondement des entretiens exploratoires et du travail préalable de recensement de la littérature, les questionnaires ont été construits de la manière suivante : une première partie

visé à obtenir les éléments biographiques des individus interrogés ; une deuxième et troisième parties destinées à recueillir les pratiques collectives effectives (telles qu'elles sont déclarées par les enseignants ou perçues par les personnels de direction et d'inspection) ainsi que les perceptions du métier (de l'importance accordée aux différentes dimensions le constituant) et du développement des approches collectives en contexte scolaire ; une quatrième partie recense la perception des individus quant aux évolutions contemporaines du système éducatif et de ses modes de gouvernance et une cinquième et dernière partie consacrée au recensement de leur perception du processus de diffusion des réformes éducatives au sein de l'Éducation nationale. Si l'ordre ou la formulation des différents items ont varié d'un questionnaire à l'autre (en fonction de la population interrogée), la structure présentée ci-dessus est restée identique. Chacun des questionnaires comporte entre 59 et 67 items, parfois avec des questions multiples. À la suite du recueil des données, des analyses statistiques descriptives, inférentielles mais aussi multivariées ont été conduites.

Enfin, afin d'approfondir d'un point de vue qualitatif la compréhension des processus liés à la diffusion et l'appropriation des injonctions au développement du travail collectif, des entretiens semi-directifs ont, de nouveau, été réalisés afin de préciser les analyses quantitatives. Cette phase de retour au qualitatif constitue **la troisième phase de l'étude**.

L'enjeu de cette méthodologie métissée est de prendre en compte la complexité du double objet de la recherche (*i.e.* le processus de diffusion des injonctions institutionnelles à travers le développement du travail collectif des enseignants), tout en parvenant à modéliser la dynamique et l'articulation entre le micro (les pratiques collectives déclarées par les enseignants ainsi que la description et l'analyse des conditions singulières qui les font émerger) et le macro, c'est-à-dire, d'un point de vue structurel, la confrontation des logiques et des pratiques des enseignants, de leur encadrement pédagogique intermédiaire et de l'institution, en ce qu'elle est porteuse d'une culture et qu'elle constitue ainsi le milieu du développement du collectif.

3.2. Les différentes phases de la recherche

3.2.1. Première phase : passation et traitement des entretiens exploratoires

La première phase du recueil de données s'est déroulée entre mars et juillet 2019. Durant cette phase, 29 entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de :

- 11 enseignants du secondaire de disciplines d'enseignement variées (histoire-géographie, lettres, mathématiques, éducation physique et sportive [EPS], physique-chimie, sciences et vie de la terre [SVT] et électronique) et exerçant dans des niveaux variés (2 professeurs de lycée professionnel [LP] ; 4 professeurs de collège ; 5 professeurs de lycée général et technologique [LGT]) ;
- 5 chefs d'établissement : 1 principale de collège, 1 principale adjointe de collège, 1 proviseur de lycée polyvalent (LPO) et 2 proviseurs de LGT ;
- 10 inspecteurs du second degré : 7 inspecteurs académiques-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et 3 inspecteurs de l'éducation nationale des enseignements techniques et généraux (IEN-ET-EG) de disciplines variées (EPS, arts plastiques, histoire-géographie, lettres, SVT, physique-chimie, économie-gestion, lettres/histoire-géographie) ;
- 3 cadres supérieurs impliqués aux niveaux académique ou central : 1 inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) et 2 directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN).

Parmi les inspecteurs, l'un occupe la fonction de doyen des IA-IPR de son académie, un autre occupe la fonction de conseiller technique auprès du Recteur et un dernier occupait la fonction de directeur de cabinet d'un Recteur. La description de la variété des profils des individus interrogés lors de cette phase exploratoire témoigne du souci d'enraciner la réflexion à partir d'un échantillon représentatif de la diversité des situations (positions dans l'espace scolaire³³, contextes d'exercice du métier, disciplines d'enseignement). Une présentation plus détaillée des individus interrogés est disponible en Annexe 2.

L'accès au terrain n'a pas été totalement identique selon les positions occupées par les différents individus. En effet, si les enseignants ont été sollicités par un réseau personnel direct et indirect, les différents personnels d'encadrement ont été mis en relation avec le chercheur par les services académiques d'un rectorat pour lequel une sollicitation de

³³ Pour être précis, il est nécessaire d'ajouter que seuls des personnels en lien avec le domaine pédagogique et impliqués dans la diffusion et/ou la mise en œuvre des réformes ont été sollicités.

partenariat avait été soumise. La demande de partenariat n'a pas réellement aboutie mais les services académiques concernés ont finalement permis un accès plus aisé aux enquêtés lors de cette phase exploratoire.

Deux de ces entretiens ont été réalisés par téléphone pour des raisons techniques liées à l'éloignement géographique, tous les autres ont eu lieu en présentiel sur les lieux de travail des professionnels (le plus souvent dans les établissements scolaires). Nous nous présentions systématiquement comme chercheur, de manière à instaurer une situation propice à l'objectivation du discours et au sein de laquelle le chercheur recueille de l'information, mais également comme enseignant d'EPS, partageant une part de l'identité professionnelle des individus interrogés et permettant une forme d'horizontalité dans l'échange, autorisant ces derniers (particulièrement, mais pas exclusivement, les enseignants) à partager des confidences *a priori* anodines mais pourtant porteuses de sens. Lors du recueil de données, il a été demandé aux individus de raconter et décrire ce qu'ils vivent, ce qu'ils perçoivent, ce qu'ils comprennent, ce qu'ils font effectivement sans chercher à répondre correctement aux questions qui leur étaient posées. Nous insistions sur l'importance de leurs témoignages personnels, de leurs points de vue singuliers. Parfois, nous leur demandions aussi de commenter et/ou interpréter des faits, des pratiques, des prises de positions ou encore des injonctions émanant de leur administration, de leur encadrement intermédiaire ou bien de leurs pairs. Finalement, ce mode de fonctionnement s'est avéré fructueux, amenant les enseignants, souvent rapidement, au cours des échanges, à livrer leurs pratiques et leurs perceptions sans barrière affective ou autocensure personnelle³⁴. Ce constat est identique pour les personnels d'encadrement. Pour les plus réticents à livrer leur point de vue singulier et à sortir d'une forme de devoir de réserve à laquelle certains semblent s'être astreints, y compris dans l'exercice de la contribution à la recherche, le temps long des entretiens aura rendu possible une forme de libération de la parole, comme l'illustre le recours aux types de formulations suivantes précédant systématiquement le partage d'une perception personnelle liée à l'objet de l'échange en cours : « *On est bien enregistré pour la science hein ? C'est bien ça ? [Rires] Qu'on soit bien d'accord, c'est pour la recherche ? [Rires]* » (A11) ou encore « *Alors, oui, euh, c'est anonyme votre truc ? [Rires]* » (A7). Afin de ne pas surcharger la

³⁴ S'il est difficile d'objectiver cet aspect, il apparaît que la récurrence des récits de certaines expériences douloureuses, de contrariétés professionnelles et parfois personnelles ou encore de certaines postures possiblement défavorables aux individus (*e.g.* pour les enseignants, reconnaître un investissement relativement modéré dans l'exercice de certaines dimensions du métier ; pour les personnels d'encadrement, reconnaître une non-adhésion à certaines orientations institutionnelles), telles que ce manuscrit en rendra compte tout au long des parties suivantes, témoigne de la « *fiabilité* » des données.

lecture, quelques précisions complémentaires quant à la conduite des entretiens seront apportées au cours du chapitre 4 (*cf.* section 4.1.).

Les grilles d'entretiens pour les enseignants, pour les chefs d'établissement et pour les personnels d'inspection ont été structurées de manière relativement similaire avec, néanmoins, de nécessaires adaptations compte-tenu des rôles et des missions différentes selon les positions occupées par les individus. Les encadrés 2 et 3 rendent compte des guides d'entretiens utilisés.

Encadré 2 : guide synthétique des entretiens menés auprès des enseignants

1. Dimensions biographiques

- Parcours professionnel (formation, carrière antérieure, affectations antérieures, engagements particuliers, etc.)
- Situations actuelles (discipline d'enseignement, contexte d'exercice, ancienneté dans l'établissement, fonctions/missions particulières, etc.)

2. Définition du travail collectif et pratiques déclarées

- Formes et enjeux du travail collectif (en général), opinion vis-à-vis du travail collectif
- Pratiques collectives effectives à partir des dernières expériences ou d'expériences antérieures marquantes (modalités de pratique, enjeux, temps consacré, etc.)
- Approfondissement des conditions de l'engagement dans les pratiques déclarées (point de départ de l'engagement, relations entre collègues, fonctionnement interne du travail engagé, effets sur les pratiques, accompagnement de l'encadrement, etc.)
- Élargissement à d'autres modalités de travail collectif non évoquées spontanément (notamment, par exemple, les modalités prescrites par l'institution)

3. Travail collectif dans les directives institutionnelles contemporaines

- Perception des mesures, des dispositifs, des injonctions au travail collectif portées par l'administration (réformes, impulsions locales, etc.)
- Perception des leviers et des obstacles au développement des pratiques collectives (dimensions structurelles, organisationnelles, relationnelles, etc.)

4. Processus de diffusion des réformes et des injonctions au travail collectif

- Perception des modalités d'élaboration des directives institutionnelles
- Canaux de diffusion et de réception des injonctions institutionnelles privilégiés
- Perception du pilotage pédagogique de l'encadrement intermédiaire (direction, inspection)

5. Échanges libres

Encadré 3 : guide synthétique des entretiens menés auprès des personnels d'encadrement

1. Dimensions biographiques

- Parcours professionnel (formation, carrière antérieure, affectations antérieures, engagements particuliers, etc.)
- Situations actuelles (discipline, contexte d'exercice, ancienneté dans l'établissement, fonctions/missions particulières, etc.)

2. Définition du travail collectif, perception des pratiques effectives des enseignants et description des pratiques de pilotage du travail collectif

- Formes et enjeux du travail collectif (en général), opinion vis-à-vis du travail collectif
- Perception des pratiques collectives effectives des enseignants à partir des dernières expériences ou d'expériences antérieures marquantes (état du travail collectif dans l'établissement/dans la discipline, modalités de pratiques effectives et enjeux associés, etc.)
- Approfondissement des conditions de l'engagement ou du désengagement des enseignants dans les pratiques collectives et de l'impulsion / de l'accompagnement des dynamiques collectives par la direction ou l'inspection (appui sur les réformes, usage des instruments de pilotage, style de management, etc.)
- Élargissement à d'autres modalités de travail collectif non évoquées spontanément (notamment, par exemple, les modalités plus informelles)
- Perception des leviers et des obstacles au développement des pratiques collectives (dimensions structurelles, organisationnelles, relationnelles, etc.)

3. Travail collectif dans les directives institutionnelles contemporaines

- Perception des mesures, des dispositifs, des injonctions au travail collectif portées par l'administration (réformes, impulsions locales, etc.)
- Implications dans l'activité de pilotage pédagogique des établissements / des équipes disciplinaires

4. Processus de diffusion des réformes et gouvernance du système éducatif

- Perception des modalités d'élaboration des directives institutionnelles
- Canaux de diffusion et de réception des injonctions institutionnelles privilégiés
- Perception de la gouvernance de l'action éducative (fonctionnement hiérarchique, marges de manœuvre locales, etc.)
- Travail collectif au sein des personnels de l'encadrement intermédiaire

5. Échanges libres

Si les grilles d'entretiens font apparaître différentes parties dans les échanges, en réalité, ceux-ci ont été conduits avec beaucoup de souplesse. Par exemple, il est arrivé, à de nombreuses reprises, qu'à travers le récit d'un professeur témoignant de son engagement dans une modalité de travail collectif particulière, la discussion amène à remonter le fil de la réflexion, parfois en allant du point 2 jusqu'au point 5 ; puis, qu'elle revienne ensuite sur une nouvelle modalité de travail collectif ou qu'elle approfondisse la question des réformes. Le guide n'est resté qu'un guide et les thématiques n'ont pas nécessairement été abordées dans le même ordre au cours de chaque entretien. Le plus souvent, deux grands temps ont néanmoins rythmé les échanges : le premier à propos des pratiques collectives des professeurs (celles des individus interrogés, en ce qui concerne les enseignants ; celles des professeurs de l'établissement, en ce qui concerne les personnels de direction ou de la discipline concernée pour les personnels d'inspection) et le second à propos du processus de diffusion des injonctions au travail collectif (à partir des réformes faisant l'actualité ou s'étant mises en œuvre le plus récemment, compte-tenu du parcours et du contexte professionnels des différents professionnels³⁵). Les entretiens ont duré entre 43 minutes et 2 heures et 48 minutes (quatre ont duré moins d'une heure, compte-tenu des contraintes des individus interrogés). Le temps moyen des entretiens est de 1 heure et 22 minutes. Ils ont tous été retranscrits intégralement (Vol. 2 – Annexe 1).

Le travail d'analyse et d'interprétation des données empiriques s'est manifesté par la réalisation d'une analyse de contenus (Bardin, 1977), à travers l'identification de thématiques et sous-thématiques récurrentes. Ce travail d'analyse a donné lieu à plusieurs niveaux de lectures : d'abord, une lecture « *flottante* » de chacune des retranscriptions à travers laquelle à travers laquelle il s'est agi de se construire une vision d'ensemble des échanges et de préparer la déconstruction des données ; puis, une seconde lecture se caractérisant par un « *découpage du texte en unité comparable* » (Bardin, *op.cit.*). Ce travail de séquençage des discours recueillis, en différents thèmes et sous-thèmes, est le fruit de plusieurs paramètres : les thèmes émergent effectivement en fonction du corpus de données mais sont aussi, en partie, déterminés par les hypothèses de recherche et le cadre théorique irriguant la réflexion. Ainsi, une fois tous les entretiens séquençés et étiquetés, le travail a cherché à faire émerger les similitudes, les contradictions, les différences mais aussi les complémentarités entre les

³⁵ Pour les enseignants de collège (ou les principaux), la référence était souvent faite à la réforme du collège de 2015 alors que, pour les professeurs du lycée (et les proviseurs), l'actualité s'imposait naturellement dans les échanges. Pour les inspecteurs, souvent concernés par les deux contextes (collège et lycée), ces derniers ont pu être éclairés de manière complémentaire et parfois comparative.

« *noyaux de sens* » propres aux discours des différents acteurs, au sein de chacune des sphères mais aussi entre les sphères.

La grille d'analyse construite s'est structurée autour d'un triple traitement faisant fonctionner, chaque fois, le processus d'analyse des données décrit ci-dessus. Ce triple traitement s'articule à partir des éléments de structuration suivant : (1) pratiques collectives des enseignants et modalités de leur engagement et/ou pratiques de pilotage et d'accompagnement du travail collectif des enseignants ; (2) logiques pratiques orientant la nature de l'engagement dans les activités rapportées ; (3) fonctionnement de l'institution : gouvernance de l'action éducative et processus de diffusion des réformes.

À partir de ce travail d'analyse et d'interprétation, l'enjeu a été de créer un questionnaire spécifique à chacune des professions enquêtées, de manière à ce que les résultats établis à partir des propos recueillis puissent être mis à l'épreuve des tests statistiques afin d'en éprouver la solidité.

3.2.2. Deuxième phase : création, diffusion et traitement des questionnaires

La deuxième phase de la méthode a porté sur l'élaboration, la diffusion et le traitement d'une enquête par questionnaires. La conception des questionnaires (l'un à destination des enseignants, un autre à destination des personnels de direction et un dernier à destination des personnels d'inspection) s'est attachée à retranscrire les dynamiques d'échanges des entretiens exploratoires. En conséquence, ces questionnaires sont relativement longs. La structure du questionnaire adressé aux enseignants est exposée dans le Tableau 1, de manière à présenter la cohérence interne de l'outil. Les questionnaires adressés aux personnels de direction et d'inspection suivent la même cohérence. L'ordre des questions au sein de chaque partie, la formulation des questions (par exemple : le passage de « *vos pratiques collectives* » à « *votre perception des pratiques enseignants* ») ou encore le type même des questions varient entre les questionnaires en fonction de la position occupée par les enquêtés. Les trois questionnaires sont présentés dans le deuxième volume d'annexe (Vol. 2 – Annexe 2, 3 et 4).

Tableau 1 : Structure synthétique du questionnaire adressé aux enseignants

<p>ÉLÉMENTS BIOGRAPHIQUES</p> <p><u>Caractéristiques personnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Sexe, âge, première carrière, formation initiale ; <p><u>Caractéristiques professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Statut et grade, nombre d'années d'expérience dans le métier, discipline d'enseignement, contexte d'exercice, nombre d'années dans l'établissement, missions/fonctions occupées, académie d'exercice.
<p>REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES</p> <p><u>Missions des enseignants</u> (importance perçue, temps consacré) ;</p> <p><u>Nature et intensité des relations professionnelles</u> (pairs, encadrement, etc.).</p>
<p>LE TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS, DES INJONCTIONS AUX PRATIQUES</p> <p><u>Perception du développement des approches collectives</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Enjeu politique, échelle de développement, importance accordée aux différentes modalités, analyse des injonctions ;- Perception (accord/désaccord) vis-à-vis d'une série d'affirmations autour du travail collectif, de séries d'obstacles et de leviers associés au développement du travail collectif ;- Opinion générale sur le travail collectif ; <p><u>Les pratiques effectives déclarées</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Fréquence de la participation aux différentes modalités proposées, origine de la participation, posture adoptée, caractérisation du niveau de relation professionnelle dans le travail, influence sur l'évolution des pratiques d'enseignement ; <p><u>Perception du pilotage par l'encadrement</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Leviers mobilisés pour impulser le travail collectif, modalités du pilotage pédagogique.

MUTATION DE LA GOUVERNANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET ÉVOLUTION DES ORIENTATIONS INSTITUTIONNELLES

Mutation de la gouvernance du système éducatif

- Perception des transformations sur le plan de la gouvernance, rôle du travail collectif dans les transformations, existence antérieure du travail collectif, effet des injonctions sur les pratiques antérieures ;

Actualité des réformes pédagogiques

- Perception des changements d'ordre pédagogique, continuité des orientations ministérielles.

PROCESSUS DE DIFFUSION DES RÉFORMES AU SEIN DE L'EN

L'élaboration des directions institutionnelles

- Fonctionnement du processus au niveau central, représentation dans les échanges, remontées d'information de terrain, traitement des problématiques sociales vives, réflexions collectives à l'échelle du système scolaire ;

Diffusion des directions institutionnelles

- Canaux privilégiés pour recueillir l'information, niveau d'information, accueil des changements (posture), temps pour assimiler les changements, accompagnement dans la durée.

Les questionnaires ont été adressés aux personnels de direction et d'inspection par le biais de leur encadrement académique, plus précisément par les services des délégations académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (DAFPEN) des rectorats sollicités. Le questionnaire adressé aux enseignants a été diffusé par les équipes de direction ayant accepté de relayer l'enquête. Ils ont tous été envoyés et remplis par voie électronique. Pour accéder à cette population d'enquête élargie, des contacts ont été initiés avec les services de plusieurs rectorats (un courrier-type de prise de contact avec les académies est présenté en Annexe 3). Parmi l'ensemble des sollicitations, cinq rectorats (académies de Bordeaux, de Nantes, de Poitiers, de Reims et de Toulouse) ont accepté de participer à l'enquête et de diffuser les liens vers les questionnaires aux personnels de leur académie. Une plus grande variété de contextes était initialement souhaitée (par exemple, des académies classiquement caractérisées par un plus fort taux de personnels enseignants en début de carrière) mais le contexte (lié à la crise de la COVID-19), durant lequel cette deuxième phase s'est déroulée, a rendu plus compliquée la contractualisation avec les services rectoraux. Les échanges pour la diffusion des questionnaires ont été initiés à partir de la fin d'année 2019 (pour un envoi aux personnels

initialement prévu au premier trimestre 2020) et se sont étirés, pour les dernières académies, jusqu'en juin 2021. En effet, face à la réticence des services académiques contactés de lancer les enquêtes (compte-tenu du contexte sanitaire, social et professionnel largement perturbé et de la multiplicité des enquêtes en cours liés aux effets de la COVID-19), le choix a été fait de multiplier les requêtes auprès d'autres académies. Des précautions dans l'écriture du questionnaire ont été prises pour limiter l'effet du contexte dans les réponses délivrées par les enquêtés. Par exemple, le message suivant (ou des formulations proches) a été affiché à plusieurs reprises au fil des questions : « *Sauf mention explicite contraire, merci de prendre en compte le moins possible la période exceptionnelle liée à l'état d'urgence sanitaire que nous traversons. Veuillez répondre en faisant référence à vos pratiques usuelles effectives ou en fonction de vos convictions et représentations personnelles* ».

Une autre caractéristique de la passation du questionnaire doit être rappelée : celle-ci s'est déroulée *via* une diffusion par voie hiérarchique (les services des rectorats vers les personnels d'encadrement ; les chefs d'établissement vers les enseignants). Aussi, le risque existe qu'une partie des réponses formulées puisse être influencée par le désir de répondre dans le sens de ce que l'enquêté perçoit des attentes de sa hiérarchie, eu égard à sa position dans l'institution. Sur ce point, les règles de confidentialité et l'absence de « *bonnes* » ou de « *mauvaises* » réponses ont été énoncées en début de questionnaire et rappelées régulièrement au fil des questions. Enfin, il est également possible que les enseignants et les personnels d'encadrement ayant répondu à l'enquête aient un lien de proximité avec la thématique de l'étude plus aigu que la moyenne et, à l'inverse, qu'une partie des professionnels présentant *a priori* moins d'affinités avec la question du travail collectif se soit abstenue d'y contribuer. Si ce risque est évident, il apparaît néanmoins que répondre au questionnaire est aussi une manière d'exprimer une position singulière, non nécessairement alignée avec les orientations de l'institution. De plus, compte-tenu des retours, il semble que toutes les positions aient pu s'exprimer. Les parties empiriques, notamment les parties 2 et 3, permettent d'en attester.

Le nombre de participants à l'enquête, toutes académies confondues, se porte à 599. Si le chiffre est globalement satisfaisant, le taux de retour est *in fine* relativement faible, compte-tenu de la taille des académies impliquées dans l'enquête. Le détail de l'échantillon de cette enquête quantitative est présenté dans la section suivante.

Le traitement des données quantitatives recueillies par questionnaires consiste à la réalisation de plusieurs séries d'analyses statistiques descriptives, inférentielles et multidimensionnelles.

Le choix de présentation retenu conduit à ce que les éléments nécessaires à la compréhension de ces traitements statistiques soient directement intégrés dans les différentes parties de ce manuscrit. Ainsi, les étapes relatives aux analyses réalisées sont détaillées au fur et à mesure des chapitres 5, 6, 7, 8 et 10. Toutefois, il est nécessaire de préciser ici la dynamique et la cohérence de ce traitement.

Le chapitre 5 rend compte, par l'usage des analyses descriptives, du niveau de développement des pratiques collectives déclarées par les enseignants. En ce qui concerne les analyses multidimensionnelles, nécessitant les traitements les plus avancés, la démarche est décrite, étape par étape, dans la section 6.1. du chapitre 6. Leur utilisation conduit à la caractérisation de profils idéal-typiques (Weber, 1992) d'enseignants, selon leur mode d'engagement dans les pratiques collectives. La construction théorique des logiques pratiques constitutives de l'Arrière-plan des professeurs est, quant à elle, décrite et illustrée précisément dans la section 7.2. du chapitre 7. Dans le chapitre 8, les analyses inférentielles, reposant sur la réalisation d'une série de tests du χ^2 d'indépendance, permettent de mettre en relation les profils d'enseignants avec les logiques pratiques. Enfin, le chapitre 10 poursuit l'analyse en comparant les logiques pratiques des enseignants et celles de leur encadrement.

3.2.3. Troisième phase : retour aux entretiens

La troisième phase de la méthode s'est attachée à la réalisation de nouveaux entretiens dans la perspective de préciser les résultats issus des données quantitatives de la phase 2 et d'accéder, selon le grain fin de l'analyse qualitative, aux points de vue et à l'expérience des individus caractéristiques des profils-types décrits en amont. Ces entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants et de chefs d'établissement ayant accepté d'être contactés pour un nouvel échange et ayant renseigné en conséquence leurs coordonnées en fin de questionnaire. Cela représente au total 27 entretiens (16 enseignants et 11 chefs d'établissement) d'une durée moyenne de 1 heure et 24 minutes. La présentation des individus interrogés dans cette phase qualitative est exposée dans la section suivante et détaillée en Annexe 2.

Compte-tenu du contexte sanitaire de la période durant laquelle ils se sont déroulés (entre avril 2021 et septembre 2021), les échanges ont été tenus en distanciel, par visioconférence, dans la totalité des cas. Les grilles d'entretiens étaient identiques à celles présentées dans la phase 1 mais elles n'ont été, en réalité, que très peu utilisées. La structure des entretiens étaient semblables à celle des entretiens exploratoires mais les thématiques ont été

nécessairement colorées, eu égard aux premières pistes issues des analyses quantitatives. Ainsi, l'enjeu était d'approfondir l'analyse des pratiques collectives des enseignants en fonction de leur profil-type ainsi que la compréhension des conditions de leur engagement. Cette deuxième série d'entretiens a aussi été l'occasion d'opérer une forme de triangulation des données. Compte-tenu des premiers traitements qualitatifs et quantitatifs, elle a également souvent eu pour objet de confronter et faire réagir les individus à des éléments d'analyse déjà éprouvés. Par exemple, certains discours recueillis auprès d'enseignants (sur leurs propres pratiques collectives, sur la perception des pratiques de pilotage pédagogique de leur direction d'établissement, etc.) ont été présentés aux personnels de direction interrogés. À l'inverse, certaines prises de positions de chefs d'établissement (par exemple, sur l'usage des instruments de pilotage) ont été soumises à l'interprétation d'enseignants avec lesquels l'entretien s'était orienté vers des thématiques spécifiques (en l'occurrence, sur la perception du manque d'accompagnement de la hiérarchie dans les projets portés par les enseignants). Cette manière de faire a permis d'enrichir et de compléter les premières analyses. Le traitement des données recueillies a suivi la même procédure méthodologique que celle décrite dans la phase 1 (lecture « *flottante* » puis « *découpage du texte en unité comparable* » et, enfin, mise en relation des « *noyaux de sens* » selon les similitudes, les différences, les complémentarités etc.)³⁶. De nombreuses traces de verbatim sont ainsi retranscrites tout au long des parties empiriques.

3.3. Description des échantillons de l'enquête

Les données recueillies à l'issue des trois phases du protocole sont caractérisées par la pluralité de leur nature et des acteurs étudiés, dont la synthèse est la suivante :

- entretiens semi-directifs (n=57) : 27 enseignants du secondaire, 16 chefs d'établissements, 14 personnels d'inspection et/ou d'encadrement académique ;
- questionnaires (n=599) : trois enquêtes distinctes, enseignants du secondaire (n=494), personnels de direction (n=85) et personnels d'inspection (n=20).

Les sections suivantes décrivent les échantillons des différentes phases de l'enquête.

³⁶ Il est nécessaire de souligner que ces entretiens n'ont pas été intégralement retranscrits. Le travail d'analyse de lecture flottante et de découpage du discours s'est ainsi déroulé à partir de plusieurs écoutes des enregistrements audio. Toutefois, tous les découpages du discours retenus ont été retranscrits et minutés.

3.3.1. Échantillon de l'enquête par questionnaires

Questionnaire à destination des enseignants

Les caractéristiques des 494 enseignants de l'échantillon sont décrites selon le sexe, l'ancienneté dans la profession, le grade, le type d'établissements, l'expérience au sein de l'établissement, l'académie d'appartenance (Tableau 2) ainsi que la discipline d'enseignement (Tableau 3). Le choix a été fait de privilégier l'ancienneté dans la profession plutôt que l'âge des enquêtés, de manière à prendre en compte les éventuelles reconversions professionnelles et les entrées dans le métier tardives (néanmoins, à titre d'indication, l'âge moyen de notre échantillon est de 46,8 ans contre 44,9 ans à l'échelle nationale³⁷).

Tableau 2 : Sexe, ancienneté, grade, académie d'appartenance, établissement et nombre d'année au sein de l'établissement des enseignants répondant à l'enquête (n=494)

SEXE	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	<i>Données nationales (%)</i>
Femme	314	63,6	58,7
Homme	180	36,4	41,3
ANCIENNETÉ DANS LA PROFESSION	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	<i>Données nationales (%)</i>
De 1 à 10 ans	102	20,6	
De 10 à 20 ans	157	31,8	<i>Non accessible</i>
De 20 à 41 ans	235	47,6	
GRADE	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	<i>Données nationales (%)</i>
Professeur certifié / de lycée professionnel	356	72,1	75,1
Professeur agrégé	83	16,8	13,5
Autre	55	11,1	11,4
ACADÉMIE	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	<i>Données nationales (%)</i>
Nantes	253	51,2	4,3
Poitiers	70	14,2	2,6
Reims	79	16,0	2,0
Toulouse	92	18,6	4,4

³⁷ Les données de références pour la comparaison à l'échelle nationale sont tirées du rapport « *Repères et références statistiques 2022* » conduit par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'Éducation nationale.

TYPE D'ÉTABLISSEMENT	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	<i>Données nationales (%)</i>
Collège	216	43,7	50,3
Lycée général et technologique	153	31,0	26,0
Lycée professionnel	98	19,8	16,3
Lycée polyvalent	27	5,5	<i>Non accessible</i>
ANCIENNETÉ DANS L'ÉTABLISSEMENT	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	<i>Données nationales (%) *</i>
De 0 à 5 ans	179	36,2	48,5
De 5 à 15 ans	192	38,9	21,6
De 15 à 39 ans	123	24,9	29,9

* Les données au niveau national ne reposent pas strictement sur le même découpage (0 à 6 ans ; 6 à 12 ans ; 12 et plus). Cela permet de comprendre la surreprésentation de notre échantillon pour la modalité « 5 à 15 ans ».

L'échantillon décrit est relativement représentatif de la population enseignante dans son ensemble : une majorité des participants à l'enquête est ainsi constituée de femmes et de professeurs certifiés, exerçant en collège. Il est nécessaire de signaler qu'au regard du fort déséquilibre des académies représentées, cette variable ne sera pas prise en compte.

Tableau 3 : Répartition des enseignants selon leur discipline d'enseignement (n=494)

DISCIPLINE D'ENSEIGNEMENT	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	<i>Données nationales (%)</i>
Documentaliste	26	5,2	2,3
Enseignement général du LP	31	6,3	<i>Non accessible</i>
Enseignement professionnel/technologique	50	10,1	16,0
Éducation physique et sportive	34	6,9	8,4
Histoire-géographie	53	10,7	8,2
Langues vivantes étrangères	64	13,0	15,8
Lettres	66	13,3	16,7
Mathématiques	53	10,7	12,5
Physique-chimie	20	4,1	5,9
Sciences de la vie et de la terre	29	5,9	4,8
Sciences économiques et sociales	27	5,5	1,2
Autres	41	8,3	8,0

Précisons que les disciplines de l'enseignement général du LP sont constituées des deux bivalences mathématiques/sciences et lettres/histoire-géographie ; les « lettres » regroupent

une déclinaison de spécialités (« *lettres modernes* », *lettres classiques* », etc.) ainsi que la philosophie. La modalité « *autres* » regroupent des disciplines à faible effectif (éducation musicale, arts plastiques, technologie ainsi que les rares conseillers principaux d'éducation ayant répondu à cette enquête). La diversité des disciplines d'enseignement représentées dans l'étude apparaît également relativement représentative de la population nationale.

Questionnaire à destination des personnels d'encadrement

Les caractéristiques des 105 personnels d'encadrement (dont 85 personnels de direction et 20 personnels d'inspection) de l'échantillon sont décrites selon le sexe, l'ancienneté dans la profession, le poste occupé et l'académie d'appartenance (Tableau 4) ainsi que la discipline concernant les personnels d'inspection. Le choix a été fait de privilégier, une nouvelle fois, la distribution selon l'ancienneté dans la profession plutôt que l'âge des enquêtés (néanmoins, à titre d'indication, l'âge moyen est de 52,7 ans contre 52,3 ans à l'échelle nationale).

Tableau 4 : Sexe, ancienneté, ancienneté dans la profession, poste occupé et académie d'appartenance des personnels d'encadrement répondant à l'enquête (n=105)

SEXE	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	<i>Données nationales (%)</i>
Femme	45	42,9	53,3
Homme	60	57,1	46,7
ANCIENNETÉ DANS LA PROFESSION	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	<i>Données nationales (%)</i>
De 1 à 9 ans	31	29,5	
De 10 à 18 ans	61	58,1	<i>Non accessible</i>
De 19 à 30 ans	13	12,4	
POSTE	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	<i>Données nationales (% des personnels d'encadrement)</i>
IA-IPR	14	13,3	<i>11,4 (personnels d'inspection)</i>
IEN-ET-EG	5	4,8	
Principal adjoint de collègue	11	10,5	
Principal de collègue	43	41,0	
Proviseur adjoint de LGT	4	3,8	
Proviseur adjoint de LPO	4	3,8	<i>88,6 (personnels de direction)</i>
Proviseur de LGT	8	7,6	
Proviseur de LP	6	5,7	
Proviseur de LPO	9	8,6	

ACADÉMIE	Effectif (n=)	Pourcentage (%)	Données nationales (%)
Autres	6	5,7	
Nantes	41	39,1	
Poitiers	18	17,1	<i>Non accessible</i>
Reims	25	23,8	
Toulouse	15	14,3	

Là encore, l'échantillon présenté semble plutôt représentatif de la population cible. La proportion de personnels de direction est plus importante que celle des personnels d'inspection. Aussi, une majorité des personnels de direction exerce en collège et occupe un poste de chef, ce qui est cohérent avec la distribution des personnels selon leur ancienneté. En outre, les disciplines des corps d'inspection sont diversifiées : sciences de l'ingénieur, EPS, SVT, mathématiques, anglais, sciences physiques, histoire-géographie, SES et lettres (pour les IA-IPR) ; mathématiques/sciences, lettres/histoire-géographie et enseignement professionnel (pour les IEN-ET-EG). Néanmoins, il faut noter que, si elle se rééquilibre par rapport au corps enseignant, la proportion de femmes chez les personnels d'encadrement reste toujours légèrement plus conséquente que celle des hommes. L'échantillon paraît ainsi, sur ce point, quelque peu déséquilibré.

3.3.2. Échantillon de l'enquête par entretiens

Le Tableau 5 présente le profil des 58 individus interrogés dans le cadre des entretiens exploratoires (phase 1) et d'approfondissement (phase 3). Rappelons qu'un portrait plus détaillé de chacun des enquêtés est proposé en Annexe 2.

Tableau 5 : Profil des individus interrogés dans le cadre des entretiens des phases 1 et 3

Identifiant	Poste	Discipline
A1	IGÉSR	-
A3	IA-IPR	Arts plastiques
A4	IA-IPR	Histoire-géographie
A5	DASEN	-
A7	Doyen des IA-IPR	SVT
A8	DASEN	-
A9	IA-IPR	Lettres
A10	IA-IPR et ancien directeur de cabinet de Recteur	EPS

A11	IEN-ET-EG	Économie-gestion
A12	IEN-ET-EG	Lettres/histoire-géographie
A13	IEN-ET-EG	Économie-gestion
A14	IA-IPR et conseiller technique de Recteur	Sciences physiques
A15	IA-IPR	EPS
C1	Principale adjointe de collègue	-
C2	Principale de collègue	-
C3	Proviseur de LPO	-
C4	Proviseur de LGT	-
C5	Proviseur de LGT	-
C6	Principal de collègue	-
C7	Principal de collègue	-
C8	Proviseure de LPO	-
C9	Principale de collègue	-
C10	Principale de collègue	-
C11	Proviseure adjointe de LGT	-
C12	Principal de collègue	-
C13	Proviseure de LP	-
C14	Principal de collègue	-
C15	Proviseur de LP	-
C16	DDFPT de LP	-
P1	Certifiée, collègue	Histoire-géographie
P2	Certifié, LGT	Lettres
P3	Certifiée, collègue	Mathématiques
P4	Certifié, collègue	Histoire-géographie
P5	Certifiée, LGT	EPS
P6	Agrégée, LGT	EPS
P7	Certifié, LGT	Physique-chimie
P8	Agrégé, LGT	Histoire-géographie
P9	Certifié, collègue	SVT
P10	Certifié, LP	Électronique
P11	Agrégé, LGT	SVT
P12	Certifiée, collègue	Anglais
P13	Certifiée, collègue	Lettres
P14	Certifié, collègue	Technologie

P15	Certifiée, collègue	Éducation musicale
P16	Certifiée, ÉREA	Mathématiques/sciences
P17	Certifiée, collègue	Histoire-géographie
P19	Certifiée, collègue	Espagnol
P20	Certifié, LGT	Histoire-géographie
P21-A2	Certifiée, LP & chargée de mission	Lettres/histoire-géographie
P22	Certifié, collègue	Physique-chimie
P23	Certifiée, collègue	Mathématiques
P24	Certifiée, LGT	SES
P25	Certifiée, collègue	Lettres
P26	Certifié, LGT	Philosophie
P27	Agrégé, LGT	Biotechnologies
P28	Agrégé, LGT	Lettres

Remarque : P21-A2 (double identification) occupe une fonction de chargée de mission auprès du rectorat de son académie; P18 ne figure pas dans l'échantillon car l'enregistrement audio n'a pas pu être exploité pour des raisons techniques.

L'échantillon est ainsi plutôt équilibré avec une représentation des différentes disciplines, une répartition cohérente des établissements scolaires, des statuts mais aussi des sexes.

Conclusion de la partie 1

Cette première partie de la thèse a permis de présenter et de délimiter l'objet de la recherche (le travail collectif des enseignants de l'enseignement secondaire), de mentionner son émergence sur le plan institutionnel et l'ambiguïté qui l'entoure, pour le définir du triple point de vue de la recherche, des politiques éducatives et de la pratique elle-même. Le développement des approches collectives s'inscrit, avec certitude, dans un mouvement plus large de mutation de la gouvernance de l'action éducative et il en est un révélateur tout à fait intéressant, compte-tenu du paradoxe qui le caractérise. En effet, le développement des pratiques collectives constitue un élément clé des directives institutionnelles, au point d'être très fréquemment convoqué dans les différents textes officiels depuis la fin des années 80 et les premiers mouvements de déconcentration de l'action éducative. Aussi, c'est un élément qui est assez largement plébiscité dans le discours des enseignants, jouissant d'une plutôt bonne représentation au sein de la communauté éducative dans son ensemble. Pourtant, un

décalage existe avec les pratiques collectives quotidiennes des professeurs, encore relativement peu développées. La question des rapports entre prescriptions et pratiques collectives des enseignants se pose alors. Ce constat selon lequel les politiques atterrissent plutôt mal sur le terrain des pratiques est récurrent dans la littérature (Lascoumes et Le Galès, *op.cit.*), ce qui justifie l'intérêt d'une analyse nouvelle de ces rapports entre politique et pratiques. Le champ de cette recherche est ainsi l'analyse de l'action publique, sous l'angle du processus de diffusion des réformes éducatives et de leur appropriation par les enseignants. Le travail collectif des enseignants constitue l'objet permettant d'en rendre compte.

L'enjeu central de cette thèse est la construction d'un modèle susceptible de rendre compte des origines de ce décalage et de l'hétérogénéité des pratiques collectives des enseignants. Pour ce faire, le cadre théorique met en avant la nécessité d'envisager la complémentarité, sur le plan de l'analyse, de l'approche anthropo-didactique (Sarrazy, 2002), de la sociologie de l'action publique (Lascoumes et Le Galès, *op.cit.*) et des théories relatives à la modélisation des systèmes complexes (Le Moigne, *op.cit.*). Le cadre méthodologique, inductif et métissé doit permettre de prendre en compte la complexité du double objet de la recherche (*i.e.* le processus de diffusion des injonctions institutionnelles à travers le développement du travail collectif des enseignants), tout en parvenant à modéliser la dynamique et l'articulation entre le micro (les pratiques collectives déclarées par les enseignants ainsi que la description et l'analyse des conditions singulières qui les font émerger) et le macro (la confrontation des logiques et des pratiques des enseignants, de leur encadrement pédagogique intermédiaire et de l'institution en ce qu'elle est porteuse d'une culture).

La partie 2 présente les premières données empiriques de cette thèse en décrivant l'état des pratiques collectives et de leur variabilité au sein des établissements scolaires et en constituant des profils-types d'enseignants, selon leur engagement dans ces dernières.

PARTIE 2

LE TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS : ÉTUDE DE LA VARIABILITÉ DES PRATIQUES DÉCLARÉES

La deuxième partie de cette thèse propose de rendre compte des premières analyses qualitatives et quantitatives de la recherche. Attaché à éviter l'écueil de la normativité quant à la forme du travail collectif, le travail engagé dans cette partie constitue le socle de la réflexion de la thèse dans son ensemble puisqu'elle permet de décrire la variabilité des pratiques collectives des enseignants dans le contexte de l'enseignement secondaire. Reposant sur l'analyse des discours et des réponses à l'enquête par questionnaire, l'enjeu est aussi d'examiner la diversité des manières d'investir le travail collectif des professeurs et de dégager *in fine* des formes d'engagement idéal-typiques (au plein sens wébérien).

Pour ce faire, il s'agit, dans un premier temps, de faire émerger l'hétérogénéité des discours sur les pratiques collectives et des manières de s'y engager (chapitre 4). Dans un deuxième temps, l'analyse vise à permettre une montée en généralité de l'analyse qualitative par la présentation et la discussion des données recueillies par questionnaires (chapitre 5). Enfin, le troisième temps permet la mise en relation des indicateurs permettant de décrire le travail collectif afin de dégager des profils-types d'enseignants selon leurs manières d'investir les pratiques collectives (chapitre 6).

CHAPITRE 4

Ce que travailler ensemble veut dire du point de vue des acteurs : entre régularité et hétérogénéité des discours

Ce chapitre livre les premières données empiriques de la thèse à l'issue des entretiens exploratoires menés auprès d'enseignants du secondaire, de chefs d'établissements, de personnels d'inspection et d'encadrement académique. Par l'analyse des discours, l'objectif du chapitre est de circonscrire plus précisément l'objet de la recherche – le travail collectif des enseignants – et surtout de rendre compte de l'hétérogénéité des modalités qui en découlent. Grâce à cette analyse qualitative, nous avons pu faire émerger un ensemble de modalités de pratiques collectives mais aussi des manières différenciées de les investir : ce premier traitement est déterminant puisqu'il constitue un point d'appui central pour la construction de l'enquête par questionnaires. Afin de retranscrire la dynamique de cette phase exploratoire, le chapitre s'organise en trois points : une présentation des enquêtés et de la méthodologie d'analyse des entretiens ; une présentation des premiers résultats mettant l'accent sur la régularité des discours, notamment sur la place de plus en plus centrale accordée à la dimension collective du métier, mais aussi sur leur hétérogénéité, accordant à cette occasion une place particulière à la description des diverses modalités de travail collectif et d'engagement des enseignants dans ces dernières ; enfin, une synthèse des données qualitatives recueillies.

4.1. Quelques précisions méthodologiques

Le chapitre repose sur l'analyse des entretiens exploratoires menés auprès des 29 enquêtés présentés dans l'encadré ci-dessous. Ces entretiens, conduits de manière semi-directive, constituent – tel que cela a été décrit dans le Chapitre 3 – la première phase de l'enquête.

Encadré 4 : description des enquêtés

- Enseignants du secondaire (n=11) : dont 4 sont formateurs ou chargés de mission académique, de disciplines d'enseignement variées (*histoire-géographie, lettres, mathématiques, EPS, physique-chimie, SVT, électronique*) et exerçant dans des niveaux variés (2 professeurs de LP, 4 professeurs de collège, 5 professeurs de LGT) ;
- Chefs d'établissement (n=5) : 1 principale et 1 principale adjointe de collège, 1 proviseur de LPO, 2 proviseurs de LGT ;
- Inspecteurs du second degré (n=10) : 7 inspecteurs académiques-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) de disciplines variées (*EPS, arts plastiques, histoire-géographie, lettres, SVT, physique-chimie*) et 3 inspecteurs de l'éducation nationale des enseignements techniques et généraux (IEN-ET-EG) ;
- Cadres supérieurs impliqués aux niveaux académique ou central (n=3) : 1 inspecteur général (IGESR), 2 directeurs académiques des services de l'EN (DASEN).

Nous faisons le choix ici de ne pas donner de plus amples précisions (*e.g.* l'académie d'appartenance des enquêtés) dans la mesure où celles-ci pourraient suffire à identifier les personnes interrogées à qui l'anonymat a été garanti lors des entretiens³⁸. De plus, ce n'est pas tant de comprendre et d'expliquer que de décrire l'hétérogénéité des pratiques collectives des enseignants qui est recherché à ce stade. Il est nécessaire de noter toutefois que les individus interrogés dans cette phase exploratoire occupent des positions variées au sein de l'Éducation nationale.

Bien que si les thématiques abordées durant l'entretien et que quelques-unes des questions ont été précisément formulées en amont, la nature des échanges s'est avérée être particulièrement ouverte. Ainsi, la grille d'entretien était relativement souple de manière à composer avec les différents éléments apportés par chacun des enquêtés. L'enjeu était de parvenir à caractériser leur point de vue sur ce que représentent le travail collectif et les manières de s'y investir. Sans revenir sur la structure de la grille d'entretien, rappelons ici deux principes centraux dans la conduite de ces derniers qui ont été mis en œuvre pour parvenir à cet objectif. Le premier principe est celui de « *l'entonnoir* » consistant à débiter l'entretien par des questions très ouvertes et générales pour ensuite rendre ces questions beaucoup plus précises et spécifiques.

³⁸ Plus précisément, c'est le cas des personnels d'inspection et d'encadrement qui ne sont pas nombreux au sein d'une même académie. Ce n'est pas – ou moins – le cas des enseignants ou des chefs d'établissement.

Le second principe est celui de la nécessité de contextualiser les questions pour éviter l'écueil d'une généralisation abstraite (par des descriptions de scènes vécues par exemple). Le recours à cette technique permet de se défaire de la généralité du langage et d'entrer dans une forme d'explicitation de l'action (Vermersch, 1994). Ainsi, après nous être présenté et avoir demandé à l'enquêté de présenter son parcours, nous rentrions toujours dans le cœur des entretiens par la question : « *Pour vous, à quoi correspond le travail collectif des enseignants ?* ». Cette question très large a donné lieu à des réponses diverses à partir desquelles il s'est agi d'ancrer la suite de l'entretien. Deux réponses typiques et largement majoritaires sont à rapporter. Le cas où l'enquêté, dans une réponse plus ou moins détaillée, illustre ses propos par un cas concret qu'il a vécu personnellement et le cas où l'enquêté se limite à une réponse formelle, évasive et relevant de principes génériques. Dans le premier cas, l'enjeu était alors de faire préciser l'illustration proposée. Dans le second cas, l'entretien se poursuivait presque systématiquement avec la question : « *Pourriez-vous me parler de la dernière fois où vous avez été confronté à cette forme de travail collectif ?* », en faisant référence à la forme exposée par l'enquêté dans sa réponse initiale. Ainsi, il s'est agi de s'inscrire dans la perspective de Beaud (1996) qui, s'interrogeant sur la portée de l'anecdote dans l'entretien ethnographique, développe : « *d'une part, c'est un récit plus ou moins court d'une situation sociale vécue qui permet de placer immédiatement l'entretien du côté des pratiques sociales en vigueur dans le milieu enquêté, en faisant revivre une scène sociale où on se donne à voir, souvent en détail, un certain nombre de ces pratiques. D'autre part, par son apparente banalité et son caractère sans importance, l'anecdote autorise l'enquêté à évoquer des phénomènes au contenu profondément sociologique, sans crainte d'enfreindre la bienséance sociale, et donc à dire en toute simplicité, voire en toute ingénuité, des choses que la censure sociale ordinaire interdit. À ce titre l'anecdote est un formidable révélateur et analyseur de situations sociales et l'art de l'enquêteur est de savoir les susciter abondamment* ». Le recours à l'anecdote permet en effet de donner à voir non seulement une palette de pratiques collectives révélant leur grande diversité en contexte ordinaire mais aussi la diversité des manières de s'y engager en poussant les enquêtés à préciser des éléments de la scène racontée (le contexte, l'atmosphère, les attitudes des participants, les ressentis subjectifs, les concrétisations réelles et les projets initiaux, etc.).

L'ensemble des entretiens a été enregistré, avec l'accord des interviewés, et intégralement retranscrit. Une analyse thématique des entretiens a été conduite (pour des précisions, cf. chapitre 3) avec, à ce stade, trois principaux objectifs : recenser dans les discours des enquêtés

la place accordée au travail collectif, repérer les différentes modalités de pratiques collectives évoquées et relever un ensemble d'indicateurs permettant de qualifier la manière dont les enseignants s'y engagent.

4.2. Première analyse des entretiens : modalités et importance accordée au travail collectif

Les données empiriques rapportées dans cette section rendent compte de la première analyse des entretiens. Elles témoignent, d'abord, de l'importance accordée par les personnels de l'Éducation nationale à la dimension collective du métier d'enseignant. Ensuite, elles mettent en avant la très grande diversité des modalités de pratique collective des professeurs ainsi que l'hétérogénéité des manières dont ces derniers les investissent.

4.2.1. Une dimension du métier de plus en plus centrale ?

4.2.1.1. Une place conséquente dans les réformes contemporaines

Parmi les éléments repérés dans le discours des enquêtés, la place accordée au travail collectif dans les politiques éducatives contemporaines apparaît comme un point central. Ce constat fait écho à l'analyse présentée dans la partie théorique amenant à considérer le développement des approches collectives comme un révélateur du *new public management* en éducation. Ce sentiment d'une responsabilisation toujours plus accrue des enseignants est palpable, par exemple, dans les propos de cette enseignante de lycée professionnel :

« Il y a des dispositifs, il y a des prescriptions comme ça qui vont favoriser ce travail. Et là depuis cette année, avec la TVP, il me semble que l'on a vraiment euh... on confie beaucoup de choses aux enseignants dans la mise en œuvre, dans la recherche, dans la créativité... on a beaucoup de responsabilité, c'est pas imposé, on nous dit : voilà il y a ça à faire, comment est-ce que vous voulez le faire ? On a eu pas mal de réunions, que l'on n'avait pas eu avant, pour mettre en place l'enseignement en co-intervention, le chef d'œuvre, repenser l'accompagnement personnalisé... et finalement on a beaucoup de demi-journées et de temps banalisés pour travailler ensemble, et effectivement on est un peu obligé » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Cet aspect est d'ailleurs repris par cet inspecteur de lettres :

« Il faut sanctuariser les temps de travail collectif. [...] Encore une fois, ces temps de travail, ils existent hein et ils sont prévus par l'Institution... le conseil d'enseignement pourrait être ça, le conseil de classe, le conseil pédagogique aussi... Et on a d'autres temps qui sont prévus

institutionnellement, la journée de solidarité, la journée de pré-rentree, sont des temps qui peuvent servir à cela » (IA-IPR de lettres, A9).

La place grandissante de ce travail collectif dans les textes officiels et la réglementation en vigueur dans le cadre scolaire engendre une attente particulière des personnels d'encadrement vis-à-vis des enseignants dans leurs pratiques quotidiennes. Le témoignage de ce doyen de l'inspection d'une région académique est, à ce titre, révélateur :

« Il y a un enjeu majeur d'harmonisation et d'évolution des pratiques. J'essaie d'aller vraiment dans ce qui me concerne en tant qu'IA-IPR, c'est faire en sorte que les professeurs travaillent ensemble sur des choses qui correspondent vraiment à leur pratique quotidienne, au-delà d'éléments ponctuels, de projets ponctuels hein, qu'il y ait bien un vrai échange de pratiques, d'enrichissement réciproque, de développement du sens critique, l'enjeu il est là, c'est vraiment essentiel je pense » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

4.2.1.2. Une dimension du métier plébiscitée par les acteurs de l'éducation

Ce travail collectif est, par ailleurs, assez largement plébiscité par les enquêtés. En effet, si des inquiétudes, parfois des critiques adressées à l'égard de collègues ou de l'Institution, sont également rapportées, il est toujours évoqué, en substance, l'idée forte selon laquelle la dimension collective du travail constituerait une plus-value considérable dans l'exercice quotidien du métier. Cette idée se décline à plusieurs niveaux dans le discours des enquêtés : tant pragmatique que philosophique, tant à l'échelle intra-individuelle – dans ce que le collectif apporte comme source de développement professionnel personnel – qu'à l'échelle interindividuelle – en termes de possibilités de s'extraire de la composante solitaire du métier – ou bien qu'à l'échelle résolument collective – au regard de la nécessaire cohérence d'une parole et d'une action menées par un collectif de professionnel.

« J'ai toujours été convaincue que c'était l'entrée la plus importante, aussi bien en tant qu'enseignante qu'en tant que chef d'établissement. Arriver à travailler avec les autres, finalement c'est arriver à donner le meilleur de soi-même. [...] C'est l'idée que le groupe permet à l'individu de se transcender en fait, et ça traverse vraiment l'ensemble de mon action, de mon engagement j'ai toujours voulu travailler cette fraternité, cette solidarité pour faire émerger de l'intelligence collective » (principale de collègue, C2).

Le discours de cette principale de collègue est révélateur de la dimension axiologique du collectif, interprétée comme un mode d'entrée intangible dans le métier. Allant au-delà de la soumission à une commande institutionnelle, il s'agit ici davantage d'une philosophie de vie par laquelle travailler ensemble ne peut se négocier. Cette dimension est souvent mise en relation avec la trajectoire personnelle des individus, celle-ci étant par ailleurs évoquée, parfois explicitement, pour appuyer le propos :

« Vous savez, on amène toujours dans notre activité professionnelle ce que l'on est, et moi je suis issu d'une éducation avec un collectif permanent, je suis rugbyman et l'on m'a toujours appris qu'à 1 contre 15 on ne fait rien. 15 contre 15 on a des chances. Donc, pour moi, c'est vraiment ancré la question du collectif. Après le contexte professionnel fait que parfois vous êtes ramené à travailler individuellement. Mais le collectif doit primer quand même » (proviseur de LPO, C3).

Le discours porté sur le travail collectif n'est néanmoins pas uniquement d'ordre axiologique, portant sur des principes ou des valeurs, il prend parfois une tournure plus pragmatique quand travailler ensemble paraît devenir une nécessité comme, par exemple, dans des environnements difficiles où le contexte pousse les individus à se soutenir. C'est le cas dans l'extrait suivant où ce professeur de lycée général et technologique nous parle de son ancien établissement classé « Réseau d'éducation prioritaire » et où le travail en équipe semblait non seulement nécessaire mais, selon lui, rendait également la qualité des relations professionnelles plus appréciable et la relation éducative plus efficace :

« C'était un lycée REP, donc réputé difficile, mais je pense que le lieu s'y prête plus, il y a une vraie nécessité de coopérer dans des zones difficiles. On avait une équipe de physique avec les SVT qui était hyper soudée, ça se tenait et ça se sentait... Les élèves le sentaient et ça se passait bien » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Nous trouvons également des références régulières au collectif pour évoquer des enjeux à des échelles différentes. En termes de développement professionnel, à l'échelle individuelle, cette enseignante de l'enseignement général en lycée professionnel met en avant les retombées positives que peut apporter le travail collectif :

« Moi je suis très contente de collaborer avec mes collègues car je crois qu'on réfléchit mieux à plusieurs, on s'enrichit mutuellement. Je n'ai jamais été déçue de travailler avec mes collègues, que ce soit en binôme ou en plus grand groupe, [...] il y a toujours quelque chose d'intéressant et on se rend toujours compte que l'échange, la réflexion commune, c'est fructueux » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Il s'agit ici d'envisager les pratiques collectives comme des opportunités d'enrichissement professionnel occasionnant par là même une forme de satisfaction personnelle. Sur ce point, cette idée d'un travail collectif vecteur de satisfaction à l'échelle interindividuelle se retrouve pleinement. Les temps d'échanges, pas nécessairement formalisés, autour de la machine à café, dans la salle des professeurs ou bien dans un couloir entre deux cours semblent particulièrement importants pour les enseignants qui y voient l'opportunité de sortir de l'exercice individuel du travail en classe. Cette dimension sociale – qui ne porte pas exclusivement sur le cœur du métier comme le rapporte ici cette enseignante, « on va parler de choses de la vie de tous les jours et pas forcément du travail » (professeure d'EPS en LGT,

P6) – paraît néanmoins fondamentale à la fois pour les personnels mais aussi pour les élèves. C'est le sens des propos de cet enseignant de collège :

« Malgré qu'il peut y avoir des tensions entre nous, il n'empêche qu'on s'entend tous bien et ça c'est un énorme intérêt pour l'établissement et pour les élèves » (professeur de SVT en collège, P9).

Enfin, le travail collectif apparaît aussi, dans les propos recueillis, comme primordial pour assurer une cohérence à l'action éducative menée à l'échelle d'un établissement, d'une classe ou bien d'une discipline d'enseignement. Cet aspect est bien entendu fortement rattaché au discours des personnels d'encadrement, comme en témoigne l'extrait suivant :

« La première dimension c'est celle qui fait référence à un travail collaboratif un peu transversal entre discipline, ce que j'appelle l'équipe pédagogique pour accompagner l'élève à un instant T, cette dimension pouvant être élargie à la scolarité antérieure de l'élève avec par exemple les professeurs des écoles ou les professeurs de lycée. Cette dimension n'impacte pas directement le travail au quotidien, mais impacte sur la cohérence dans la démarche d'évaluation, d'accompagnement et autres » (conseiller technique de Recteur, A14).

Cette quête de cohérence collective se retrouve également chez les enseignants. L'exemple de ce professeur de lettres est, à ce titre, tout à fait caractéristique :

« Il y a un intérêt dans le discours porté auprès des familles, même si c'est normalement déjà le cas par les programmes, de pouvoir dire que globalement quel que soit le professeur, on fait à peu près la même chose [...] il y aura une sorte de cohérence puisque tout le monde sera passé par les mêmes textes » (professeur de lettres en LGT, P2).

Ce même enseignant développe, un peu plus tard dans l'entretien, la fonction de ces temps d'échanges collectifs, favorisant une relative homogénéité entre collègues, notamment au regard de l'évaluation, qui est posée comme un enjeu crucial au lycée :

« C'est aussi un prétexte qui nous oblige à nous parler et à nous demander ce qu'on fait, comment on gère certaines situations, à échanger nos copies... ça permet aussi de poser la question de l'évaluation et je le vois parce que ça nous est arrivé dernièrement avec un différentiel dans la manière d'évaluer qui était loin d'être neutre sur un élément précis de structuration de paragraphe » (professeur de lettres en LGT, P2).

Si les éléments mobilisés pour mettre en avant la dimension collective du travail peuvent différer, à la fois dans les registres et dans les échelles de justification, cette analyse fait néanmoins ressortir le caractère central du collectif dans un métier pourtant individuel. Il n'est pas forcément utile ici de pointer la récurrence dans le discours analysé des références à la solitude du travail en classe, de la préparation de leçons ou encore de la correction des copies. Cet aspect est très régulièrement mentionné et l'exemple ci-après suffit, nous semble-t-il, à le souligner : *« [il faut] construire tous mes cours et ma priorité c'était déjà de me sentir solide*

dans mes classes avant de faire ce moment de partage » (professeure de mathématiques en collège, P3). L'analyse ne vise pas non plus à écarter l'idée répandue selon laquelle la profession serait « individualiste », comme l'évoque ce professeur d'histoire-géographie de lycée général :

« Et je dirais qu'il y a pas mal de prof qui arrive deux minutes avant que la sonnerie sonne, ils font leur cours et dès que c'est fini et que les élèves sont sortis, ils referment leur porte et puis, ils rentrent chez eux » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Toutefois, sans nier l'existence de ces professeurs peu enclins à travailler collectivement, la démonstration proposée dans cette section met assurément en avant le plébiscite – non sans exceptions ou contre-courants – des pratiques collectives. Reste dorénavant à qualifier plus précisément ce que revêt le caractère collectif du travail des enseignants de l'enseignement secondaire.

4.2.2. Vous avez dit travailler collectivement ?

4.2.2.1. Une diversité des formes de travail collectif

S'il y a un consensus assez large dans la profession pour vanter les bienfaits – supposés ou réels – de la dimension collective du métier, quand il est demandé aux enseignants de définir plus concrètement le travail collectif par le recours à l'expérience vécue, émerge alors, au fur et à mesure des entretiens, une diversité de modalités de pratiques. Les enseignants s'accordent autour de traits communs relativement génériques comme le partage d'un travail, d'un objet ou d'une réflexion impliquant plusieurs collègues (au moins deux) et nécessitant, à tout le moins, des situations de communication et le partage d'un espace et d'un temps commun. Ce qui ressort néanmoins avec force dans l'analyse des discours, c'est bien l'hétérogénéité des modalités de ce travail partagé.

Parmi ces différentes modalités, les pratiques collectives s'exerçant dans le cadre de dispositifs pédagogiques formellement encadrés par l'administration reviennent le plus spontanément et le plus régulièrement. Cette modalité est elle-même plurielle en lien avec la multiplicité de ces dispositifs prescrits par l'Institution.

« Après, dans le cadre de l'AP, c'est aussi de la collaboration entre les différentes matières. La première année [de la réforme], j'avais essayé de créer ça dans mon lycée. On avait bien collaboré entre le prof de maths, le prof de physique, le prof de lettres et le prof d'histoire... On regardait les pratiques des uns et des autres, on regardait si dans le programme des uns et

des autres, il n'y avait pas des choses, des notions un peu transversales sur lesquelles on aurait pu intervenir ensemble » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Cet enseignant de LGT évoque « *l'accompagnement personnalisé* » – dispositif emblématique des vingt dernières années au lycée dont la dénomination a pu évoluer au gré des réformes – qui semble permettre à des formes de collaboration entre les enseignants de voir le jour autour de thèmes communs. Ce dispositif vise également à favoriser un travail au plus près des élèves pour permettre un suivi plus étroit, tout autant des contenus disciplinaires que des dimensions transversales. Dans la même perspective, pour le collège, de manière plus récente, le dispositif « *devoirs faits* » s'en approche, comme l'explique une principale de collège :

« Le dispositif "devoirs faits" m'a permis de poursuivre la réflexion sur l'accompagnement de l'élève dans la classe et hors la classe on en a parlé, il faut qu'on continue la réflexion, il faut vraiment que le travail personnel soit initié dans la classe et poursuivi à l'extérieur de la classe dans le cadre de ce dispositif » (principale de collège, C2).

L'enjeu de ces dispositifs est d'initier dans les équipes éducatives la mise en place d'un regard collectif et transversal sur le suivi des élèves, sur leur façon d'apprendre et de s'approprier le contenu dispensé. Il est alors censé donner l'occasion aux équipes d'échanger sur des méthodes et des outils favorisant l'apprentissage de manière à formuler le plus distinctement possible un discours homogène. Le collège est également l'institution la plus sujette à la mise en place de dispositifs interdisciplinaires (historiquement : les itinéraires de découvertes, les thèmes de convergence, les enseignements pratiques interdisciplinaires). Bien que tumultueuse³⁹, cette mise en œuvre des dispositifs interdisciplinaires est largement abordé par les enquêtés, comme l'illustre l'extrait suivant :

« En fait, ça vient de la réforme du collège. Dans le cadre de la réforme du collège, l'interdisciplinarité est apparue comme étant une obligation pour le coup, puisqu'il devait y avoir les EPI » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Une autre modalité de travail collectif particulièrement mise en avant par les enseignants est la réalisation de projets pédagogiques. Ces projets développés au sein des établissements sont très hétérogènes dans leurs formes et se distinguent du travail s'inscrivant dans le cadre d'un dispositif institutionnalisé par sa dimension locale et davantage contextualisée. Cette démarche collective peut tout autant émaner de la hiérarchie, notamment ici les personnels d'encadrement, ou bien, et c'est le plus fréquent, des enseignants eux-mêmes, soumettant alors le projet à leur chef d'établissement. Elle peut s'étendre sur plusieurs séquences

³⁹ Cet aspect sera développé dans le chapitre 12.

d'enseignement, voire s'envisager à l'échelle d'une année scolaire, tout comme se concrétiser de manière beaucoup plus ponctuelle. L'illustration proposée ci-dessous rend compte de projets propres à une discipline, l'EPS, avec les traditionnels cross d'établissement ou les compétitions UNSS mais permet d'évoquer de manière plus large l'ensemble des voyages et sorties scolaires à visée pédagogique :

« Alors les projets, on a une course, un voyage au ski, une sortie et toutes les compétitions UNSS... Euh... C'est essentiellement ça » (professeure d'EPS en LGT, P5).

Sont mentionnés également des projets pédagogiques de type interdisciplinaire dans lesquels, spontanément, des enseignants se rassemblent autour d'objets de travail communs. Proches de la logique des dispositifs institutionnels sur leur fond, ces projets sont, en revanche, initiés par les enseignants eux-mêmes, liés par une dimension affinitaire ou par une relation professionnelle plus aigüe, le plus souvent en binôme ou en trinôme :

« Quand il y en a un qui a une idée de projet, il a pas à chercher longtemps pour demander à untel ou untel pour travailler ensemble. On monte très rapidement des projets interdisciplinaires comme ça. [...] Je vais prendre un exemple concret, on avait monté un projet en physique-SVT et on s'était rendu compte qu'en physique ils parlaient de dioxygène et qu'en SVT on parlait d'oxygène. Dans n'importe quel bouquin de SVT, c'est marqué qu'on respire de l'oxygène, sauf que chimiquement c'est du dioxygène. Du coup quand on s'est rendu compte de ça, on s'est harmonisé et moi je parle maintenant de dioxygène. C'est plein de petits détails mais ça permet de rester cohérent avec le collègue de physique. [...] Mais en fait nous on en fait plein des projets, il suffit de demander au prof d'EPS de ramener des données en course d'endurance que l'on exploite en SVT. C'est un projet qui prend 30 minutes en EPS et 1 heure en SVT... ça fait 1h30 sur ce chapitre » (professeur de SVT en collège, P9).

Ces projets pédagogiques peuvent encore prendre une forme plus singulière – avec une réorganisation complète des enseignements et une implication d'une équipe entière d'enseignants, sur une période déterminée – comme l'évoquent cette principale adjointe et une enseignante du même collège :

« Là, on est en train de travailler sur une semaine interdisciplinaire où ce n'est plus une commande institutionnelle... moi je suis sur le niveau 6^{ème}, il y a les 4 profs principaux de 6^{ème} qui y sont et après ceux qui veulent, donc déjà on est 8 profs à travailler ensemble, c'est énorme, et là on doit faire un projet en commun sur toute une semaine... On modifie tout, les groupes-classes, les emplois du temps, on éclate tout et on construit quelque chose de tout neuf pour cette semaine » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1) ;

« [...] non seulement ils savent bien qu'il aura la SID (semaine interdisciplinaire) mais en plus ils l'attendent. Pour moi c'est pari gagné. Les enseignants commencent à avoir une expertise là-dessus mais ça reste une semaine extrêmement éprouvante pour eux parce qu'ils doivent filer la préparation de la SID tout en assurant la préparation de leurs cours » (principale adjointe de collège, C1).

Le travail de formalisation d'un projet d'enseignement pour la discipline ou d'un projet pédagogique d'établissement est également régulièrement évoqué dans les différents entretiens. Il s'agit d'une modalité de travail collectif diversement évaluée par les enquêtés, notamment en fonction de la sphère les caractérisant – sphère de l'enseignement et sphère de l'encadrement.

« Pour le projet d'EPLÉ⁴⁰ on a fait une plénière, souvent j'essaie d'arriver en réunion avec une proposition [...]. Parfois c'est d'abord en conseil pédagogique, et du coup je demande aux coordonnateurs d'en parler à leurs équipes et de revenir me voir, d'essayer de faire des allers-retours. Et du coup, après je fais une plénière où l'on travaille tous les axes, ils ont fait des propositions. En fait, ils ont rempli l'architecture qu'on avait définie en conseil pédagogique » (principale de collège, C2).

Cette cheffe d'établissement présente, en effet, l'arborescence du travail réalisé pour formaliser le projet de son établissement. À partir de ses propos, nous comprenons que la réflexion se concrétise à différents niveaux et dans différents espaces. Dans cette illustration, le travail semble être réalisé de manière relativement collaborative. Ce n'est pas le propos ici mais nous trouvons une diversité des modalités de pilotage d'élaboration du projet d'établissement par les personnels de direction, dont les implications sur le travail des enseignants seront discutées lors de la Partie 4. De manière plus spécifique à certaines matières scolaires, il existe également une injonction à formaliser un projet d'enseignement disciplinaire. C'est notamment le cas de l'Éducation physique et sportive, tel que l'évoque cet inspecteur pédagogique régional :

« Alors la discipline EPS, la notion de projet elle existe de très longtemps et finalement le projet en EPS c'est consubstantiel de la discipline, pas parce qu'on est meilleur que les autres mais parce qu'on n'a pas le choix tout simplement, notamment parce qu'il y a un partage des installations sportives. En EPS on est obligé, au moins, de se mettre autour d'une table pour se mettre d'accord sur qui utilise le créneau du lundi matin pour le gymnase, qui utilise la piste... heureusement c'est pas uniquement un partage des installations, ça entraîne une réflexion pédagogique autour de ça, on a en ligne de mire ce qu'on va faire avec nos élèves et un projet éducatif pour nos élèves. Enfin je rêve un petit peu mais je sais que dans beaucoup d'équipe c'est comme ça que ça marche. En tout cas en EPS, il est relativement acquis que l'on doit travailler en équipe et construire ensemble un projet pour nos élèves. Alors après dans certaines équipes ça se traduit par quelque chose de très minimaliste : on se répartit les créneaux, on se répartit les APSA⁴¹ et puis chacun se débrouille dans son coin. Dans d'autres équipes, on va assez loin, c'est-à-dire qu'on définit les compétences que les élèves vont devoir atteindre, et dans d'autres cas on va encore plus loin, on définit des situations de référence, c'est-à-dire qu'on a une vraie cohérence » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

⁴⁰ Établissement public local d'enseignement.

⁴¹ Activités physiques sportives et artistiques.

Les propos de cet inspecteur sont révélateurs de l'usage différencié du projet EPS et donc des manières différenciées de s'engager dans un travail de ce type. Il relève plusieurs productions typiques, propres au fonctionnement des équipes, et se prête à rêver, de son aveu, en évoquant un travail organisationnel trouvant une prolongation davantage pédagogique. L'enseignante d'EPS, dans l'extrait ci-dessous, rapporte d'ailleurs les difficultés qui sont les siennes en tant que coordonnatrice de la discipline à réunir ses collègues et à construire un projet pédagogique collectif et abouti :

« Oui alors la "coordo" euh... la "coordo" que l'on fait ici, ce n'est pas forcément comme ça que moi je l'imaginais au départ... c'est un peu comme le super chef de l'équipe qui s'occupe d'organiser les tâches et qui essaie tant bien que mal de réunir les autres pour décider de certaines choses, mais en gros le travail d'équipe, ici, est compliqué. [...] Dans l'idéal, moi ce que j'aimerais, c'est qu'on arrive à se réunir régulièrement, au moins une bonne majorité de l'équipe, pour arriver à travailler ensemble sur des projets ou sur des choses du quotidien. [...] Là, le conseil d'enseignement, il va falloir en amont qu'avec Claire [qui est également coordonnatrice de l'équipe EPS] on le prépare, on dise « on va travailler ça, ça et ça ». En fait, la réunion formelle c'est de la validation mais pas vraiment de la construction » (professeure d'EPS en LGT, P5).

Ce que met aussi en avant ce verbatim, c'est l'ambiguïté qui entoure la réunion formelle dans le processus de construction d'une réponse collective. Cette ambiguïté échappe à la dernière modalité de travail collectif que nous proposons de mettre en lumière. Viennent pour finir des modalités plus informelles, orientées par des échanges de pratiques ou simplement d'informations, s'exerçant à des niveaux différents : entre collègues d'une même discipline, entre collègues d'une même classe ou encore entre collègues guidés par une certaine forme d'affinité (amicale ou professionnelle). À l'échelle de la discipline, cela prend la forme d'échanges autour des programmes d'enseignement, autour du choix des exercices ou bien de problématiques en lien avec la particularité épistémologique des savoirs enseignés, comme l'illustrent ces propos recueillis :

« Avec des profs qui commencent, pas forcément des stagiaires mais de jeunes profs, ils sont plus demandeurs, j'ai l'impression que les autres profs sont à l'écoute. Il y a des échanges de cours et c'est pas uniquement les contenus à transmettre, c'est aussi savoir comment poser les exercices, le lien entre exercice et la trace écrite, il y a aussi le rapport avec les élèves, tout ça prend un temps fou et tout est problématique. [...] Je le vois, ça m'est arrivé d'avoir des échanges avec des collègues sur un cours en terminale en particulier qui posait problème, on était 5-6 profs et on avait tous un plan différent, on avait tous une façon de faire différente, la problématique était pas exactement la même » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Ce type d'échanges entre collègues d'une même discipline semble être plus ou moins intense selon les contextes – environnement local, période de réforme, etc. – et concerner aussi bien des enseignants débutants dans le métier que des enseignants plus expérimentés. Si elles ne

sont pas les plus fréquemment citées et si elles n'ont aucun caractère systémique ou généralisé, ces pratiques collectives apparaissent néanmoins dans le discours de plusieurs de nos enquêtés.

Un autre cas d'échanges entre collègues s'apparente à une forme de travail collectif : il s'agit d'échanges entre enseignants d'une même classe. Dans le cas de ce travail en équipe éducative, le partage d'informations et les réflexions sur les élèves existent au-delà du temps de réunion symbolisé par le conseil de classe mais leur formalisation semble particulièrement diffuse :

« Il y a le niveau de l'équipe enseignante, on a tous une même classe en charge et ça forme une équipe. On travaille beaucoup par mails, on échange en salle des profs et puis pendant les conseils de classe et les réunions pédagogiques autour d'un ou une élève ou quand il y a une problématique particulière : ça c'est un premier niveau de collaboration tenu euh je dirais... qui n'est pas tellement questionné, qui n'a pas un objectif précis si ce n'est être attentif à la réussite des élèves, au dynamisme de la classe... » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Les moyens de communications sont effectivement assez hétérogènes et ne permettent pas réellement de sacraliser les prises de décisions qui paraissent néanmoins jouer un rôle concret. Le rôle du professeur principal est alors essentiel pour coordonner la diffusion des informations à l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative. Viennent, pour finir, les réflexions informelles entre des enseignants qui se regroupent de manière spontanée par affinité, par intérêt professionnel partagé, ou bien encore par une volonté commune d'échanger des pratiques ou des difficultés :

« Alors, ce que je vais vous dire, c'est très modeste, mais par exemple dans le lycée où je suis, [...] il y a du travail en équipe parce que l'on est plusieurs à s'être formés au numérique. Cette formation numérique a fait se réunir des profs, plutôt des profs scientifiques et moi-même, et ça a créé un habitus de travail en équipe autour de l'informatique. Alors on peut se dire que ce n'est pas beaucoup mais si parce que ça a fédéré un petit groupe de profs et les choses se sont faites comme ça » (professeure de SES en LGT, P24).

Dans le témoignage livré par cette enseignante de sciences économiques et sociales, le regroupement d'un petit groupe de professeurs autour de l'objet numérique marque le point initial d'une réflexion collective. Cette fédération spontanée à un intérêt partagé favorise, par la suite, le développement d'un « *habitus de travail en équipe* ». Ce développement n'est toutefois pas automatique, les échanges pouvant aussi bien rester de l'ordre de l'informel. Ils peuvent également être dématérialisés, *via* l'outil numérique justement, et faire se regrouper des enseignants d'établissements différents, éloignés les uns des autres. Ces groupes

d'enseignants, totalement informels (sur des réseaux sociaux bien connus) ou plus institutionnalisés (Magister, Canopé), constituent ainsi une modalité collective d'échanges de pratiques et d'expériences. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante de mathématiques explique d'ailleurs que les réseaux d'échanges entre professeurs gagneraient à se développer par l'intermédiaire de plateformes plus fonctionnelles :

« Quand j'ai passé l'oral du CAFFA⁴², j'ai dit qu'il y avait un réel besoin au niveau de l'accompagnement... créer des réseaux de soutien et d'échanges parce qu'honnêtement c'est sympa le forum Magister, mais c'est pas fonctionnel quoi. Il y a des collègues, ils utilisent d'autres trucs, Facebook, Twitter, etc. Moi je me suis inscrite il y a pas longtemps sur Canopé, il y a une plateforme "Via édu", dans cet esprit que les gens ne soient pas isolés chacun dans leur coin, d'avoir un espace de partage et de ressources » (professeure de mathématiques en collège, P3).

Les différentes modalités de travail collectif exposées dans cette section se concrétisent dans la pratique par un large spectre de nuances possibles. Par souci de clarté, l'ensemble de ces nuances ne peut être détaillé ici de manière exhaustive. Les catégories ainsi relevées seront synthétisées à la fin de ce chapitre.

4.2.2.2. Une diversité des manières de s'engager

L'analyse s'est ensuite dirigée sur la précision de la caractérisation des diverses modalités de l'engagement des enseignants dans le travail collectif. À un premier niveau, se sont distinguées différentes intensités d'engagement dans les pratiques collectives : ainsi certains enseignants rapportent que cet engagement prend une forme peu régulière, voire ponctuelle ou occasionnelle ; d'autres, à l'inverse, mettent en avant le caractère régulier de leur implication au sein d'un collectif spontané ou institutionnalisé :

« On est dans un petit collège mais le temps de concertation entre nous, c'est compliqué. On est tous à fond, on a un milliard de choses à faire en même temps. La cheffe d'établissement nous a libéré un créneau le vendredi après-midi la semaine prochaine et on n'a pas senti que ça sautait au plafond quoi pour utiliser ce temps » (professeure de mathématiques en collège, P3).

Sur cette dimension de l'intensité de l'engagement, nous retrouvons également des modalités de pratiques collectives plus condensées où, durant une période bien définie, le travail paraît plus intense et étroit entre les collègues engagés. C'est le cas dans cet exemple rapporté par une enseignante d'histoire-géographie à propos de la mise en place d'une semaine interdisciplinaire – déjà présenté brièvement plus haut :

⁴² Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique.

« Là, on fait tous beaucoup plus d'heures, on fait plus d'heures pour la préparation mais on fait aussi plus d'heures sur la semaine. C'est une semaine où on est tous là de 9h à 16h30, donc forcément on fait plus d'heures » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

On retrouve, par ailleurs, une association assez forte entre l'intensité avec laquelle les individus interrogés déclarent s'engager dans le travail collectif et l'origine de cet engagement. Autrement dit, les enseignants semblent davantage s'impliquer dès lors qu'ils sont à l'origine du travail engagé. L'extrait ci-dessous va dans ce sens, ce professeur de l'enseignement professionnel rapporte ainsi que le fait de pouvoir choisir les collègues et les objets d'enseignement favorise l'émergence d'un nombre conséquent de projets pluridisciplinaires et cela avant l'injonction portée par la réforme du lycée professionnel⁴³ :

« Donc le travail collaboratif il est nécessaire et chaque fois qu'on a fait des projets pluridisciplinaires, parce qu'on n'a pas attendu la réforme, ça fait très longtemps qu'on en fait, évidemment ça se fait parce qu'on aime bien la personne, soyons clair. On a fait beaucoup de projets avec les collègues de français, d'anglais, d'arts appliqués... il faut qu'il y ait une sorte d'affinité » (professeur d'électronique en LP, P10).

À l'inverse, l'échange rapporté ci-après souligne le frein que peut constituer la participation à un travail collectif résultant d'une incitation ou d'une injonction hiérarchique. L'enseignante d'EPS explique ainsi préférer passer du temps avec ses collègues à réfléchir collectivement sur des dimensions proches de ses préoccupations plutôt que de s'engager dans un temps formellement organisé par l'administration de son établissement pour des activités transdisciplinaires et peu productives :

« - Est-ce que ça te dérange toi si on te dit : aujourd'hui tu dois passer une journée, venir dans l'établissement pour réfléchir sur telle ou telle pratique ?

- Bah... je trouve ça intéressant, après je pense qu'on y va de manière plus réfractaires quand c'est toutes les disciplines mélangées. Je pense que je serais beaucoup plus motivée à faire des après-midi avec mes collègues qui bossent à plancher sur mes cycles et les évaluations... plutôt qu'une réunion avec tous les collègues imposées par la hiérarchie, parce que généralement, c'est pas très productif » (professeure d'EPS en LGT, P6).

À un deuxième niveau, l'analyse met en avant un indicateur complémentaire de ceux relativement objectifs exposés jusqu'ici (origine de l'engagement et fréquence ou intensité), révélant ainsi une dimension plus incarnée : il s'agit de la posture que les enseignants déclarent adopter dans les pratiques collectives, c'est-à-dire leur comportement typique au sein d'un collectif de travail. L'extrait de l'entretien avec cette professeure d'histoire-géographie de collège est, à ce titre, fortement révélateur de deux postures caractéristiques

⁴³ La réforme évoquée par ce professeur est la Transformation de la voie professionnelle (TVP) de 2019. Elle met en place plusieurs dispositifs interdisciplinaires.

qu'engagent les enseignants dans un travail résultant d'une injonction de leur administration : une posture « *constructive* », en référence à ce qu'elle décrit de son implication et une posture davantage « *résistante* », en écho aux collègues qu'elle dépeint :

« Le chef d'établissement nous a organisé des réunions en début d'année sur la mise en place du référentiel de compétences. Donc on y va, on est 5-6, on se réunit mais sans le chef d'établissement, parce qu'on est censé être autonome, et j'ai une collègue qui me dit : "bon bah écoute tu as l'air d'être au point sur les compétences, quand ça sera obligatoire, tu me le diras et puis voilà". Qu'est-ce que tu veux faire ? Y'en a d'autres qui disaient que ça ne les intéressaient pas, mais c'est pas la question quoi... La question c'est que là, il y a une demande ministérielle quoi... Il me semble que l'on ne peut pas se poser la question comme ça. Les gens étaient divisés. Entre les résistants qui considéraient que c'était un abaissement du niveau de ce que l'on enseigne, des savoirs... et moi, ma position où je me disais que l'on a le droit de penser ça mais que l'on peut quand même faire quelque chose pour tout le monde, justement sans abaisser le niveau des savoirs. C'était à ça que j'avais envie de réfléchir... » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

La posture « *constructive* » de cette enseignante consiste finalement à s'impliquer pleinement et chercher à tirer profit du travail collectif engagé malgré d'éventuels doutes sur le bien-fondé du travail prescrit ou un possible décalage entre ce dernier et les préoccupations personnelles. Elle développe un peu plus loin cette posture :

« Alors il y a bien des choses qui m'apportent moins mais, quand même, dans les projets, je m'y engage pleinement parce que je sais que je vais en retenir des choses pour moi » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

En ce qui concerne la posture « *résistante* », elle est également clairement évoquée par cet enseignant de LGT faisant référence, avec agacement, à ses collègues refusant de participer à une formation en équipe pédagogique :

« Moi ce qui me dérange le plus, c'est quand on veut expliquer aux gens ce que ça [le travail collectif] peut apporter, on nous rétorque : "oui, non mais bon ça va quoi". Moi, c'est là que ça me dérange, parce qu'effectivement quand l'administration impose, la première réaction c'est de dire "je n'y vais pas", mais à ce moment-là, faut pas se plaindre quoi... Moi j'ai trouvé particulièrement dérangeant qu'il n'y ait que 20 personnes qui se déplacent quoi. C'est vraiment symptomatique » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Nous repérons encore d'autres comportements typiques. Ce proviseur de LGT met en avant une posture intermédiaire que l'on pourrait qualifier de « *prudente* » de la part de plusieurs enseignants de son lycée. Ces derniers s'engageraient ainsi de manière minimale dans le travail imposé sans chercher à en tirer d'éventuels bénéfices :

« Après sur l'enseignement scientifique, on est resté euh, même si au début... en fait, ils ont préféré revenir à ce qu'ils faisaient en première ES et en première L, c'est-à-dire découper la physique et la SVT... ils se sont un peu partagés, chacun fait une partie des programmes... les

pratiques ne vont pas être bouleversées. On a vraiment un gros souci à ce niveau-là, au niveau collaboratif » (proviseur de LGT, C4).

Il résume parfaitement le sens de cette posture « *prudente* » :

« Enfin si vous voulez il y a des gens qui se disent : bon moi je fais mon truc et puis si le proviseur il veut à tout prix et bah on va faire » (proviseur de LGT, C4).

Ce profil d'enseignants paraît caractéristique dans les modalités exogènes de travail collectif, il semble davantage exprimer un désintérêt ou une dette de sens vis-à-vis du travail prescrit qu'un désengagement professionnel global. Les propos de cette principale adjointe permettent de préciser ce point :

« Ce sont des enseignants qui s'investissent à 200% avec leurs élèves, ce sont notamment des profs de 3^{ème}, mais par contre ils ne s'investissent pas dans le conseil d'enseignement, que très moyennement dans la vie de l'établissement. Mais par contre qui sont de très bon profs hein ! » (principale adjointe de collège, C1).

On retrouve, d'ailleurs, cette même perspective dans le discours de cet enseignant :

« Il y a plein de collègues qui ont envie de se lancer et de faire des trucs vachement bien mais en fait non parce que ça ne rentre pas. Alors tu fais une fois et après tu ne fais plus [...] tu fais le minimum syndical » (professeur d'électronique en LP, P10).

Une dernière posture typique émerge de l'analyse. Elle concerne les enseignants que l'on pourrait qualifier de « *militant* » qui se caractérise par à un engagement total dans le travail collectif. Cette posture semble plus régulière dans des pratiques collectives émanant d'un choix personnel mais peut aussi se concrétiser dans les dispositifs institutionnalisés. Elle se traduit par une attitude volontaire et par le fait de chercher à convaincre les individus du bien-fondé des valeurs ou des intérêts des pratiques collectives. On repère ces différents éléments dans les extraits suivants :

« Cette année on a deux EPI qui concernent les 5^{ème} et les 4^{ème} sur le corps humain avec les profs d'EPS, de maths et de technologie... mais ça a capoté parce que le prof d'EPS était en conflit avec l'administration et il a décidé de ne pas s'y mettre. [...] Mais l'idée d'EPI, moi je la relance pour l'an prochain, j'ai bien signifié que l'on a pas pu le faire cette année dans le bilan mais que j'espérais bien que l'an prochain on pourrait le remettre en place. Parce que pour les gamins, en fait, c'est décroquer toutes les disciplines. L'idée des EPI, des thèmes de convergence et tout, c'est de dire : vous avez un problème de tâche complexe, vous allez avoir besoin des connaissances de SVT, de physique, d'EPS, etc.... et en fait montrer que toutes les disciplines amènent un seul et même savoir. Le savoir du citoyen quoi, le citoyen du futur... » (professeur de SVT en collège, P9) ;

« Je ne suis pas assez militante, enfin je ne suis pas militante en fait, je veux bien faire avec les gens qui veulent bien faire avec moi, mais je veux pas convaincre les gens, ce n'est pas mon rôle » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

En mettant en perspective les deux extraits, on s'aperçoit, en effet, que l'engagement intense dans le collectif, la forte croyance idéologique – en ses valeurs et ses bénéfices pour les élèves – et la capacité à être force de conviction et d'organisation de ce travail en équipe sont caractéristiques de cette posture « *militante* ».

À un troisième niveau, il apparaît également que les modalités d'engagement des enseignants dans les pratiques collectives puissent se différencier selon l'intensité et le degré de formalisation des relations professionnelles entre les collègues impliqués dans un travail partagé. Nous avons effectivement repéré *a minima* quatre degrés de formalisation différents. Le degré de formalisation des relations professionnelles le moins important correspond à de simples échanges prenant la forme de discussions informelles, tel que décrit dans l'extrait suivant :

« Et en fait, dans les discussions, je faisais exprès dans la salle des profs de demander : alors est-ce que vous voyez des effets... ? Un moment, on a commencé à parler de la méthodologie. Y'a quelques profs, qu'ont osé dire : bah là tu vois t'as dit faut apprendre la leçon, mais ça veut dire quoi pour toi apprendre la leçon ? Donc y'a eu des échanges, mais surtout informels quoi... » (principale adjointe de collègue, C1).

Ce niveau de relation professionnelle paraît le moins aboutie et correspond, en s'appuyant sur les propos de cette principale adjointe, à des échanges se déroulant en dehors de tout moment formel et ne donnant pas réellement lieu à des prises de décisions communes. Il peut néanmoins constituer une temporalité durant laquelle quelques informations éparses se partagent, quelques récits d'expériences sont livrés en lien avec une classe ou un élève en particulier. Le degré de formalisation supplémentaire correspond à un échange d'informations essentielles, à l'échelle d'une classe ou d'une discipline, entre plusieurs enseignants de manière à assurer une coordination de l'action collective. Les deux extraits suivants illustrent ce niveau de relations professionnelles intermédiaire :

« Il y tous les étages de la fusée dans un travail collaboratif. Ça peut être très limité, on va faire tel objet en même temps et on en discute mais en fait les élèves ne se croisent pas » (professeur de lettres en LGT, P2) ;

« Je travaille exclusivement avec mes collègues EPS, et ce travail c'est davantage de l'organisation des évaluations bac, la programmation, la mise en place de projets. [...] C'est la base du point de vue de la coordination entre les enseignants, on a besoin de ces temps d'organisation » (professeure d'EPS en LGT, P6).

La portée de cette formalisation des relations entre collègues est plus importante car elle porte sur les dimensions programmatique (des activités physiques sportives et artistiques en EPS, des œuvres littéraires en lettres, etc.) et évaluative avec l'organisation de devoirs communs ou

des examens nationaux. Toutefois, à ce niveau, les enseignants ne co-construisent pas leurs enseignements les uns réellement en fonction des autres. Il s'agit d'un niveau de régulation plus qu'un niveau de production commune. C'est principalement ce qui le distingue du degré de formalisation supérieur. En effet, dans l'extrait qui suit, le discours de l'enseignante souligne que le projet est mené collectivement, de l'initiation à sa finalisation. Le travail est construit et planifié, puis réparti par et entre les enseignants concernés et mis en commun à toutes les étapes d'avancement du projet :

« On se dit que l'on se retrouve ensemble tel jour à telle heure et on construit vraiment le projet ensemble. Une fois que l'on a construit le projet ensemble, on se répartit les différentes parties du projet parce qu'on ne peut pas toujours être ensemble. Sur notre projet sur l'information par exemple, la prof-doc a travaillé sur la BD, c'était notre point de départ, elle a travaillé sur la partie lecture, sur la partie analyse de la BD. En maths, elle a repris tout ce qui est statistiques et moi en EMC, j'ai travaillé sur toute la partie : outils pour vérifier l'information et esprit critique. Mais ça, on l'a réparti à la fin, on savait où on voulait aller » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Les dimensions créative et de co-construction constituent le marqueur de ce niveau de relations professionnelles, comme cela est confirmé par ce personnel d'inspection :

« Se rencontrer et débattre c'est bien, mais il me semble que se rencontrer et créer à plusieurs, créer des sujets et répondre aux sujets en se mettant à la place des élèves... » (IA-IPR d'arts plastiques, A3).

Enfin, l'intensité la plus forte relevée dans le discours des enseignants et des personnels d'encadrement correspond à ce que l'on peut qualifier de co-enseignement. À ce stade, le travail est non seulement partagé et construit collectivement conformément à ce qui vient d'être dit précédemment, mais viennent en plus s'ajouter des moments de co-intervention face aux élèves dans la classe :

« Et donc là après ça va être dans la classe avec le collègue, comment on se répartit la parole, un conducteur presque finalement, un fil conducteur de télé ou de radio hein... et puis d'activités des élèves » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

La co-intervention nécessite une formalisation plus conséquente du travail comme le mentionne très explicitement cette enseignante dans l'extrait ci-dessus. Elle constitue ainsi le degré de relation professionnelle le plus important entre les collègues impliqués dans l'enseignement partagé.

À un dernier niveau d'analyse, nous avons pu identifier différents effets du travail collectif sur l'évolution des pratiques d'enseignement. Il semble, en effet, que la prise en compte du travail

collectif sur la transformation des pratiques individuelles des professeurs et collectives des équipes éducatives constitue une voie particulièrement prometteuse pour caractériser l'engagement des enseignants dans ces pratiques collectives. Au-delà d'une participation factuelle ou d'une posture, l'intérêt ici est d'envisager la manière dont ces nouvelles modalités de travail viennent percuter et reconfigurer des pratiques professionnelles antérieures. Il est intéressant de mettre en évidence les écarts entre les différents discours recueillis sur cette dimension. Cet enseignant de LP évoque ainsi, dans l'extrait suivant, une très faible prise en compte d'une nouvelle commande institutionnelle relative à un dispositif collaboratif sur les pratiques antérieures :

« Je pense que c'est ce que les collègues vont faire... On va reprendre des projets qui ont fonctionné et puis on va essayer de mettre des cases là où il faut pour ne pas reprendre tout le travail » (professeur d'électronique en LP, P10).

Son propos laisse à penser qu'elles ne seront, en effet, pas profondément bouleversées. À l'inverse, sur la base de son travail d'inspection à l'issue de la réforme du collège de 2015, cet inspecteur pédagogique régional met en avant la nette évolution des pratiques professionnelles qu'il a observées chez les enseignants :

« Mais le pire c'est qu'elle a quand même eu des effets, on le voit au quotidien, cette réforme a eu des effets sur les pratiques. On s'en rend compte sur les pratiques d'évaluation, on s'en rend compte sur la volonté de mettre plus les élèves en activité. Donc on voit une évolution sur des choses très concrètes » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

Les propos de cet IA-IPR soulignent également que cette évolution des pratiques s'envisage de manière plurielle. Il évoque, pour sa part, les effets du travail collectif sur les pratiques d'évaluation et sur la manière d'envisager l'activité de l'élève dans la classe mais nous pourrions ajouter d'autres dimensions concrètes – harmoniser des pratiques entre collègues, faire du lien avec d'autres disciplines, etc. – mais aussi moins visibles et palpables – comme le fait de remettre en question sa pratique, de chercher à s'inscrire dans un projet d'établissement, etc. Pour illustrer cette perspective par le discours même des professeurs, cette enseignante de collège exprime très explicitement les effets d'un travail régulier avec une collègue sur l'évolution conjointe de leur manière d'enseigner :

« Ça enrichit pas mal aussi parce que tu vois ce que font les autres. Moi, c'est ce qui me donne des idées aussi, même si on n'invente pas tous les jours des choses hein. Mais j'adore voir ce que font les autres, je me dis assez facilement après ce que je pourrais en faire en adaptant un peu, donc je trouve ça super intéressant. Avec ma collègue d'histoire, on s'apporte beaucoup. Au début, elle était dans une version très ludique, light, de ce qu'elle enseigne, et moi j'étais dans une version beaucoup trop magistrale, trop de savoirs, parce que j'avais cette peur moi-même de ne pas en avoir assez... et on a évolué. Moi, je l'ai fait évoluer vers des choses plus

structurées et, elle, elle m'a fait évoluer vers des choses moins denses. On a mutuellement changé au contact de l'autre » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

4.3. En synthèse : des entretiens au questionnaire

Cette première analyse des discours a permis de repérer la diversité des modalités de pratiques collectives au sein des établissements scolaires et des manières différenciées de s'engager dans ces dernières. Une synthèse des principaux résultats de ce chapitre est exposée dans les tableaux 6 et 7 ci-dessous sous la forme de séries de variables qui seront retenues pour une analyse quantitative et figureront ainsi dans les questionnaires diffusés aux enquêtés.

Tableau 6 : Modalités de travail collectif entre enseignants : codage et description

Dénomination	Codage	Description
Dispositifs institutionnels	DISPO	Dispositif pédagogique prescrit institutionnellement (interdisciplinarité, accompagnement personnalisé...)
Projet disciplinaire	P_DISC	Élaboration d'un document pédagogique définissant pour la discipline : objectifs, mises en œuvre pédagogiques, évaluations....
Projet d'établissement	P_EPLE	Élaboration d'un document pédagogique définissant pour l'établissement : objectifs, mises en œuvre pédagogiques...
Projet pédagogique « long »	P_LONG	Projet pédagogique régulier (classe expérimentale, projet filé à l'année...)
Projet pédagogique « ponctuel »	P_PONCT	Projet pédagogique ponctuel (sorties scolaires, voyages, projet d'une séquence...)
Réflexion en équipe pédagogique	REFL_EQ_PEDA	Réflexion entre enseignants d'une même classe (problématiques d'ordre scolaire, d'apprentissage...)
Réflexion en équipe discipline	REFL_EQ_DISC	Réflexion entre enseignants d'une même discipline (échange de situations, discussion sur le programme...)
Réflexion collective spontanée	REFL_COLL_SP	Réflexion informelle entre pairs (échange de pratiques, partage de difficultés professionnelles...)

Tableau 7 : Caractérisation de l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives

Indicateurs	Questions posées (questionnaire)	Précision des modalités testées	Propositions de réponses
Participation	Au sein de votre établissement, participez-vous aux modalités de pratique collective suivantes ?	8 formes de travail collectif (tableau 6)	- <i>Oui</i> - <i>Non</i>
Origine	Quelle est l'origine de votre participation ?	Idem	- <i>Choix personnel</i> - <i>Injonction</i> (<i>incitation</i>)
Fréquence (intensité)	À quelle fréquence y participez-vous ?	Idem	- <i>Rare</i> - <i>Régulière</i> - <i>Soutenue</i>
Niveau de relation professionnelle	Comment caractérisez-vous le niveau de relation avec vos collègues ?	- De votre discipline - Des autres disciplines - D'une même classe - Impliqués dans un dispositif - Impliqués dans une réflexion spontanée	- <i>Discussions informelles</i> - <i>Simple coordination</i> - <i>Co-construction</i> (<i>leçon, séquence</i>) - <i>Co-enseignement</i> (<i>avec co-intervention</i>)
Posture	Dans un travail collectif..., lequel de ces comportements se rapproche le plus du vôtre ?	- Encadré (résultant d'une injonction) - Spontané (résultant d'un choix personnel)	- <i>Résistante</i> - <i>Prudente</i> - <i>Constructive</i> - <i>Militante</i>
Évolution des pratiques	Dans quelle mesure le travail collectif influence l'évolution de vos pratiques quant à chacune des dimensions suivantes ?	- Dimension « élève » - Dimension « innovation » - Dimension « équipe » - Dimension « transversalité » - Dimension « interdisciplinarité »	- <i>Faible</i> - <i>Modérée</i> - <i>Forte</i>

Dans le prochain chapitre, le passage à l'analyse quantitative permettra de solidifier ces résultats et de proposer un aperçu général du niveau de développement des approches collectives dans le contexte de l'enseignement secondaire.

CHAPITRE 5

L'individualisme des enseignants en question : aperçu général des pratiques collectives en contexte scolaire

Dans le prolongement de la démarche inductive, ce chapitre repose sur l'analyse des entretiens exploratoires présentés ci-avant. Par l'analyse statistique, il vise à opérer la mise à jour de régularités et un gain en généralité à partir des premières observations en dressant un aperçu des pratiques collectives des professeurs de l'enseignement secondaire français. Ainsi, nous présenterons, de manière descriptive, les principaux résultats de l'enquête par questionnaires permettant de quantifier les pratiques collectives des enseignants dans leurs diverses modalités. Nous exposerons ensuite les effets de ces modalités collectives du travail sur l'évolution des pratiques enseignantes – tels que les déclarent les enseignants enquêtés. Enfin, nous proposerons une synthèse des premières analyses quantitatives amenant à réfléchir sur la nécessité d'appréhender les liens entre les différents indicateurs de l'engagement collectif des professeurs du second degré.

5.1. Données brutes sur les pratiques déclaratives des enseignants

Sur la base des 494 réponses au questionnaire, plusieurs séries de données seront successivement présentées dans cette section de manière à caractériser l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives au sein des établissements scolaires. L'importance accordée par les enseignants à la dimension collective du métier sera également discutée.

5.1.1. Participation et implication des enseignants dans les pratiques collectives

À un tout premier niveau d'analyse, nous rendons compte de la participation effective des enseignants, telle qu'ils la déclarent, dans les diverses modalités de pratiques collectives proposées à travers un choix de réponse binaire « *Oui* » ou « *Non* ». Puis, nous avons enrichi cette information à partir de deux indicateurs supplémentaires : l'origine de la participation (engagement résultant d'un « *choix personnel* » ou d'une « *injonction/incitation institutionnelle* ») et l'intensité subjective de cette dernière (« *ponctuelle* », « *régulière* » ou

« soutenue »). Les graphiques ci-après (Figures 4 et 5) rendent compte de ce premier niveau descriptif d'analyse.

Nous rappelons, à l'occasion de cette première série de données, les différentes modalités de travail collectif soumises aux enseignants à travers le questionnaire :

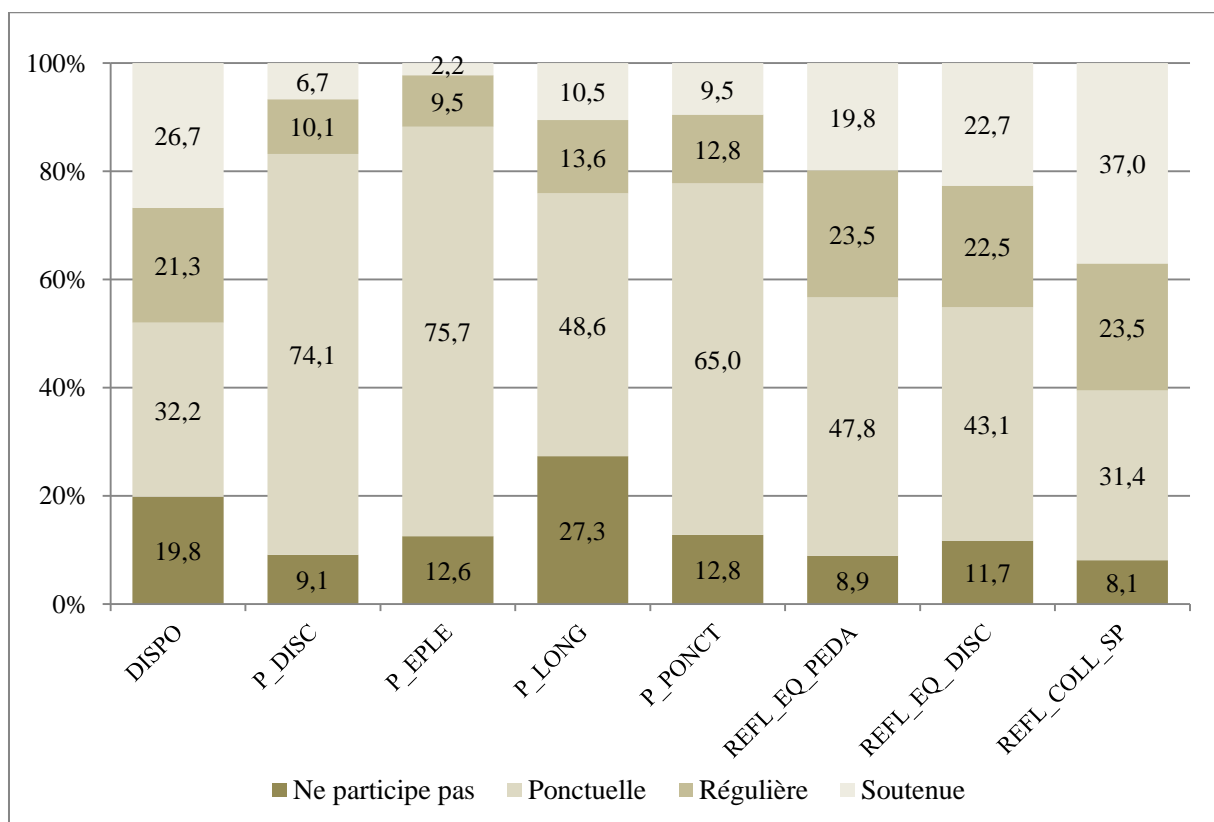
- **DISPO** : dispositifs pédagogiques institutionnalisés relevant des programmes d'enseignement (*e.g.* dispositifs interdisciplinaires, d'accompagnement individualisé, etc.) ;
- **P_DISC** : élaboration d'un projet disciplinaire (*i.e.* ce type de travail aboutit classiquement, à l'écriture d'un document pédagogique définissant, pour une discipline, des objectifs, des mises en œuvres pédagogiques, une progression ou des évaluations communes, etc.) ;
- **P_EPLE** : élaboration d'un projet d'établissement (*i.e.* dans le cadre de l'autonomie des établissements, ces derniers sont soumis à la rédaction d'un projet pédagogique local) ;
- **P_LONG** : projet pédagogique de longue durée (*e.g.* classe à thème, expérimentale, etc.) ;
- **P_PONCT** : projet pédagogique ponctuel (*e.g.* projet d'une séquence, voyage ou sortie scolaire, etc.) ;
- **REFL_EQ_PEDA** : réflexion entre des enseignants d'une même classe (*e.g.* problématiques d'ordre scolaire, d'apprentissage, etc.) ;
- **REFL_EQ_DISC** : réflexion entre des enseignants d'une même discipline (*e.g.* échange de situations pédagogiques, d'éléments du programme, etc.) ;
- **REFL_COLL_SP** : réflexion informelle entre pairs affinitaires (*e.g.* échange de pratiques, partage de difficultés professionnelles, etc.).

La Figure 4 permet de condenser deux informations : la proportion des enseignants ayant déclaré avoir participé aux différentes modalités de travail collectif et l'intensité de cette participation. La modalité « *je ne participe pas* » correspond aux enseignants qui déclarent ne pas s'engager dans la forme de travail collectif concernée. Ainsi, nous pouvons remarquer que la très grande majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire participe, au moins ponctuellement, à une pluralité de pratiques collectives. Sur ce point, il convient de considérer la nature des répondants (*cf.* Chapitre 3)⁴⁴ et d'envisager que les conditions de passation des questionnaires ont pu ne pas permettre une représentation la plus juste, d'un point de vue quantitatif, des enseignants les plus éloignés des pratiques collectives. Toutefois, au regard du test du χ^2 d'indépendance, il existe une association significative entre l'intensité de l'engagement des enseignants et les formes du travail collectif ($\chi^2(21)=669$, $p<0,01$). Notons que les pratiques collectives les plus investies par les enseignants sont les plus opposées en

⁴⁴ Rappelons que 73 % des enseignants de l'enquête ont signalé assumer une responsabilité professionnelle (36 % sont coordonnateurs de leur discipline, 41 % sont membres du conseil d'administration de leur établissement).

termes de niveau de formalisation du travail. En effet, près de 48 % des enseignants déclarent s’engager de manière régulière ou soutenue (« *plusieurs fois par semaine* » à « *tous les jours* ») dans les dispositifs pédagogiques institutionnalisés (DISPO) et 60,5 % dans des échanges informels et spontanés entre collègues (REFL_EQ_SP). À l’inverse, les modalités de travail collectif dans lesquels les enseignants déclarent s’engager plus ponctuellement (« *une ou plusieurs fois par an* ») sont les réflexions visant à l’élaboration de projets disciplinaires (P_DISC, 74,1 %) ou d’établissement (P_EPLE, 75,7 %), ainsi que – logiquement au regard de la modalité elle-même – l’engagement dans des projets ponctuels (P_PONCT, 65,0 %). En ce qui concerne les modalités plus informelles, comme les réflexions en équipe pédagogique (REFL_EQ_PEDA) et disciplinaire (REFL_EQ_DISC), la répartition des enseignants selon l’intensité de l’engagement est plus équilibrée.

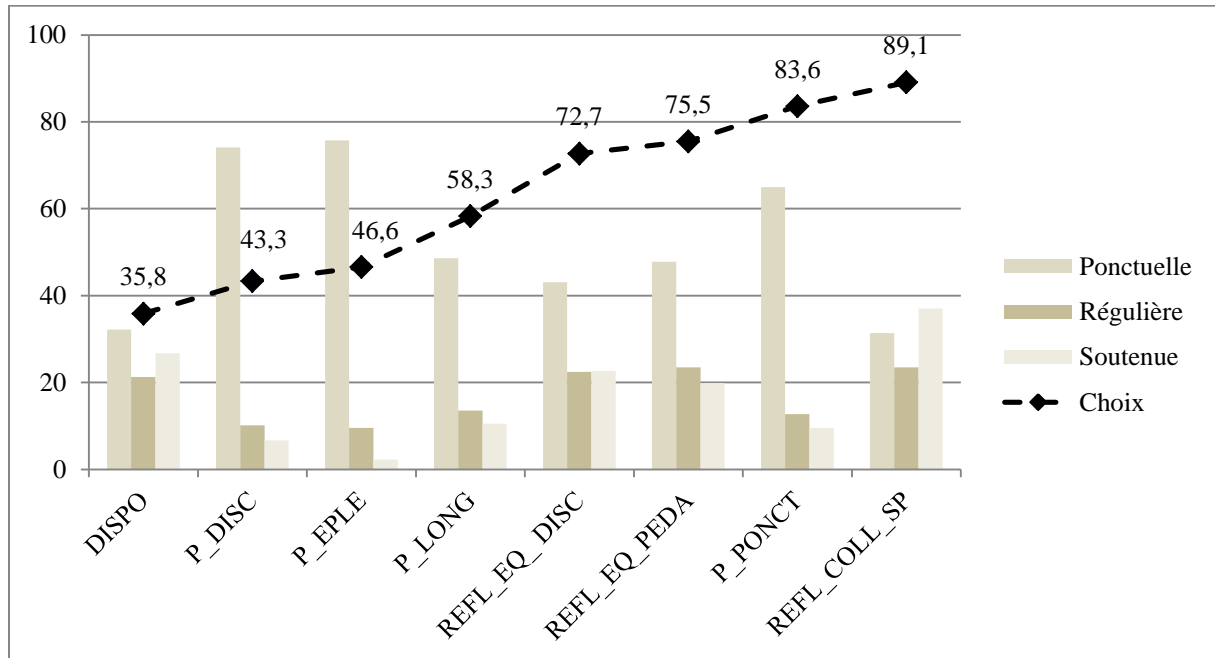
Figure 4 : Engagement des enseignants dans les modalités de pratique collective (n=494)



Pour chacune des formes de travail collectif, nous avons testé l’association de la participation et de l’intensité de l’engagement avec l’origine de cette participation (Figure 5) : hormis pour les pratiques collectives relevant d’un dispositif institutionnel (DISPO), et dans une moindre mesure pour les projets pédagogiques ponctuels (P_PONCT, $p=0,04$), les valeurs de *p-value*

sont systématiquement inférieures à 0,01 ($p < 0,01$) pour l'ensemble des six autres modalités de travail collectif.

Figure 5 : Origine et intensité de l'engagement des enseignants dans les modalités de travail collectif (n=494)



Autrement dit, choisir ou non de participer à un travail collectif est significativement lié au niveau d'engagement dans ce dernier. Au regard des χ^2 par case, cette association va dans le sens d'une plus grande implication, c'est-à-dire d'une intensité plus régulière et soutenue, dès lors que le travail collectif résulte d'un choix personnel et volontaire. C'est le cas tout particulièrement pour les pratiques collectives les plus informelles pour lesquelles la part des enseignants déclarant s'y engager volontairement sont les plus conséquentes (72,7 % pour REFL_EQ_DISC, 75,5 % pour REFL_EQ_PEDA et jusqu'à 89,1 % pour REFL_COLL_SP). Pour un exemple plus détaillé, le Tableau 8 renseigne les contributions au χ^2 par case pour l'association entre l'intensité des réflexions informelles et spontanées entre collègues affinitaires et l'origine de ces réflexions.

Tableau 8 : Choix de l'engagement et intensité des réflexions spontanées entre collègues ($\chi^2(6)=35.5, p<0,01$)

	Choix personnel	Injonction (incitation)
1_Engagement ponctuel	(-) NS	(+) **
2_Engagement régulier	(+) *	(-) NS
3_Engagement soutenu	(+) ***	(-) ***

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du χ^2 par case non significatif au seuil $\alpha = 0,05$; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,02$; *** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

À l'inverse, il semble que, pour les modalités dont la participation des enseignants relève davantage d'une incitation voire d'une injonction institutionnelle, comme par exemple le travail d'élaboration d'un projet d'établissement ou discipline, l'engagement soit plus minimal et ponctuel. Notons que cette association n'existe pas pour les pratiques collectives relevant d'un dispositif institutionnel ($p=0,242$). En effet, alors qu'il s'agit de la forme la moins spontanément choisie par les enseignants (seulement 35,8 % de notre population déclare s'y engager volontairement et spontanément), 21,3 % de ces derniers déclarent pourtant s'y impliquer régulièrement et même 26,7 % de manière soutenue (deuxième proportion la plus importante derrière les échanges informels et spontanés entre pairs : 37 %).

Afin de synthétiser au mieux les données, nous avons construit des macro-variables. Ces variables regroupent par unité de sens une ou plusieurs modalités de travail collectif précédemment décrites. Les classes pour chacune des macro-variables caractérisent l'engagement des enseignants en prenant en compte à la fois l'origine et l'intensité de la participation aux pratiques collectives concernées. Les tableaux suivants décrivent la construction de ces nouvelles variables et la détermination de leurs différentes classes. Ainsi, la variable P_PEDA regroupe les modalités P_LONG, P_PONCT, REFL_EQ_DISC et REFL_EQ_PEDA et correspond à l'implication des enseignants dans une réflexion/un projet collectif à visée pédagogique (Tableau 9). La variable P_INSTIT regroupe les modalités P_DISC et P_EPLE et correspond à l'implication des enseignants dans une activité d'élaboration d'un projet disciplinaire ou d'établissement (Tableau 10). De par leurs spécificités, les variables DISPO et REFL_SPON n'ont pas fait l'objet d'un regroupement de plusieurs modalités (Tableau 11). Toutefois, comme pour les variables nouvellement construites, les classes caractérisant pour chacune d'elles les manières de s'impliquer des

enseignants ont été retravaillées pour prendre en compte à la fois l'intensité mais aussi l'origine des pratiques collectives de ces derniers.

Tableau 9 : Construction de la variable P_PEDA (implication dans un projet collectif à visée pédagogique)

Modalités	<u>Construction de la variable P_PEDA</u>		
	1_faible implication	2_implication modérée	3_forte implication
Σ [Var « intensité » : P_LONG ; P_PONCT ; REFL_EQ_DISC ; REFL_EQ_PEDA]	$\Sigma \text{ Var} < 6$	$6 \leq \Sigma \text{ Var} \leq 8$	$\Sigma \text{ Var} > 8$
Origine de l'engagement*	<i>Injonction et/ou Pas concerné.e</i>	<i>Injonction et/ou choix personnel</i>	<i>Choix personnel</i>

* : il existe une association significative ($\chi^2(6)=1075.94, p<0.01$) entre l'origine de la participation et l'intensité de l'engagement dans les pratiques pour les modalités testées : P_LONG ; P_PONCT ; REFL_EQ_DISC ; REFL_EQ_PEDA.

Aide à la lecture du tableau : dans le cas d'un enseignant ayant répondu s'engager de manière ponctuelle (classe 1) dans les modalités P_LONG et P_PONCT et s'engager de manière régulière (classe 2) dans les modalités REFL_EQ_DISC et REFL_EQ_PEDA, ce dernier sera reclassé dans la classe « 2_implication modérée » ($1+1+2+2=6$).

Tableau 10 : Construction de la variable P_INSTIT (implication une activité d'élaboration d'un projet disciplinaire ou d'établissement)

Modalités	<u>Construction de la variable P_INSTIT</u>		
	1_faible implication	2_implication modérée	3_forte implication
Σ [Var « intensité » : P_DISC ; P_EPLE]	$\Sigma \text{ Var} < 3$	$3 \leq \Sigma \text{ Var} \leq 4$	$\Sigma \text{ Var} > 4$
Origine de l'engagement*	<i>Injonction et/ou Pas concerné.e</i>	<i>Injonction et/ou choix personnel</i>	<i>Choix personnel</i>

* : il existe une association significative ($\chi^2(6)=492.4, p<0.01$) entre l'origine de la participation et l'intensité de l'engagement dans les pratiques pour les modalités testées : P_DISC ; P_EPLE.

Aide à la lecture du tableau : dans le cas d'un enseignant ayant répondu s'engager de manière soutenue (classe 3) dans les modalités P_DISC ; P_EPLE, ce dernier sera reclassé dans la classe « 3_forte implication » ($3+3=6$).

Tableau 11 : Construction de la variable DISPO et REFL_SPON (implication dans un dispositif pédagogique institutionnel ; dans une réflexion collective spontanée entre pairs)

Modalités		Construction des variables DISPO et REFL_SPON		
		1_faible implication	2_implication modérée	3_forte implication
DISPO	Intensité	0 et 1 (si « injonction »)	1 (si « choix ») et 2 (si « injonction »)	2 (si « injonction ») et 3
	Origine*			
REFL_SPON	Intensité	0 et 1	2	3
	Origine**	<i>Pas concerné.e</i>	<i>Injonction et/ou choix personnel</i>	<i>Choix personnel</i>

* : il n'existe pas d'association significative entre l'origine de la participation et l'intensité de l'engagement dans les pratiques pour la modalité : DISPO.

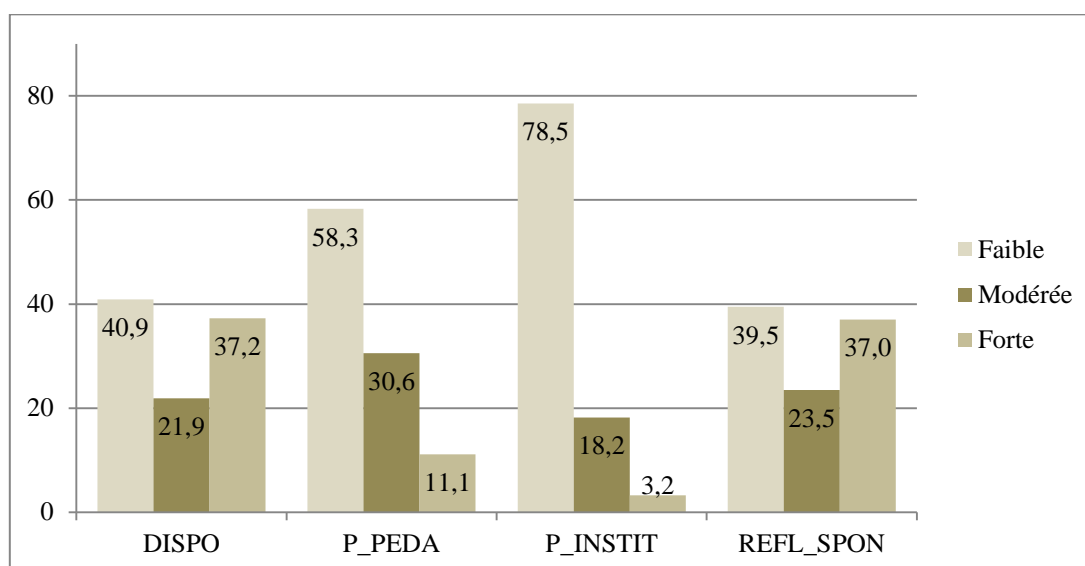
** : il existe une association significative ($\chi^2(6) = 234.2, p < 0.01$) entre l'origine de la participation et l'intensité de l'engagement dans les pratiques pour la modalité : REFL_COLL_SP.

Aide à la lecture du tableau (concernant l'implication des enseignants dans les dispositifs pédagogiques liés aux programmes scolaires : DISPO) :

- **Classe 1_faible implication** : les enseignants déclarant ne pas s'engager du tout ou déclarant un faible engagement résultant d'une injonction ;
- **Classe 2_implication modérée** : les enseignants déclarant un faible engagement résultant d'un choix personnel ou déclarant un engagement modéré résultant d'une injonction ;
- **Classe 3_forte implication** : les enseignants déclarant un fort engagement ou déclarant un engagement modéré résultant d'une injonction.

La Figure 6 qui suit rend compte de l'implication des enseignants dans les différentes formes de travail collectif telles que celles-ci ont été reconstruites ci-avant. L'interprétation que l'on peut en faire ne diffère pas radicalement des observations précédentes puisque ces nouvelles variables ne font que synthétiser les éléments décrits jusqu'alors. Au regard de la nouvelle classification, les enseignants sont majoritairement (54,3 %) regroupés dans la classe « *faible implication* », toutes modalités confondues. Par ailleurs, 23,5 % sont regroupés dans la classe « *implication modérée* » et 22,2 % dans la classe « *forte implication* ». Pour autant, cela ne veut pas dire que les enseignants ne travaillent pas collectivement. En effet, un même individu peut tout à fait être classé dans la modalité « *faible implication* » en ce qui concerne les pratiques d'élaboration d'un projet disciplinaire ou d'établissement et, dans le même temps, dans la modalité « *forte implication* » en ce qui concerne les dispositifs pédagogiques institutionnalisés. Le graphique témoigne d'ailleurs d'une implication assez largement différenciée selon les modalités de travail collectif.

Figure 6 : Implication des enseignants dans le travail collectif (n=494)



Plus concrètement, les enseignants consultés dans cette enquête sont, proportionnellement et significativement ($\chi^2(6)= 315.2, p<0.01$), plus nombreux à se détourner des activités collectives d'élaboration d'un projet disciplinaire ou d'établissement (P_INSTIT, 78,5 % regroupés dans la classe « faible implication »). L'implication dans des pratiques de projets collectifs qui ne découlent pas des programmes d'enseignement (P_PEDA) paraît plus modérée (30,6 %). À l'inverse, ce sont dans les dispositifs relevant des programmes scolaires (DISPO, 37,2 %) ou dans des réflexions spontanées entre collègues (REFL_SPON, 37 %) que les enseignants semblent s'engager le plus fortement. Le Tableau 12, qui présente les χ^2 par case, permet de valider ces observations.

Tableau 12 : Implication dans le travail collectif en fonction des différentes modalités ($\chi^2(6)= 315.2, p<0.01$)

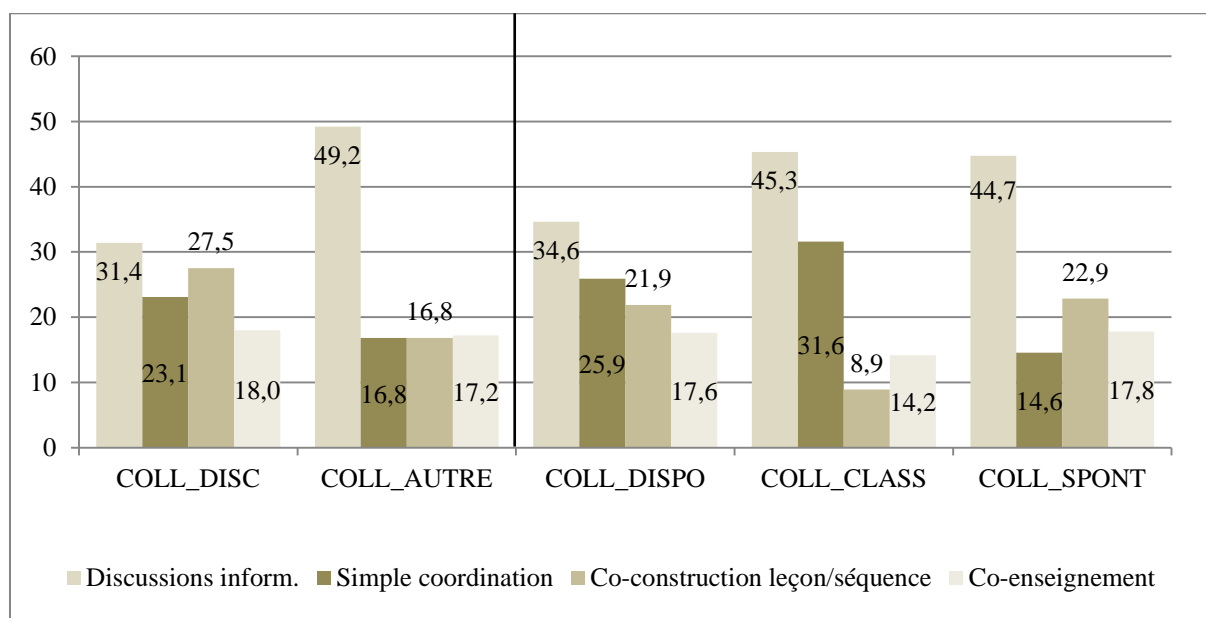
	DISPO	P_PEDA	P_INSTIT	REFL_SPON
1_Faible implication	(-) ***	(+) *	(+) ***	(-) ***
2_Implication modérée	(-) NS	(+) ***	(-) ***	(-) NS
3_Forte implication	(+) ***	(-) ***	(-) ***	(+) ***

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du χ^2 par case non significatif au seuil $\alpha = 0,05$; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; *** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

5.1.2. Intensité des relations professionnelles entre collègues

À un deuxième niveau d'analyse, nous rendons compte de l'intensité des relations professionnelles que les enseignants déclarent nouer avec leurs collègues (Figure 7). Le type de collègue a été différencié pour correspondre à la grande majorité des cas de figure rencontrés durant les entretiens. Ainsi, les enquêtés devaient se positionner sur une échelle – inspirée des travaux de Marcel et Murillo (2014)⁴⁵ – renseignant leur niveau de coopération avec les collègues : de leur discipline (COLL_DISC) ; des autres disciplines (COLL_AUTRE) ; impliqués avec une même classe (COLL_CLASS) ; impliqués dans un même dispositif pédagogique (COLL_DISPO) ; et spontanément choisis dans le cadre de réflexions ou d'échanges informels (COLL_SPON).

Figure 7 : Intensité des relations professionnelles en fonction des collègues impliqués (n=494)



Sans chercher pour le moment à interroger la nature de ce lien, il semble toutefois que la faible implication des enseignants dans les pratiques collectives (au global, 54,3 % des enseignants sont classés dans la modalité « faible implication ») se retrouve avec ce nouvel indicateur puisque 41,1 % de ces mêmes enseignants déclarent des niveaux de relations professionnelles se limitant à des discussions informelles. D'ailleurs, quelle que soit le type des collègues impliqués, une minorité d'enseignants s'engage dans des niveaux de

⁴⁵ L'échelle a été simplifiée (les modalités de réponse ont été réduites – de 7 possibilités à 4 – et reformulées) pour satisfaire à la longueur du questionnaire tout en veillant à ne pas perdre un niveau d'information trop important.

coopération importants : au global 19,6 % des enseignants déclarent co-construire des leçons ou des séquences d'enseignement et seulement 17 % pratiquer le co-enseignement.

Tableau 13 : Type des collègues et intensité des relations professionnelles ($\chi^2(12)= 123.5, p<0.01$)

	COLL_ DISC	COLL_ AUTRE	COLL_ DISPO	COLL_ CLASS	COLL_ SPON
1_Discu. informelles	(-) ***	(+) ***	(-) ***	(+) *	(+) NS
2_Simple coordination	(+) NS	(-) ***	(+) *	(+) ***	(-) ***
3_Co-construction	(+) ***	(-) NS	(+) NS	(-) ***	(+) *
4_Co-enseignement	(+) NS	(+) NS	(+) NS	(-) NS	(+) NS

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du χ^2 par case non significatif au seuil $\alpha = 0,05$; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; *** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

Cela étant, il existe une association significative entre le type des collègues et le niveau d'intensité des relations professionnelles ($\chi^2(12)= 123.5, p<0.01$). Plus précisément, la lecture du Tableau 13 révèle que les collègues de disciplines différentes (49,2 % se limitant à des discussions informelles) et impliqués avec une même classe (45,3 % se limitant à une simple coordination) sont ceux pour lesquels l'intensité des relations professionnelles est la plus limitée. À l'inverse, les collègues d'une même discipline semblent nouer de plus intenses relations de travail (27,5 % affirment co-construire des leçons ou des séquences d'enseignement).

5.1.3. Posture engagée au sein d'un travail collectif

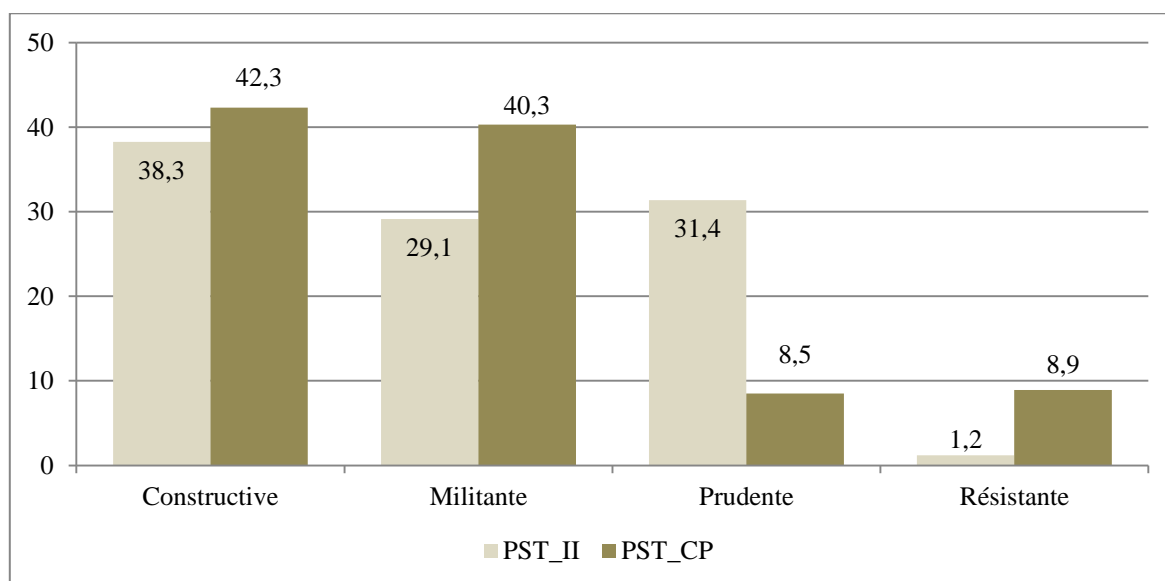
Nous avons déjà pu observer que l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives est fortement différencié selon la nature du travail collectif. Nous avons complété cet indicateur en décrivant l'estimation par les enseignants de l'intensité des relations professionnelles que ces derniers nouent avec leurs collègues. Nous proposons ici un troisième indicateur, exprimant une dimension plus subjective de l'engagement des enseignants dans le travail collectif : la posture que les professeurs déclarent adopter dans les pratiques collectives, selon qu'elles émanent de leur propre volonté ou d'une incitation institutionnelle. Sur la base des entretiens, nous avons repéré différentes postures associées au travail collectif. Dans le questionnaire soumis aux enseignants, nous avons proposé une description de ces comportements typiques pour les deux conditions exposées (travail collectif

résultat d'un choix personnel ou résultant d'une injonction). Seules ces descriptions, présentées dans le Tableau 14, figuraient dans le questionnaire : les dénominations de chacune des postures associées aux descriptions n'étaient, quant à elles, pas mentionnées.

Tableau 14 : Description des postures adoptées par les enseignants en fonction de l'origine du travail collectif

Comportements typiques		
Posture	Dans un travail collectif résultant d'un <u>engagement personnel/spontané</u> ...	Dans un travail collectif résultant d'une <u>injonction</u> ...
Constructive	« Je cherche à valoriser le travail effectué au sein du collectif tout en restant mobilisé pour répondre aux injonctions institutionnelles. »	« Bien que je puisse douter de l'efficacité du dispositif, je cherche à tirer profit au maximum du travail effectué. »
Prudente	« Je m'attache tout d'abord à remplir les objectifs fixés par l'institution/la direction, je m'engage dans ce type d'activité lorsque j'en ai le temps. »	« Je me mets en conformité vis-à-vis de l'injonction tout en m'investissant davantage dans les facettes du métier en lesquelles je crois vraiment. »
Militante	« Je tente d'impliquer mes collègues dans les actions que je porte en suscitant leur intérêt. »	« Je m'engage intensément dans le dispositif car je crois aux valeurs qu'il porte et aux effets qu'il produit sur les élèves. »
Résistante	« Je mets toute mon énergie dans ce type d'activité, au détriment des injonctions provenant de l'institution/la direction. »	« Je tente de négocier pour ne pas y prendre part. »

Figure 8 : Posture adoptée par les enseignants en fonction de l'origine du travail collectif (n=494)



La lecture de la Figure 8 révèle qu'une très grande majorité d'enseignants déclare adopter une posture constructive (42,3 %) ou militante (40,3 %) dans un travail collectif relevant d'un engagement spontané. Ces enseignants s'impliqueraient donc davantage dans les projets et réflexions collectives pour lesquels ils sont à l'origine et chercheraient à valoriser au maximum le travail effectué ou à impliquer d'autres collègues. Une plus faible partie d'entre eux déclare même adopter une posture résistante (8,9 %), s'y engageant de manière très conséquente et parfois au détriment des injonctions. Une dernière partie des enquêtés, assez minoritaire (8,5 %), déclare s'engager de manière prudente dans les pratiques collectives qu'ils pourraient initier, privilégiant, en premier lieu, les directives institutionnelles.

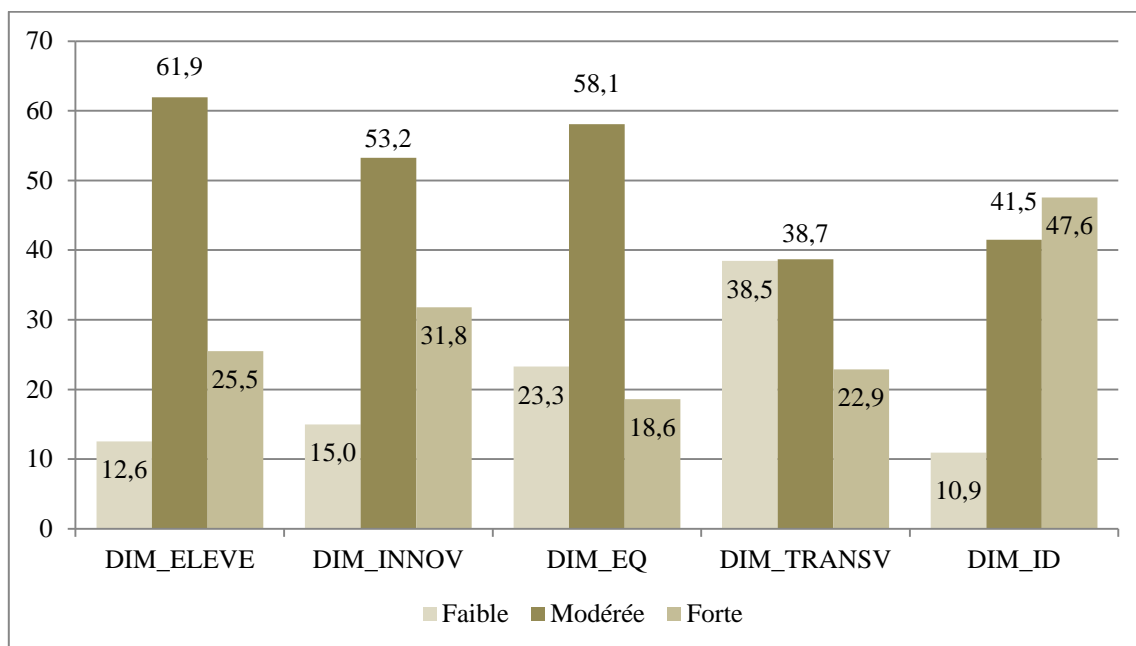
Cet engagement subjectif des enseignants est perçu de manière significativement différente ($\chi^2(3) = 103.5, p < 0.01$) lorsqu'il s'agit d'un travail émanant d'une directive institutionnelle. Si la proportion d'enseignants déclarant une posture constructive reste peu ou prou similaire (38,3 %), la différence porte spécifiquement sur la proportion d'enseignants déclarant des postures prudente et militante. Ainsi, le taux d'enseignants adoptant une posture militante dans les formes institutionnalisées de travail collectif chute à 29,2 % alors que, par un effet de bascule, ce taux augmente à 31,4 % pour les enseignants affirmant se mettre en conformité avec les injonctions mais privilégier d'autres facettes du métier. Ces résultats posent question alors que nous montrions plus tôt que les enseignants s'engagent plus intensément dans les dispositifs formellement organisés par l'institution.

5.2. Quels effets du travail collectif sur les pratiques des enseignants ?

Alors que les premiers résultats décrits jusqu'alors tendent à mettre en avant une hétérogénéité des pratiques collectives, tant en fonction des différentes modalités de pratique qu'en fonction des manières de caractériser l'engagement, nous pouvons, à ce stade, nous demander si cette dimension collective du travail enseignant occasionne, par là même, une évolution des pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous avons demandé aux enseignants d'estimer si le travail collectif contribue – *faiblement*, *modérément* ou bien *fortement* – à faire évoluer leur propre pratique selon 11 variables différentes (*e.g.* harmonisation des pratiques pédagogiques, lien entre les disciplines, accompagnement accru des élèves, valorisation de compétences transversales, etc.). Ces 11 variables ont donné lieu, après un traitement statistique, à la construction des 5 dimensions suivantes :

- **Dimension « élève »** : renvoie à la propension des enseignants à accompagner de manière plus resserrée les élèves (sur les apprentissages, sur l'orientation, etc.) ;
- **Dimension « innovation »** : renvoie à la propension des enseignants à remettre en question leurs pratiques, à expérimenter, à favoriser une démarche de projet ;
- **Dimension « équipe »** : renvoie à la propension des enseignants à harmoniser leur pratique, à réguler leur enseignement en fonction de l'avancée des collègues, à construire des progressions communes ;
- **Dimension « transversalité »** : renvoie à la propension des enseignants à inscrire leur enseignement dans le projet d'établissement, dans le socle commun⁴⁶, à développer des compétences transversales chez les élèves ;
- **Dimension « interdisciplinarité »** : renvoie à la propension des enseignants à faire des liens entre les disciplines, à pratiquer l'interdisciplinarité.

Figure 9 : Influence du travail collectif sur l'évolution des pratiques (n=494)



De manière générale, la Figure 9 permet d'affirmer que le travail collectif influence l'évolution des pratiques. En effet, toutes dimensions confondues, les enseignants ont renseigné ne pas ou peu faire évoluer leur pratique que dans 20,0 % des cas. Ainsi, dans 4 cas sur 5, les enseignants affirment que le travail collectif fait évoluer modérément (50,7 %) à fortement (29,3 %) leur pratique d'enseignement.

⁴⁶ Socle commun de compétences, de connaissances et de culture (S4C, B.O.EN n°17 du 23 avril 2015).

Tableau 15 : Influence du travail collectif sur l'évolution des pratiques ($\chi^2(8)= 253.5, p<0.01$)

	DIM_ELEVE	DIM_INNOV	DIM_EQ	DIM_TRANSV	DIM_ID
1_Faible	(-) ***	(-) ***	(+) *	(+) ***	(-) ***
2_Modérée	(+) ***	(+) NS	(+) ***	(-) ***	(-) ***
3_Forte	(-) *	(+) NS	(-) ***	(-) ***	(+) ***

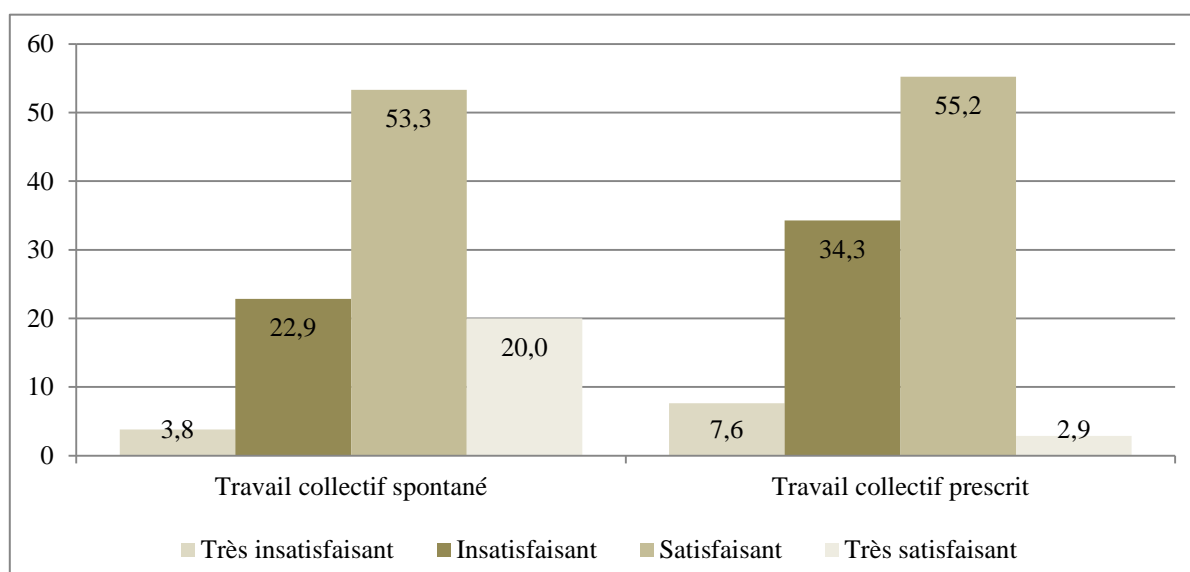
(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du χ^2 par case non significatif au seuil $\alpha = 0,05$; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; *** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

Les résultats obtenus laissent également penser que le travail collectif a un effet différencié sur l'évolution des pratiques, de manière plus marquée pour les dimensions « transversalité » et « interdisciplinarité ». Le test statistique du χ^2 d'indépendance ($\chi^2(8)= 253.5, p<0.01$) et le Tableau 15 confirment cette observation. Engagés dans des pratiques collectives, il apparaît, en effet, que les enseignants sont proportionnellement plus nombreux à faire davantage de lien entre les disciplines et à s'engager dans une démarche interdisciplinaire (47,6 %). À l'inverse, ils sont moins nombreux à viser le développement chez les élèves de compétences transversales et à inscrire leur enseignement, de manière explicite, dans des axes du projet d'établissement ou dans les domaines du socle commun (38,4 % des enseignants déclarent faiblement investir cette dimension, plus que toute autre dimension). Les effets du travail collectif apparaissent plus homogènes en ce qui concerne les autres dimensions. Le travail collectif semble ainsi n'avoir qu'une influence modérée sur la prise en compte et l'accompagnement des élèves (61,9 % des enseignants sont classés dans la modalité « évolution modérée »), sur la propension des enseignants à s'engager dans une stratégie d'équipe (58,1 %) ou bien encore sur leur propension à remettre en cause leur pratique et à expérimenter (53,2 %).

5.3. Bilan intermédiaire : un engagement hétérogène

De manière complémentaire aux résultats précédemment établis, il est intéressant de noter que plus de la moitié des personnels d'encadrement interrogés déclare l'investissement des enseignants dans les pratiques collectives « satisfaisant » (Figure 10).

Figure 10 : Taux de satisfaction des personnels d'encadrement vis-à-vis du travail collectif (n=105)



En effet, si le pourcentage de chefs d'établissement et d'inspecteurs jugeant l'investissement des enseignants « *très satisfaisant* » diffère selon la modalité du travail collectif – spontanée (20 %) et prescrite (2,9 %) – il n'en demeure pas moins que le taux de satisfaction global reste largement positif, notamment pour les modalités non institutionnalisées où seul un personnel d'encadrement sur quatre se déclare insatisfait (22,9 %) ou très insatisfait (3,8 %). Que retenir alors des résultats exposés dans ce chapitre ?

Les éléments présentés jusqu'ici témoignent parfois d'une certaine ambiguïté et, surtout, d'une grande hétérogénéité dans la manière dont les enseignants s'investissent dans les différentes formes de travail collectif. D'un point de vue subjectif, les enseignants déclarent majoritairement adopter une posture « *constructive* » (40,3 %) dans leur rapport au travail collectif, voire même « *militante* » (34,7 %), surtout s'il s'agit d'un travail émanant d'un choix personnel. Paradoxalement, ils semblent participer davantage aux dispositifs collaboratifs institutionnellement organisés⁴⁷ alors même qu'ils déclarent s'y engager de manière la plus contrainte (seuls 35,8 % des enseignants y prennent part de manière volontaire et spontanée). À l'inverse, la contribution à l'élaboration collective des projets d'établissement et disciplinaire constitue la modalité la moins suivie par les enseignants. Il est intéressant de noter que, parmi les modalités plus endogènes, l'engagement dans des échanges et réflexions plus ou moins formalisés entre collègues est plus conséquent que la participation à des projets collectifs pédagogiques (émergeant des enseignants eux-mêmes). De manière

⁴⁷ Associés dans les textes officiels – entre autres – à l'interdisciplinarité ou l'accompagnement personnalisé des élèves, ils sont révélateurs de ce que Barrère (2013) nomme « *l'ère des dispositifs* ».

générale, les professeurs de notre échantillon déclarent des niveaux de formalisation des relations professionnelles plus conséquentes avec leurs collègues impliqués dans les dispositifs et projets collectifs de la même discipline et avec lesquels ils échangent et réfléchissent sur les pratiques de manière privilégiée. En ce qui concerne les effets du travail collectif sur les pratiques, il apparaît que la propension des enseignants à faire des liens entre les disciplines soit la plus forte : seuls 10,9 % des enseignants déclarent, en effet, ne pas s'engager dans ce type de démarche. Pour le reste, l'effet du travail collectif sur l'accompagnement individualisé des élèves, sur l'harmonisation des pratiques et des progressions ou encore sur la propension des enseignants à faire preuve d'innovation sur le plan pédagogique est majoritairement modéré.

Ces résultats donnent ainsi un aperçu général du développement des approches collectives entre les enseignants dans les établissements scolaires. Ils permettent de généraliser à un niveau plus large les premiers éléments de l'enquête qualitative rapportée dans le chapitre précédent. Nos données témoignent d'une forte hétérogénéité quant à l'investissement des enseignants dans les différentes modalités de travail collectif et semblent inviter à une forme de prudence et de vigilance vis-à-vis des analyses, trop réductrices, mettant en avant l'individualisme des enseignants. En effet, il nous paraît désormais nécessaire de chercher à approfondir la nature des liens entre les différentes dimensions présentées jusqu'ici afin de caractériser de manière plus précise l'investissement collectif des enseignants du secondaire.

CHAPITRE 6

Le travail collectif des enseignants : un singulier pluriel

Ce chapitre vise à entreprendre une étude des liens l'engagement des professeurs dans les différentes modalités de travail collectif. Nous présenterons ainsi les différentes étapes du traitement statistique permettant l'élaboration des regroupements de variables puis nous analyserons les classifications obtenues. Sur ce même modèle, nous reconsidérerons la question des effets du travail collectif sur l'évolution des pratiques des enseignants en prenant en compte les engagements différenciés de ces derniers au sein des pratiques collectives. Enfin, nous discuterons des résultats obtenus afin de mettre en lumière l'importance du choix des indicateurs d'analyse du travail collectif.

6.1. Interroger l'homogénéité d'un concept flou : faire émerger les liens entre participation, posture, relations professionnelles...

Pour comprendre les relations entre les différentes variables utilisées pour décrire les pratiques collectives des enseignants (chapitre 5), nous avons testé les associations de chacune d'entre elles à l'aide d'une série de tests du χ^2 d'indépendance. Afin de ne pas être redondant avec les sections suivantes, nous ne présenterons pas le détail de ces analyses mais soulignons toutefois les quelques résultats liminaires suivants.

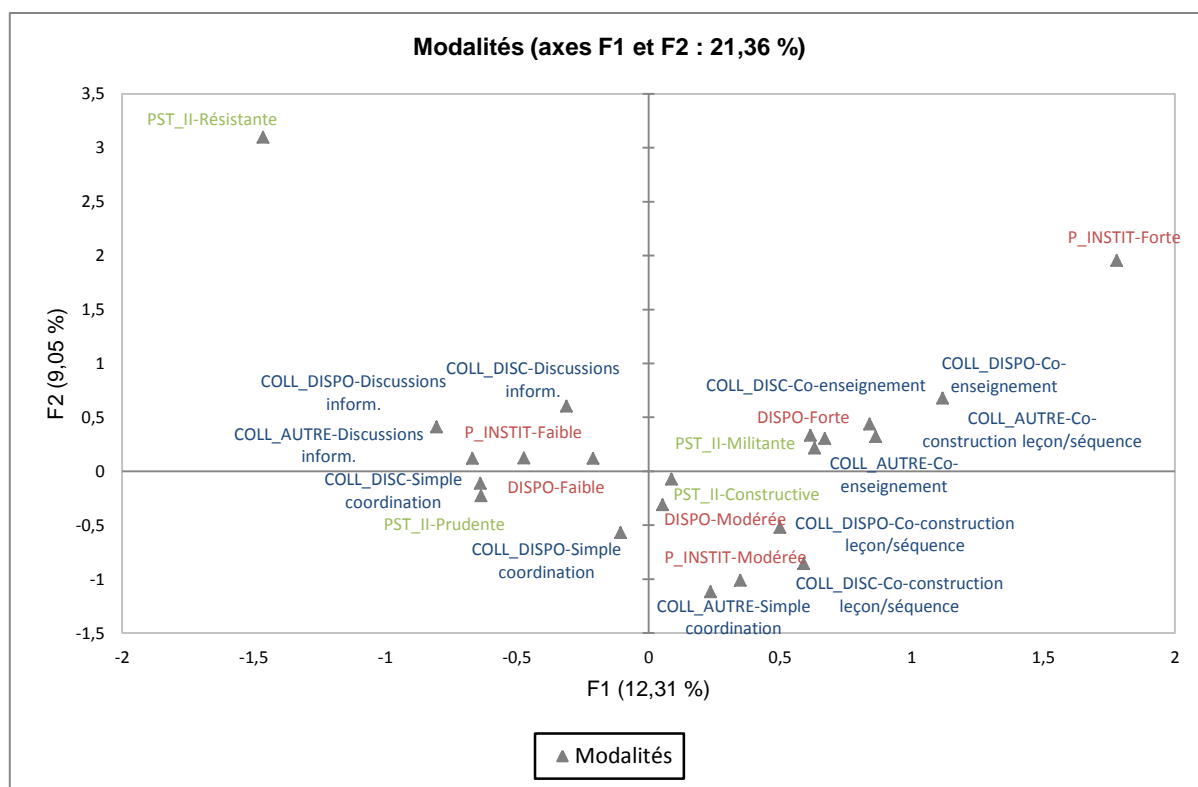
Tout d'abord, il apparaît que la posture que les enseignants déclarent adopter est significativement associée à la nature (institutionnelle ou bien relevant d'un engagement plus personnel) des modalités de travail collectif. En effet, si la posture adoptée par les enseignants dans les modalités institutionnalisées de travail collectif (PST_II) est significativement associée à leur engagement dans les dispositifs pédagogiques institutionnels (DISPO) et dans l'élaboration des projets d'établissement/disciplinaire (P_INSTIT), elle est, en revanche, indépendante de leur engagement dans les projets pédagogiques menés plus localement (P_PEDA) ou dans les réflexions spontanées entre collègues (REFL_SP). Inversement, la posture adoptée dans les modalités plus personnelles de travail collectif (PST_CP) est significativement liée à l'engagement des professeurs dans les projets locaux (P_PEDA) et

dans les échanges spontanés (REFL_SP), alors que ce n'est pas le cas en ce qui concerne la construction des projets d'établissement/disciplinaire (P_INSTIT). Il semble également que l'intensité des relations professionnelles nouées entre collègues (COLL_DISC ; COLL_AUTRE ; COL_CLASS ; COLL_DISPO ; COLL_SPONT) dépende de l'engagement des enseignants dans les différentes modalités de travail collectif (DISPO ; P_PEDA ; P_INSTIT ; REFL_SP) et de la posture qu'ils engagent, en particulier dans les modalités relevant d'une participation volontaire (PST_CP). Par ailleurs, il est cohérent de ne pas retrouver d'association entre l'intensité des relations entre collègues d'une même discipline (COLL_DISC) et la posture engagée dans les dispositifs institutionnels (PST_II), au regard de la nature interdisciplinaire de ces derniers. Nous pouvons émettre le même commentaire pour ce qui relève des relations entre collègues impliqués dans des réflexions spontanées (COLL_SPONT). Notons, enfin, que les variables d'une même catégorie semblent régulièrement associées les unes aux autres. Autrement dit, les enseignants déclarant les plus hauts niveaux de relations avec leurs collègues sont le plus souvent les mêmes, quels que soient les collègues impliqués. De la même manière, ceux qui déclarent s'engager le plus intensément dans une modalité de travail collectif sont également ceux qui déclarent le plus souvent s'engager intensément dans les autres modalités.

Après avoir analysé les associations entre les différentes variables deux à deux, nous avons ensuite cherché à les regrouper de manière systémique à l'aide d'analyses par correspondances multiples (ACM). Le recours à l'analyse multidimensionnelle permet, en effet, d'étudier les liens entre les variables, ce qui nous intéresse particulièrement ici, puisqu'il s'agira ainsi de faire émerger la manière dont s'articule et se structure la participation des enseignants dans les différentes catégories de travail collectif avec la posture qu'ils déclarent adopter et l'intensité des relations professionnelles nouées avec leurs collègues. Sur la base des résultats liminaires précédemment exposés, nous avons donc généré deux ACM de manière à distinguer les regroupements en fonction de l'origine des pratiques : variables caractérisant l'implication des enseignants dans les modalités relevant d'injonctions institutionnelles (Figure 11) ou relevant d'un engagement personnel (Figure 12).

La première ACM a été réalisée à partir de 6 variables caractérisant l'engagement des enseignants dans les formes institutionnalisées de travail collectif et le nombre total de modalités pour ces variables, soit 22 (*cf.* Tableau 7). Pour générer cette ACM, nous avons conservé l'intégralité des dimensions de telle sorte à garder 100 % de l'information révélée. Le plan principal ci-dessous représente 21,36 % de l'inertie totale.

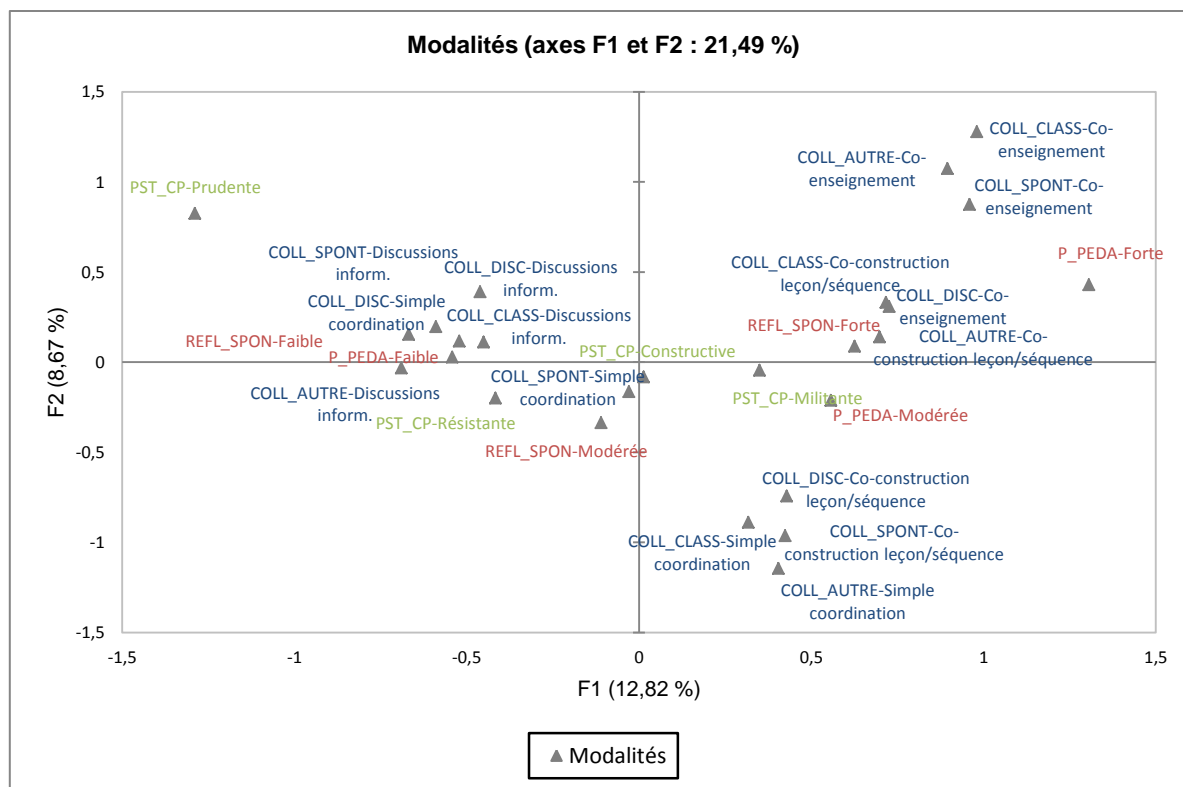
Figure 11 : Engagement des enseignants dans les formes institutionnalisées de travail collectif : plan principal de l'ACM (F1 et F2 : 21,36 %)



Aide à la lecture de l'ACM : par souci de clarté, les modalités représentées en bleu correspondent aux variables relatives à la nature des relations entre collègues (COLL_DISPO, COLL_DISC et COLL_AUTRE), les modalités représentées en vert correspondent à la posture déclarée (PST_II) et les modalités représentées en rouge correspondent aux variables relatives à l'engagement des enseignants dans les formes de travail collectif institutionnalisées (DISPO et P_INSTIT).

Alors que les variables graphiquement proches les unes des autres ont tendance à fonctionner ensemble, et à s'opposer des variables plus éloignées, nous pouvons noter que les modalités témoignant d'un faible engagement dans les pratiques institutionnalisées (DISPO-Faible et P_INSTIT-Faible) tendent à être associées à une posture prudente dans ces collectifs (PST_II-Prudente) et de faibles intensités de relations professionnelles (COLL_DISPO-Discussion inform. ou encore COLL_DISC-Simple coordination). De façon symétrique, sur le même axe F1, ce regroupement semble s'opposer aux modalités témoignant d'un engagement plus intense (DISPO-Forte et P_INSTIT-Forte), elles-mêmes reliées à une posture militante (PST_II-Militante) et des degrés de formalisation plus élaborés de relations professionnelles (COLL_AUTRE-Co-construction leçon/séquence ou encore COLL_DISPO-Co-enseignement).

Figure 12 : Engagement des enseignants dans les formes de travail collectif relevant d'un choix personnel : plan principal de l'ACM (F1 et F2 : 21,49 %)



Aide à la lecture de l'ACM : par souci de clarté, les modalités représentées en bleu correspondent aux variables relatives à la nature des relations entre collègues (COLL_CLASSE, COLL_DISC, COLL_SPONT et COLL_AUTRE), les modalités représentées en vert correspondent à la posture déclarée (PST_CP) et les modalités représentées en rouge correspondent aux variables relatives à l'engagement des enseignants dans les formes de travail collectif institutionnalisées (P_PEDA et REFL_SPON).

La seconde ACM, présentée ci-dessus, prend en compte 7 variables caractérisant l'engagement des enseignants dans les formes de travail collectif relevant d'un choix personnel et le nombre total de modalités pour ces variables, soit 26 (cf. Tableau 7). Le graphique représente le plan principal et rend compte de 21,49 % de l'inertie totale.

Nous pourrions discuter de la proximité des modalités projetées sur les axes F1 et F2, comme nous l'avons fait pour l'ACM présentée en Figure 11, mais l'analyse serait redondante avec ce qui suit. En effet, les ACM ne constituent qu'une étape dans la détermination des catégories témoignant de l'engagement global des enseignants dans les pratiques collectives. Ainsi, il convient plutôt de la compléter avec une analyse par classification ascendante hiérarchique (CAH), sur la métrique euclidienne, à partir des coordonnées témoignant du positionnement des enquêtés sur les axes de chacune des ACM.

Figure 13 : Engagement des enseignants dans les modalités de pratiques collectives relevant d'une injonction institutionnelle : dendrogramme des classes de la CAH

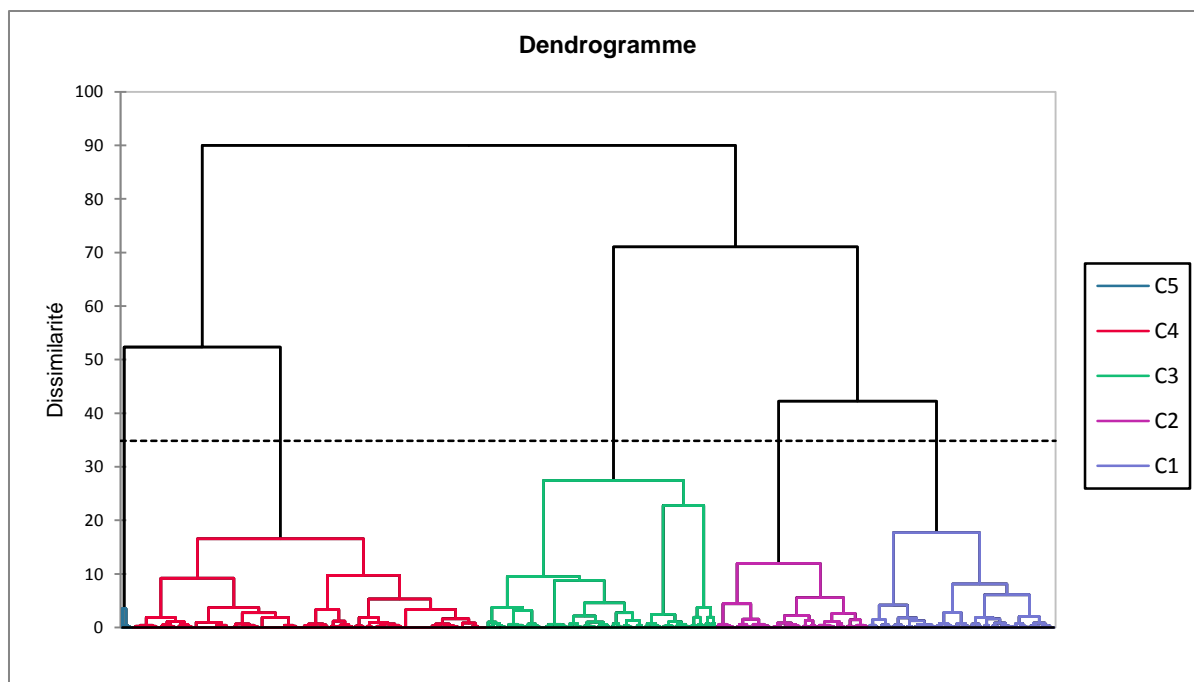
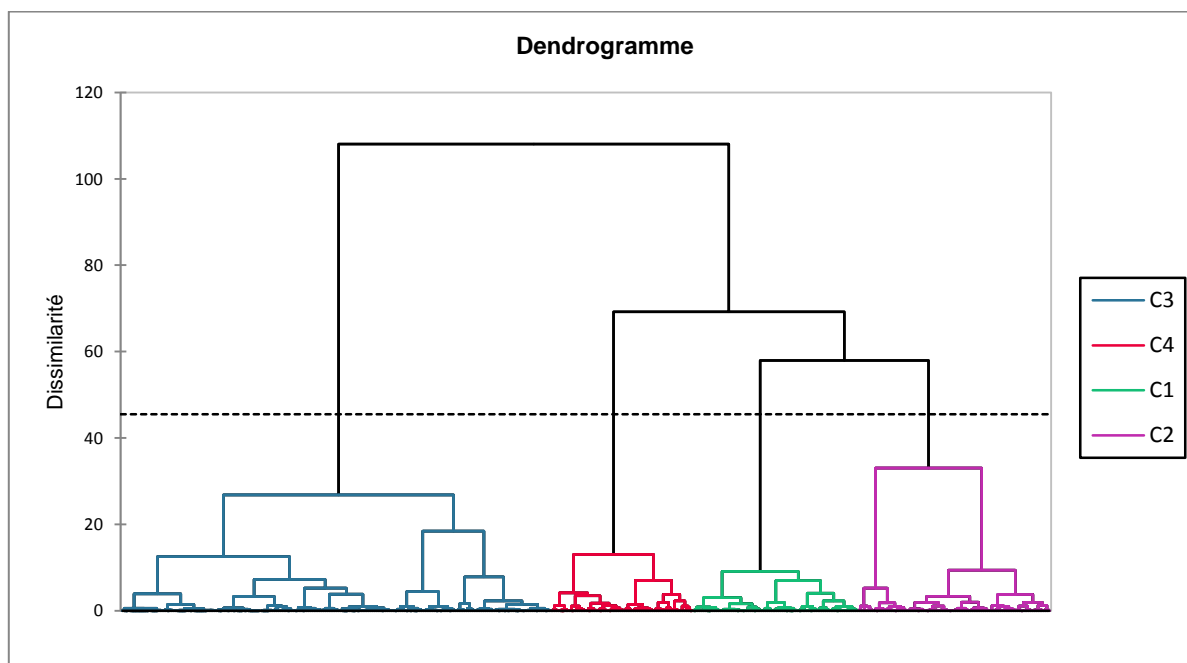


Figure 14 : Engagement des enseignants dans les modalités de pratiques collectives relevant d'un choix personnel : dendrogramme des classes de la CAH



Deux classifications sont ainsi obtenues, comprenant cinq classes (pour les pratiques collectives relevant d'injonctions institutionnelles, Figure 13) et quatre classes (pour les pratiques collectives relevant d'un choix personnel, Figure 14). Le choix du nombre de

classes est obtenue à partir de l'indice de Hartigan déterminant la troncature optimale (gain d'inertie le plus important avant ou après chaque coude de la classification). Ces classifications regroupent alors les enseignants selon la proximité de leur profil, c'est-à-dire la proximité des modalités qui permettent de les décrire. Les développements suivants visent désormais à analyser ces regroupements plus en détails.

6.1.1. Fonctionnement des variables caractérisant l'engagement des enseignants dans des pratiques collectives prescrites par l'institution

Le Tableau 16 décrit la manière dont fonctionnent ensemble les modalités des variables impliquées dans la caractérisation de l'engagement des enseignants dans des pratiques collectives institutionnalisées (résultat de la CAH illustrée dans la Figure 13). Ne sont présentées que les modalités pour lesquelles le χ^2 par case est significatif, c'est-à-dire avec une valeur de $p < 0,05$. Ainsi, l'ensemble des cases ne sont pas nécessairement remplies. La variable synthétisant l'information est nommé IMPLI_II.

Tableau 16 : Construction de la variable IMPLI_II (engagement dans les pratiques collectives relevant d'une injonction institutionnelle) de ses 5 classes

Constitution des classes de la variable IMPLI_II (5 classes retenues après l'analyse de la CAH) **				
Variables impliquées *	Prudent (Mod_4) n=187 (37,9 %)	Intermédiaire (Mod_2) n=80 (16,2 %)	Engagé (Mod_1) n=99 (20,0 %)	Militant (Mod_3) n=122 (24,7 %)
<i>DISPO</i>	Faible (64,2 % - 40,9 %)	Modérée (85,0 % - 21,9 %)	Faible (55,6 % - 40,9 %)	Forte (68,0 % - 37,3 %)
<i>P_INSTIT</i>	Faible (92,5 % - 78,5 %)	Faible (92,5 % - 78,5 %)	Modérée (52,5 % - 18,2 %)	Forte (12,3 % - 3,24 %)
<i>PST_II</i>	Prudent (49,7 % - 31,2 %)	-	Constructive (44,4 % - 38,3 %)	Militant (48,4 % - 29,2 %)
<i>COLL_DISC</i>	Discussions informelles (37,4 % - 31,4 %)	Discussions informelles (42,5 % - 31,4 %)	Co-construction (71,7 % - 27,5 %)	Co-enseignement (32,8 % - 18,0 %)
	Simple coordination (42,3 % - 23,1 %)	Co-construction (42,5 % - 27,5 %)		
<i>COLL_AUTRE</i>	Discussions informelles (81,3 % - 49,2 %)	Simple coordination (40,0 % - 16,8 %)	Simple coordination (33,3 % - 16,8 %)	Co-construction (39,3 % - 16,8 %)
			Simple coordination (50,5 % - 25,9 %)	Co-enseignement (42,6 % - 17,2 %)
<i>COLL_DISPO</i>	Discussions informelles (62,6 % - 34,6 %)	-	Co-construction (36,4 % - 21,9 %)	Co-enseignement (54,9 % - 17,6 %)

Remarque : l'ensemble des χ^2 par case pour les modalités présentées dans le tableau (*) sont $<0,001$. Les pourcentages indiqués dans les cases correspondent : au pourcentage d'individus de la classe correspondant à la modalité (en bleu et en gras) ; au pourcentage total d'individus par modalité (en noir et italique).

Il faut noter que ce tableau ne présente que 4 des 5 classes (***) constituées par la CAH et témoignant de l'implication des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une prescription de l'Institution. La 5^{ème} classe est tout à fait singulière et ne correspond qu'à 1,2 % des enquêtés (n=6). Ainsi, pour ne pas surcharger le tableau et parce que l'effectif de la classe est trop faible pour faire ressortir des associations significatives, le choix a été fait de ne pas la faire apparaître. Toutefois, cette classe fait ressortir de manière très nette des

enseignants à la posture « *résistante* » (seule modalité pour laquelle le χ^2 par case est significatif) qui déclarent ne pas s'engager dans les pratiques collectives encadrées par la hiérarchie et possédant donc des niveaux de relations professionnelles avec leurs collègues se limitant à des discussions informelles. Nous avons fait le choix de garder cette classe et de ne pas l'associer à la classe la plus similaire (la classe « *prudent* ») car la singularité de ce profil semble intéressante pour l'enquête mais aussi dans la mesure où la perte d'inertie intra-classe pour une CAH à 4 classes était trop importante. Décrivons maintenant plus précisément les 4 principales classes obtenues.

La classe « *prudent* » est la plus conséquente dans notre population comporte 187 individus (37,9 %). Elle est caractérisée par des enseignants déclarant s'engager de manière ponctuelle dans les dispositifs institutionnels (64,2 %) et dans un travail d'élaboration d'un projet d'établissement et/ou disciplinaire (92,5 %). Ces enseignants estiment nouer des relations professionnelles le plus souvent superficielles, se limitant ainsi à des discussions informelles que ce soit avec leurs collègues des autres disciplines (81,3 %), impliqués dans des dispositifs (62,6 %) et, de manière moins marquée, de la discipline (42,3 % parlant d'une simple coordination et 37,4 % de discussions informelles). Enfin, ces enseignants sont significativement plus nombreux que les autres (49,7 %) à estimer se mettre en conformité vis-à-vis des injonctions tout en s'investissant davantage dans d'autres dimensions du métier. Les enseignants de la classe « *prudent* » sont ainsi caractérisés un engagement global relativement faible dans les modalités de travail collectif les plus institutionnalisées.

Ces derniers s'opposent aux enseignants qui relèvent de **la classe « *militant* »**. Ceux-ci représentent 24,7 % de l'échantillon, soit 122 individus. Cette classe d'enseignants est très nettement caractérisée par un engagement soutenu dans les dispositifs institutionnels (68 %). Notons que les individus de cette classe sont quatre fois plus nombreux que les autres à déclarer s'engager de manière soutenue dans les réflexions collectives formalisant les projets d'établissement et/ou disciplinaire (12,3 % contre 3,2 % en moyenne). L'intensité des relations de travail paraît également bien plus intense, notamment avec les collègues engagés dans les dispositifs (54,9 %) et les enseignants d'autres disciplines (39,3 % affirment co-construire des leçons ou des séquences d'enseignement et 42,6 % pratiquer du co-enseignement). Cela est également le cas avec les collègues de la même discipline pour près d'un tiers des enseignants composant cette classe (32,8 %). Une petite moitié de ces professeurs (48,4 %) déclare s'engager intensément dans ces modalités les plus formelles car elle croit aux valeurs du travail collectif et aux effets que cela génère pour les élèves.

Entre ces deux classes les plus opposées, se dessinent deux autres profils : « *intermédiaire* » (n=80, 16,2 %) et « *engagé* » (n=99, 20,0 %).

Les enseignants de **la classe « engagé »** sont caractérisés par des niveaux de relations professionnelles allant de la simple coordination (33,3 %) avec les collègues des autres disciplines à de la co-construction de leçons/séquences avec leurs collègues disciplinaires (71,7 %) et impliqués dans les dispositifs (36,4 %). Ils témoignent ainsi d'une posture plus constructive (44,4 %) dans le sens où, malgré un engagement faible dans les dispositifs institutionnels (55,6 %) et modéré dans les réflexions amenant à l'élaboration de projet d'établissement (52,5 %), ils développent tout de même des relations de travail relativement conséquentes. Il s'agit là de la principale distinction avec les professeurs de **la classe « intermédiaire »**. Ces derniers affirment, en effet, tisser des relations professionnelles moins abouties, se limitant à des discussions informelles avec les collègues de la discipline (42,5 %) ou à une simple coordination avec les collègues d'autres disciplines (40,0 %). Bien que la proportion ne soit pas statistiquement significative, ces relations sont également limitées avec les collègues impliqués dans un dispositif (discussions informelles : 32,5 % ; simple coordination : 31,3 %). Ces enseignants se différencient de leurs homologues des classes « *prudent* » et « *engagé* », au regard de l'intensité de leur engagement dans les pratiques institutionnalisées : occasionnelle en ce qui concerne la participation à l'élaboration des projets d'établissement/disciplinaire (92,5 %) et plus régulière dans les dispositifs pédagogiques encadrés par l'Institution (85,0 %).

Après avoir regroupé les enseignants selon leur manière de s'engager dans les pratiques collectives formellement encadrées par l'institution, la section suivante s'intéresse aux pratiques plus informelles et spontanées.

6.1.2. Fonctionnement des variables caractérisant l'engagement des enseignants dans des pratiques collectives relevant d'un choix personnel

Le Tableau 17 permet de décrire la manière dont s'articulent les modalités des variables caractérisant l'engagement des enseignants dans des pratiques collectives relevant d'un choix personnel. De la même manière que précédemment, ne sont présentées que les modalités pour lesquelles le χ^2 par case est significatif. La variable synthétisant cette information condensée est nommée IMPLI_CP.

Tableau 17 : Construction de la variable IMPLI_CP (engagement dans les pratiques collectives relevant d'un choix personnel) et de ses 4 classes

Constitution des classes de la variable IMPLI_CP				
<i>(4 classes retenues après l'analyse de la CAH)</i>				
Variables impliquées *	Prudent <i>(Mod_3)</i> <i>n=229 (46,4 %)</i>	Intermédiaire <i>(Mod_1)</i> <i>n=88 (17,8 %)</i>	Engagé <i>(Mod_2)</i> <i>n=102 (20,6 %)</i>	Militant <i>(Mod_4)</i> <i>n=75 (15,2 %)</i>
<i>P_PEDA</i>	Faible (87,3 % - 58,3 %)	-	Modérée (68,6 % - 30,6 %)	Forte (34,7 % - 11,1 %)
<i>REFL_SPON</i>	Faible (54,6 % - 39,5 %)	-	Forte (69,6 % - 37,0 %)	Forte (50,7 % - 37,0 %)
<i>PST_CP</i>	Prudent (15,7 % - 8,5 %) Constructif (50,2 % - 42,3 %)	Militant (56,8 % - 40,3 %)	Militant (65,7 % - 40,3 %)	-
<i>COLL_DISC</i>	Discussions informelles (39,7 % - 31,4 %) Simple coordination (35,4 % - 23,1 %)	Co-construction (63,6 % - 27,5 %)	Co-enseignement (42,2 % - 18,0 %)	Co-enseignement (26,7 % - 18,0 %)
<i>COLL_SPON</i>	Discussions informelles (66,4 % - 44,7 %) Simple coordination (19,7 % - 14,6 %)	Co-construction (72,7 % - 22,9 %)	Co-enseignement (27,5 % - 17,8 %)	Co-enseignement (54,7 % - 17,8 %)
<i>COLL_CLASS</i>	Discussions informelles (70,7 % - 45,3 %)	Simple coordination (78,4 % - 31,2 %)	Co-construction (26,5 % - 8,9 %)	Co-enseignement (73,3 % - 14,2 %)
<i>COLL_AUTRE</i>	Discussions informelles (78,2 % - 49,2 %)	Simple coordination (55,7 % - 16,8 %)	Co-construction (52,0 % - 16,8 %)	Co-enseignement (76,0 % - 17,2 %)

Remarque : l'ensemble des χ^2 par case pour les modalités présentées dans le tableau (*) sont $<0,001$. Les pourcentages indiqués dans les cases correspondent : au pourcentage d'individus de la classe correspondant à la modalité (en bleu et en gras) ; au pourcentage total d'individus par modalité (en noir et italique).

Les enseignants regroupés dans **la classe « prudent »** sont les plus nombreux (n=229, 46,4 %). Ils manifestent un engagement limité et relativement ponctuel dans les projets pédagogiques locaux⁴⁸ (87,3 %) et dans les modalités plus informelles de travail collectif⁴⁹ (54,6 %). Quels que soient les collègues impliqués, les relations professionnelles se limitent, une grande partie du temps, à des discussions informelles. La posture revendiquée est le plus souvent tiraillée entre l'envie de valoriser le travail effectué au sein du collectif tout en restant pleinement mobilisé pour répondre aux injonctions institutionnelles (50,2 %). Certains, les seuls de l'enquête, affirment même se détourner régulièrement de ces modalités de travail collectif résultant d'un engagement personnel afin de remplir, en premier lieu, les objectifs fixés par l'encadrement (15,7 % des individus de cette classe, soit 36 enseignants). Les enseignants de la classe « prudent » sont ainsi caractérisés par un engagement global faible, voire très faible, dans les modalités informelles et spontanées de travail collectif.

À l'opposé de cette classe, sont regroupés des enseignants de **la classe « militant »** (n=75, 15,2 %) qui déclarent s'engager de manière plus soutenue dans des réflexions spontanées entre collègues (50,7 %) et dans des projets pédagogiques portés collectivement (34,7 %). Ces enseignants se distinguent surtout des précédents par le degré de formalisation des relations professionnelles qu'ils nouent avec leurs collègues. En effet, 76 % déclarent réaliser du co-enseignement avec des collègues d'autres disciplines, 73,3 % avec des collègues d'une même classe et 54,7 % avec des collègues avec lesquels ils témoignent d'une certaine affinité. Cette dimension est particulièrement significative puisque ce haut niveau de relations professionnelles oscille entre 14 % et 18 % (en fonction du type de collègues impliqués) dans notre population globale. Il est intéressant de signaler que ces enseignants ne sont pas véritablement discriminés par la posture qu'ils déclarent adopter dans ce type de travail collectif. Cela doit être mis en perspective avec le fait que les individus interrogés dans cette enquête ont massivement opté pour deux postures et délaissé les deux autres, rendant ainsi cette variable moins décisive dans la constitution des classes.

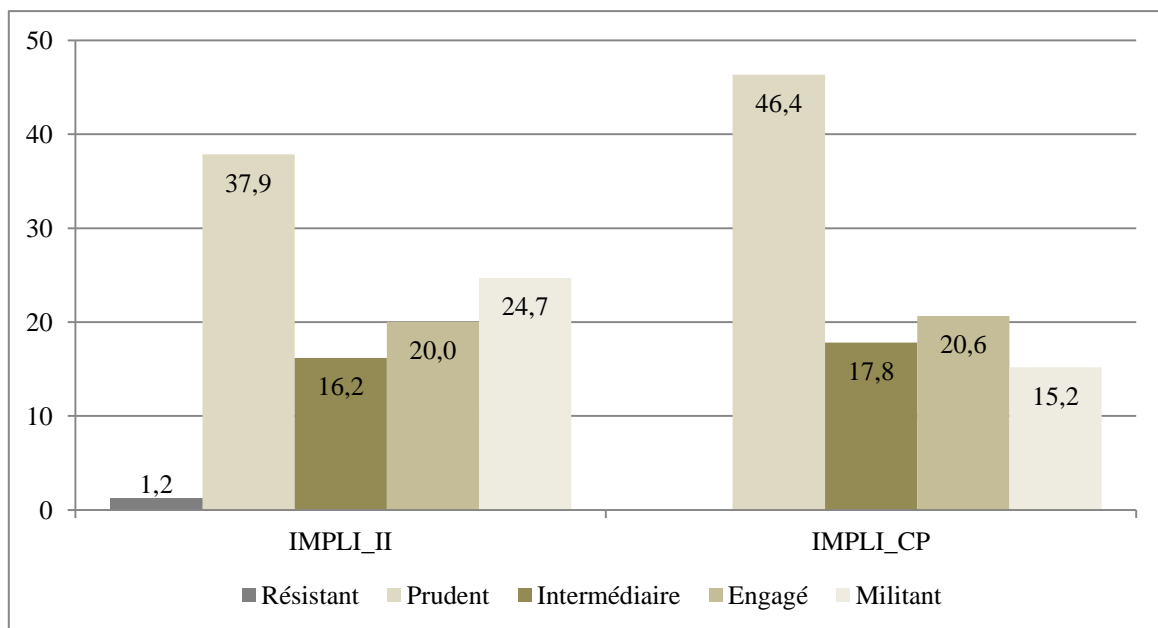
Deux profils plus centraux sont, là, aussi, repérables. Les enseignants de ces deux profils partagent la caractéristique de chercher à impliquer les collègues dans les actions qu'ils portent et pour lesquelles ils sont à l'origine. Cela constitue une caractéristique sensiblement plus importante pour les enseignants regroupés dans la classe « engagé » que pour ceux de la

⁴⁸ P_PEDA : sorties scolaires, projets pédagogiques d'une leçon voire d'une séquence, etc.

⁴⁹ REFL_SPON : échanges de pratiques, échanges autour de difficultés professionnelles, etc.

classe « *intermédiaire* » (65,7 % des enseignants de la première contre 56,8 % des enseignants de la seconde). Ce qui distingue alors ces deux profils d'enseignants, ce sont les niveaux de relations professionnelles que ces derniers déclarent nouer avec leurs collègues. Les professeurs de la classe « *intermédiaire* » rapportent, en effet, se coordonner avec leurs collègues d'une même classe (78,4 %) ainsi que de d'autres disciplines (55,7 %) et co-construire des éléments de cours avec des collègues de la discipline (63,6 %) et des pairs affinitaires (72,7 %). Les enseignants de la classe « *engagé* » rapportent, pour leur part, des niveaux plus élaborés : de la co-construction avec leurs collègues d'une même classe (26,5 %) et des autres disciplines (52 %), et même du co-enseignement avec des pairs affinitaires (27,5 %) et des collègues de la discipline (42,2 %). Ces derniers sont également caractérisés par un engagement régulier dans des projets pédagogiques locaux (68,6 %) et soutenu dans des échanges spontanés entre pairs (68,6 %).

Figure 15 : Distribution des enseignants (n=494) selon leur engagement dans un travail collectif émanant d'un choix personnel (IMPLI_CP) et d'une incitation hiérarchique (IMPLI_II)



La Figure 15 ci-dessus représente graphiquement la distribution des enseignants selon les profils précédemment constitués. Il est intéressant de noter que les deux variables construites, caractérisant l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives formellement encadrées (IMPLI_II) et spontanées (IMPLI_CP), ne sont pas statistiquement reliées : le test du χ^2 d'indépendance réalisé est effectivement non significatif ($\chi^2(9)= 15.7, p=0.07$). Ainsi, en plus d'un engagement nécessairement différencié sur le plan interindividuel, il convient

désormais de parler d'un engagement également différencié à l'échelle intra-individuelle, en fonction des modalités de pratique collective.

Par ailleurs, la proportion d'enseignants qui ne s'engagent que prudemment dans les modalités de travail collectif institutionnalisées (39,1 %) ⁵⁰ est statistiquement moins importante que dans les modalités autogérées (46,4 %) ($\chi^2(4)= 21.9, p<0.01$). Cette différence se répercute également sur la proportion d'enseignants caractérisés comme « *militant* » (24,7 % dans les modalités institutionnalisées contre 15,2 % dans les modalités autogérées). Cet état de fait questionne alors que les enseignants ayant répondu à l'enquête sont significativement plus nombreux à se déclarer favorables (23,5 % contre 11,9 %) ou très favorables (65,4 % contre 6,7 %) à l'égard du travail collectif, lorsqu'il émane d'eux-mêmes plutôt que de l'administration ($\chi^2(4)= 519.1, p<0.01$).

6.2. Reconsidération de la question des effets sur l'évolution des pratiques

Les articulations entre les variables décrivant l'hétérogénéité des modalités d'engagement des enseignants dans les pratiques collectives mises à jour, il convient désormais d'analyser le lien entre ces manières différenciées d'investir le travail collectif et la propension des enseignants à faire évoluer leurs pratiques professionnelles. Pour cela, un traitement statistique similaire à la section précédente a été conduit de manière à mettre en évidence les regroupements entre les variables IMPLI_CP, IMPLI_II et les 5 variables portant sur l'évolution des pratiques d'enseignement (*cf.* section 5.2.). Ne sont, là encore, présentées que les modalités pour lesquelles le χ^2 par case est significatif (Tableau 18). La variable P_EVOL synthétise cette information.

⁵⁰ Si l'on ajoute les enseignants de la classe « *résistant* » à ceux de la classe « *prudent* ».

Tableau 18 : Construction de la variable P_EVOL (engagement dans les pratiques collectives et évolution des pratiques professionnelles) et de ses 4 classes

Constitution des classes de la variable P_EVOL				
<i>(4 classes retenues après l'analyse de la CAH)</i>				
Variables impliquées *	Prudent	Engagé	Militant	Résistant
	<i>(Mod_1)</i>	<i>(Mod_2)</i>	<i>(Mod_3)</i>	<i>(Mod_4)</i>
	<i>n=210 (42,5 %)</i>	<i>n=111 (22,5 %)</i>	<i>n=122 (24,7 %)</i>	<i>n=51 (10,3 %)</i>
<i>IMPLI_II</i>	Prudent (54,8 % - 39,1 %)	Intermédiaire (59,5 % - 16,2 %)	Prudent (50,0 % - 39,1 %)	-
<i>IMPLI_CP</i>	Prudent (62,9 % - 46,4 %)	Engagé (43,2 % - 20,7 %)	Militant (36,1 % - 15,2 %)	Prudent (66,7 % - 46,4 %)
<i>DIM_ELEVE</i>	Modérée (83,3 % - 61,9 %)	Modérée (74,8 % - 61,9 %)	Forte (68,9 % - 25,5 %)	Faible (68,6 % - 12,6 %)
<i>DIM_INNOV</i>	Modérée (76,7 % - 53,2 %)	- **	Fort (75,4 % - 31,8 %)	Faible (84,3 % - 15,0 %)
<i>DIM_EQ</i>	Modérée (73,3 % - 58,1 %)	- **	Fort (45,1 % - 18,6 %)	Faible (86,3 % - 23,3 %)
<i>DIM_TRANSV</i>	Faible (49,1 % - 38,5 %)	Modérée (50,5 % - 38,7 %)	Fort (63,1 % - 22,9 %)	Faible (94,1 % - 38,5 %)
<i>DIM_ID</i>	Modérée (67,6 % - 41,5 %)	Fort (57,7 % - 47,6 %)	Fort (91,0 % - 47,6 %)	Faible (78,4 % - 10,9 %)

Remarque : l'ensemble des χ^2 par case pour les modalités présentées dans le tableau (*) sont $<0,001$. Les pourcentages indiqués dans les cases correspondent : au pourcentage d'individus de la classe correspondant à la modalité (en bleu et en gras) ; au pourcentage total d'individus par modalité (en noir et italique).

Les enseignants de cette classe sont significativement moins nombreux que les autres à déclarer de faible effet sur la pratique pour les dimensions INNOV et EQ (**).

Quatre profils d'enseignant se dégagent. Les enseignants relevant de la classe « résistant » (n=51, 10,3 %) se distinguent des autres profils par leur faible propension à faire évoluer leur pratique d'enseignement à la suite d'un travail collectif. On remarque, en effet, une forte congruence sur cet aspect entre les variables testées. Deux enseignants de cette classe sur trois affirment ainsi que le travail collectif n'a pas ou peu d'effet sur leur propension à accompagner les élèves de manière plus individualisée ; trois enseignants sur quatre estiment

qu'ils ne pratiquent pas plus d'interdisciplinarité ; 84,3 % ne s'engagent pas dans une démarche réflexive ; 86,3 % ne travaillent pas de manière plus collective (harmonisation des pratiques, des progressions, etc.) ; ou encore 94,1 % ne cherchent pas à développer des dimensions plus transversales. Ces professeurs sont ceux qui apparaissent comme les plus faiblement investis dans les pratiques collectives spontanées, tant du point de vue de l'évolution des pratiques que de l'engagement déclaré (fréquence plutôt faible, relations professionnelles peu approfondies avec les collègues, posture plutôt prudente). À l'opposé, nous retrouvons une classe regroupant 122 individus (24,7 %). Ces enseignants, de **la classe « militant »**, se caractérisent par la forte évolution de leur pratique aussi bien dans la perspective de faire du lien entre les disciplines (91 %), d'expérimenter sur le plan pédagogique (75,4 %), de mettre en place un accompagnement resserré des élèves (68,9 %) que de s'inscrire dans des préoccupations transversales (63,1 %). Ils sont significativement plus nombreux que les autres à s'engager intensément dans les pratiques collectives autogérées (36,1 %) et, de manière plus prudente, dans les modalités prescrites (50 %).

Les classes constituées font apparaître deux profils intermédiaires. Le premier profil, de **la classe « prudent »**, regroupe des enseignants faisant état d'un engagement dans le travail collectif plutôt limité (à la fois dans les modalités prescrites et autogérées) mais faisant tout de même évoluer leur pratique de manière modérée (n=210, 42,5 %). Le second, de **la classe « engagé »**, associe des enseignants s'engageant davantage dans les pratiques collectives : 59,5 % des individus de cette classe sont caractérisés par un engagement « intermédiaire », dépassant ainsi des niveaux de relations professionnelles intermédiaires avec les collègues engagés dans les pratiques collectives prescrites et 43,2 % par un engagement plus important encore dans les pratiques plus spontanées (co-construction de leçons, échanges fréquents et soutenus avec des collègues choisis). Ils font eux aussi évoluer de manière modérée leur pratique mais parfois de façon plus conséquente, notamment dans l'idée de faire du lien entre les disciplines (pour 57,7 % d'entre eux).

Nous remarquons néanmoins que les modalités d'engagement des enseignants dans les formes prescrites et autogérées de travail collectif (IMPLI_II et IMPLI_CP) n'apparaissent pas aussi congruentes que les variables décrivant l'évolution des pratiques. En effet, si des associations statistiquement significatives sont mises à jour, les pourcentages d'enseignants de chacune des classes correspondant aux modalités – caractérisant la manière de s'engager dans le travail collectif – sont toujours compris entre 36,1 % et 66,7 %. Autrement dit, une part conséquente

des enseignants de chaque classe n'est pas caractérisée par les mêmes modalités d'engagement (dans un travail prescrit, dans un travail spontané). L'effet du travail collectif sur la propension des enseignants à faire évoluer leurs pratiques reposerait ainsi en partie sur d'autres mécanismes. Ce point sera largement discuté dans la partie 3.

6.3. Indicateurs pour caractériser le travail collectif : de l'évaluation de la forme à la considération des usages

Une des contributions importantes de ce chapitre est de proposer une analyse de l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives reposant sur une pluralité d'indicateurs tout en envisageant leur complémentarité. Cette perspective permet de rendre compte de l'hétérogénéité des manières de s'engager des enseignants dans les modalités collectives d'exercice du métier et, ainsi, de se détacher d'une conception unifiée du travail collectif. Mettre en évidence la porosité du concept en soulignant sa dimension protéiforme contribue, dans le même temps, à lutter contre sa réification et sa normalisation. Nous rejoignons sur ce point les travaux de Sembel (2014) qui insistent sur la nécessité d'alerter la communauté sur le processus de « *politisation par le haut du travail enseignant* », valorisant une forme restreinte du collectif et allant « *presque toujours dans le sens de la déqualification [du] travail [des enseignants], sous couvert de modernisation* ». Le sens de l'analyse conduite dans ce chapitre repose sur cette critique adressée par l'auteur pointant le déséquilibre entre la prédominance accordée à la forme du travail collectif plutôt qu'aux usages que les enseignants peuvent en faire quotidiennement. Prenant à son compte les problématiques réactualisées de Durkheim et Mauss (Sembel et Gesson, 2011), Sembel propose ainsi une réflexion sur l'articulation des dimensions formelles et informelles du travail collectif et sa combinaison avec le concept de « *travail altruiste* », mettant en rapport d'opposition le travailleur « *courbé sur sa tâche* » et le travailleur « *sortant de soi* ». Si les deux sont pris dans le travail altruiste, le second y est nettement moins forcé que le premier. Il rejoint ainsi l'analyse de Maroy (2012), qui emprunte une toute autre approche théorique, celle des théories de la confiance dans le champ économique, à propos des dimensions relationnelles dans les collectifs de travail : alors que le travail collectif pour l'enseignant « *courbé sur sa tâche* » sera de l'ordre de l'échange utilitaire (témoignant d'une confiance « *stratégique* », presque contractuelle, qui prend en compte des intérêts à court et moyen terme), pour

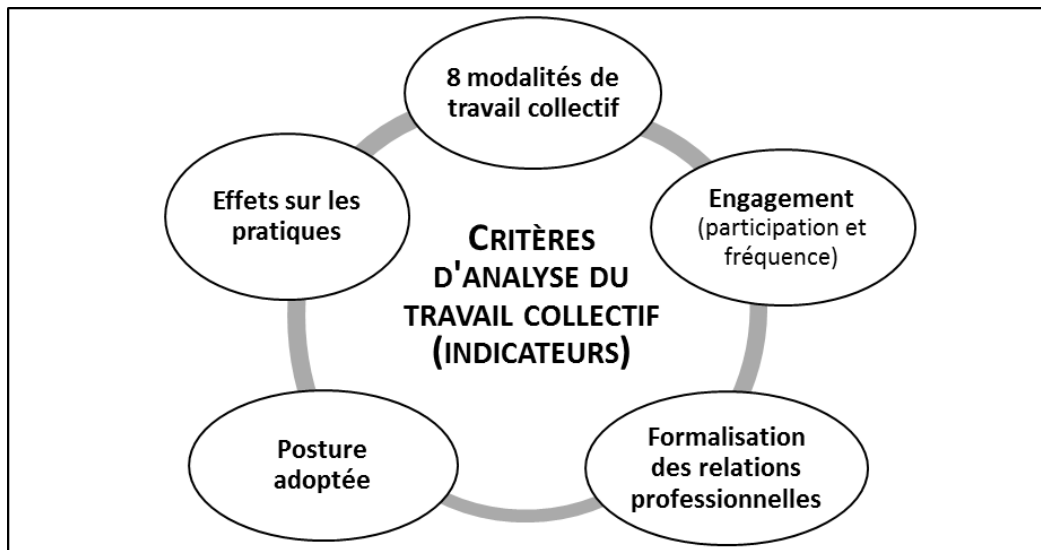
l'enseignant « *sortant de soi* », il sera de l'ordre du solidarisme professionnel (témoignant, à l'inverse, d'une confiance désintéressée et généralisée, de nature morale).

Le travail rapporté dans ce chapitre – prenant nécessairement un appui conséquent sur le chapitre précédent –, par la pluralité des indicateurs permettant de rendre compte des différentes formes de travail collectif et surtout des manières de s'y engager, vise ainsi à mettre en évidence le caractère hétérogène de la notion de travail collectif en soulignant les rapports que les enseignants entretiennent avec, d'une part, leur travail, d'autre part, le travail collectif mais aussi la manière dont ils concilient le travail formel ou prescrit et le travail spontané ou autogéré. Ainsi, dans la dynamique engagée par un certain nombre de travaux, ce chapitre rend compte d'une posture scientifique soutenant l'idée d'un travail collectif des enseignants au sein des établissements scolaires s'incarnant dans des pratiques plurielles et hétérogènes, ne se réduisant pas uniquement à des formes institutionnalisées et ne prenant sens que dans la considération de ses usages objectifs et subjectifs par les professeurs. Cette posture nous a conduit à mener une enquête rendant compte de huit modalités différentes de travail collectif, de la manière dont les enseignants s'y engagent d'un point de vue objectif (participation factuelle, fréquence), mais aussi de l'interprétation subjective de leur engagement (posture), du niveau de formalisation des relations professionnelles qu'ils nouent avec leurs collègues au sein des différents collectifs ainsi que des effets déclarés de ce travail collectif sur leur propre pratique professionnelle. Ce travail de prise en compte d'une pluralité d'indicateurs (Figure 16) porte l'objectif d'éviter l'écueil de la normativité pointée par Sembel (*op.cit.*).

Nous rejoignons ainsi la perspective wittgensteinienne développée par Sarrazy (2007) :

« Si l'idéalité [des] objets est une illusion, elle n'est pas illusoire ; elle est nécessaire au fonctionnement des institutions – nous en faisons l'expérience chaque fois que nous nous arrêtons au feu rouge. C'est par leur usage, parce qu'ils autorisent ou interdisent, que réside leur sens : comme pour la règle, ce n'est ni leur définition, ni la mémorisation de ce qu'ils rendent possible qui permettra de saisir leur signification. En effet, "connaître la règle" et "savoir jouer" sont deux choses différentes : la règle renvoie toujours à un au-delà et recèle toujours un degré de liberté irréductible. C'est cette part d'indétermination qui détermine tout à la fois la liberté du sujet et sa responsabilité à l'égard de son usage, car la règle ne peut le renseigner à tout instant puisque, comme le poteau indicateur auquel la compare Wittgenstein, elle ne contient pas en elle-même ses propres conditions d'application ».

Figure 16 : Quels outils pour dire quoi ?



En effet, nous considérons, avec Wittgenstein (1961), que « *la signification d'un mot est son usage dans le langage* ». Cette perspective n'est pas anodine tant la commande ministérielle tend parfois à faire se confondre la règle et les usages souhaités (*cf.* chapitre 2). De ce fait, analyser le travail collectif des enseignants à partir d'une pluralité d'indicateurs permet de remettre en question cet « *allant de soi* » pour paraphraser le titre de l'article de Maubant (*op.cit.*). Nous avons ainsi montré que la participation factuelle des enseignants dans les différentes modalités de travail collectif ne dit rien de leur implication, de la posture qu'ils adoptent au sein du collectif, du degré de formalisation des relations professionnelles qui se tissent au cours d'un travail partagé, ni encore des effets produits en termes d'évolution des pratiques professionnelles. Les tableaux 16, 17 et 18 rendent compte des liens entre ces différents indicateurs caractérisant l'engagement des professeurs dans les pratiques collectives. Ils permettent de souligner la nécessité d'interroger l'homogénéité d'un concept flou – le travail collectif – et l'influence importante de l'origine d'un tel travail (endogène *versus* exogène). Ainsi, à partir des associations significatives entre les variables, nous avons pu dessiner des profils idéal-typiques d'enseignants (au plein sens wébérien du terme) témoignant de manières différenciées d'investir les pratiques collectives à la fois dans des configurations exogènes de participation (dispositifs pédagogiques interdisciplinaires, d'accompagnement personnalisé, élaboration de projet d'établissement ou disciplinaire, etc.) et dans des configurations plus endogènes (projets pédagogiques émanant des enseignants eux-mêmes, échanges plus ou moins formalisés entre collègues de la discipline, de la classe, liés par une affinité professionnelle ou amicale).

La plus-value des résultats présentés dans ce chapitre porte sur la consistance des profils centraux, plus modérés, toujours plus difficile à décrire. Les profils d'enseignants ainsi reconstitués – résistant, prudent, intermédiaire, engagé, militant – se distinguent *in fine* par des types d'engagement hétérogènes dans les pratiques collectives. Si les enseignants des classes « militant » et « prudent » s'opposent de manière assez radicale, les enseignants que nous avons qualifiés d'« intermédiaire » et d'« engagé » illustrent une partie de la très large hétérogénéité interindividuelle. Plus intéressant encore, le Tableau 19 illustre également l'hétérogénéité intra-individuelle avec la multiplicité des combinaisons observées entre profil d'engagement dans les pratiques collectives exogènes et endogènes. On repère, en effet, aisément que la caractérisation de l'engagement d'un enseignant dans les pratiques collectives résultant d'un choix personnel est bien souvent différente que lorsque l'engagement résulte d'une incitation institutionnelle. Enfin, nous avons également montré, malgré des tendances statistiquement significatives, que la congruence des profils décrivant l'engagement des enseignants n'est pas aussi forte lorsqu'on les associe aux variables caractérisant l'effet sur l'évolution des pratiques professionnelles. Autrement dit, au moment de considérer les liens entre l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives et l'évolution de leur propre pratique d'enseignement, nous nous sommes rendus compte que l'engagement des enseignants n'était associé parfois que 50 % du temps à des effets identifiés comme *faible*, *modéré* ou *fort*. La nécessité de rechercher de nouveaux déterminants de compréhension des pratiques collectives des enseignants a ainsi émergé.

Tableau 19 : Distribution des enseignants selon leur profil d'engagement dans les pratiques collectives

Combinaison des profils	Effectif	Pourcentage
II_Engagé + CP_Engagé	18	3,64 %
II_Engagé + CP_Intermédiaire	16	3,24 %
II_Engagé + CP_Militant	20	4,05 %
II_Engagé + CP_Prudent	45	9,11 %
II_Intermédiaire + CP_Engagé	20	4,05 %
II_Intermédiaire + CP_Intermédiaire	17	3,44 %
II_Intermédiaire + CP_Militant	10	2,02 %
II_Intermédiaire + CP_Prudent	33	6,68 %
II_Militant + CP_Engagé	27	5,47 %
II_Militant + CP_Intermédiaire	14	2,83 %
II_Militant + CP_Militant	26	5,26 %
II_Militant + CP_Prudent	55	11,13 %
II_Prudent + CP_Engagé	37	7,49 %
II_Prudent + CP_Intermédiaire	41	8,30 %
II_Prudent + CP_Militant	19	3,85 %
II_Prudent + CP_Prudent	90	18,22 %
II_Résistant + CP_Prudent	6	1,21 %
Total	494	100,00 %

Compte-tenu de ces éléments, à ce stade, l'attention doit être portée sur ce qu'implique le choix des critères opéré par les chercheurs pour caractériser le travail collectif des enseignants dans les établissements scolaires. À ce titre, Maubant (*ibid.*) remarque que « *la raison d'être des recherches en sciences de l'éducation d'une part et les motivations des chercheurs relevant de cette discipline d'autre part sont sans doute, elles aussi, à analyser* ». C'est aussi ce que nous pointions dans le chapitre 3, à l'aide de Stengers et Schlinger (*op.cit.*) et de Sarrazy (2012)⁵¹, à propos des difficultés qui incombent au chercheur quant à la « *possibilité d'opérer efficacement et justement un tri entre "ce qui doit compter" et "ce qui ne doit pas compter"* ». En somme, le choix des indicateurs apparaît primordial tant l'usage des uns ou des autres conduit à des analyses divergentes. Aussi, les résultats exposés dans ce chapitre

⁵¹ « *Le "jeu de l'isolation", comme le désigne Stengers (1987), est un jeu dangereux car il risque de "faire taire" cela même qu'on interroge ; par exemple, si les frottements furent négligés par Galilée dans ses tentatives de modélisation des pierres qui tombent, ces mêmes frottements sont loin d'être négligeables pour les oiseaux qui volent ou les voitures qui roulent* » (Sarrazy, 2012).

témoignent qu'un usage combiné de ces indicateurs d'analyse – en donnant accès à des informations complémentaires – permet de décrire plus finement l'engagement des professeurs dans des pratiques collectives elles-mêmes diverses. Surtout, plutôt que d'évaluer la forme de la modalité collective de travail, il semble plus fructueux d'en interroger les usages.

Conclusion de la partie 2

Cette partie a permis de discuter une assertion communément admise et relayée au sein de la noosphère éducative : l'individualisme des enseignants. À propos du travail collectif des enseignants, Sembel (*op.cit.*) explique, d'ailleurs, que « *dire qu'un tel travail n'existe pas, le déplorer et vouloir l'organiser revient à déréguler l'existant, surtout informel* ». Or, pour Bourdieu (2001), « *ce qui fait le pouvoir des mots et des mots d'ordre [...], c'est la croyance dans la légitimité des mots et de celui qui les prononce, croyance qu'il n'appartient pas aux mots de produire* ». L'objectif de cette partie était ainsi de « *révéler ce qui se cache dans les nominations* » (Roiné, 2015). Ainsi, plus que l'évaluation des formes de travail collectif, le recours à une approche mixte – d'abord, par entretiens exploratoires puis, par questionnaires – a permis de se départir de l'idée selon laquelle il existerait une forme unique de travail collectif – que celle-ci soit prescrite par l'Institution, par la recherche ou encore entretenue par le discours commun – et de se pencher sur les usages, c'est-à-dire les manières différenciées des enseignants de s'engager dans les pratiques collectives. Cette démarche, ainsi que les résultats qui en découlent, semblent avoir contribué à remettre en question le pouvoir symbolique des mots. D'ailleurs, d'autres travaux ont déjà pris le parti d'interroger la critique adressée à l'égard des enseignants quant à leur individualisme. Barrère (2002) a notamment souligné la distance entre l'objet du travail collectif prescrit et les préoccupations quotidiennes des enseignants. Germier et Marcel (2016) se sont, pour leur part, attachés à décrire la complexité des processus de négociation inhérents à l'activité collective des professeurs. Plus récemment, Le Coz (2021) a mis à jour ce qui se joue derrière l'omniprésence des échanges informels entre les enseignants. L'approche mise en œuvre dans ce chapitre paraît ainsi complémentaire dans la mesure où elle rend compte d'éléments peu analysés jusqu'ici.

L'enquête quantitative montre, en effet, qu'une majorité d'enseignants déclare s'engager dans des pratiques collectives. Le Tableau 19 montre que seuls 18,2 % des professeurs interrogés semblent ne s'investir dans le travail collectif que de manière très prudente (II_Prudent + CP_Prudent). Ces derniers déclarent ainsi ne pas s'engager ou de manière très occasionnelle dans les modalités de pratiques relevant à la fois d'injonctions institutionnelles et d'un choix personnel, ils nouent des relations avec leurs collègues se limitant le plus souvent à des échanges informels et rapportent des effets peu conséquents sur l'évolution de leur pratique professionnelle. À ces enseignants, nous pouvons ajouter ceux parmi lesquels les classes qui les caractérisent combinent des profils des classes « prudent », « intermédiaire » ou « résistant » : la somme des proportions représentant ces enseignants⁵² s'élève à 37,9 %. Cela veut donc dire que, par ailleurs, plus de six enseignants sur dix déclarent s'engager dans les modalités collectives de travail de manière plus soutenue (soit dans les modalités plus spontanées, soit dans les modalités davantage prescrites, soit dans les deux), notamment du point de vue de l'investissement dans ces pratiques (régulière à soutenue) ou de la formalisation des relations entre collègues (coordination entre les pratiques, co-construction d'éléments de cours ou de séquences d'enseignement, voire co-enseignement). Si l'on prend en compte l'effet du travail collectif sur l'évolution des pratiques (Tableau 18), alors les résultats sont légèrement plus nuancés : 10,3 % des enseignants étant caractérisés par une faible évolution de leur pratique d'enseignement sous l'effet du travail collectif et 42,5 % par une évolution faible à modérée ; moins d'un enseignant sur deux (47,2 %) semblent alors faire le lien entre la participation à un travail collectif et l'évolution de leur pratique (de manière modérée à importante). Cela étant, l'un et l'autre ne doivent pas s'articuler mécaniquement, ces variables ne caractérisant pas la même chose. La participation et l'engagement des enseignants ne paraissent donc pas inexistantes, remettant ainsi en question la thèse d'un individualisme des enseignants comme principe quasi universel.

Un autre résultat de cette partie – qui se repère à tous les niveaux d'analyse – mérite d'être souligné en ce qu'il peut sembler à rebours de certaines hypothèses initiales : la prééminence de l'engagement des enseignants dans les dispositifs pédagogiques prescrits. Les professeurs interrogés déclarent, en effet, s'engager de manière plus soutenue dans les dispositifs pédagogiques issus de réformes (EPI, AP, TPE, ECI, etc.) que dans des projets pédagogiques collectifs émanant d'intérêts plus locaux et spontanés. Toutefois, il convient de noter, en

⁵² En référence au Tableau 19, nous prenons en compte les combinaisons suivantes : II_Prudent + CP_Prudent (18,22 %) ; II_Prudent + CP_Intermédiaire (8,30 %) ; II_Résistant + CP_Prudent (1,21 %) ; II_Intermédiaire + CP_Prudent (6,68 %) ; II_Intermédiaire + CP_Intermédiaire (3,44 %).

parallèle, que les enseignants qui déclarent le plus faire évoluer leur pratique (quelles que soient les dimensions testées) sont majoritairement des enseignants caractérisés comme relevant de la classe « *militant* » ou particulièrement « *engagé* » dans des formes de collectifs autogérées (par exemple, dans des projets collectifs spontanés ou bien même simplement dans des réseaux d'échanges entre collègues) (Tableau 18).

Enfin, les résultats présentés sont cohérents avec ceux de la littérature. Ils pointent une grande hétérogénéité quant à l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives au sein des établissements scolaires. Ils apportent néanmoins une lecture complémentaire, au regard de la pluralité des indicateurs retenus, des formes de travail collectif étudiées et de la compréhension des liens entre ces derniers. Aussi, ils permettent également de faire émerger une dimension nouvelle, peu analysée par la littérature : l'hétérogénéité ne se manifeste pas seulement au niveau de l'établissement ou encore au niveau interindividuel, c'est-à-dire d'un enseignant à un autre au sein d'un même établissement, l'hétérogénéité décrite est également fortement caractérisable au niveau intra-individuel. Ce constat paraît devoir être développé plus précisément : il est complémentaire aux observations de Germier et Marcel (2016) qui soulignent le fait que les enseignants investis dans les collectifs sont immergés dans plusieurs mondes, eux-mêmes structurés par des arrière-plans. L'apport des données exposées dans cette partie laisse à penser que ces mondes, auxquels nous préférons le concept théorique de « *logiques pratiques* », peuvent s'entremêler en fonction des modalités du travail collectif rencontrées par les enseignants et donner lieu à des manières différenciées de s'engager. Il s'agit précisément de ce qui sera discuté dans la partie 3.

PARTIE 3

L'ARRIÈRE-PLAN COMME CONDITIONS DE COMPRÉHENSION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PRATIQUES

Cette troisième partie centre la recherche sur l'étude des mécanismes à l'origine de l'hétérogénéité, tant à l'échelle de la profession des enseignants, qu'à l'échelle des enseignants eux-mêmes, des manières d'investir les pratiques collectives au sein des établissements scolaire du second degré. Plus simplement, elle vise à comprendre ce qui fonde l'engagement différencié des enseignants dans le travail collectif. Mettant en lien les profils obtenus dans la partie précédente⁵³ avec une série de logiques pratiques – constitutives de l'Arrière-plan des enseignants – l'objectif est d'interroger ce qui structure les catégories précédemment décrites. L'enjeu est de rendre compte de la sensibilité au contrat institutionnel des différents profils d'enseignants, en caractérisant des configurations singulières de logiques pratiques qui les conduisent, *in fine*, à recevoir les injonctions au travail collectif et à se mettre pratiquement et collectivement au travail de manière spécifique.

Il s'agira, dans un premier temps, de caractériser, selon une démarche inductive, par l'analyse des discours, les logiques pratiques qui organisent et structurent l'activité quotidienne des professeurs et de présenter la reconstruction méthodologique et théorique de ces logiques dans la perspective d'une analyse quantitative (chapitre 7). L'analyse portera, dans un deuxième

⁵³ Ces profils caractérisent l'engagement des enseignants dans les modalités de pratique collective relevant de prescriptions institutionnelles (IMPLI_II), de choix personnels (IMPLI_CP) ainsi que des effets de ces engagements différenciés sur l'évolution des pratiques professionnelles (P_EVOL).

temps, sur la mise en relation de ces logiques pratiques avec l'engagement différencié des enseignants dans les pratiques collectives (chapitre 8). Dans un troisième et dernier temps, considérant que ces logiques ne sont pas un état mais le résultat d'une écologie particulière, l'étude soulèvera l'intérêt et la nécessité de considérer les environnements dans lesquels évoluent les individus, afin de souligner le caractère dynamique de la potentialité et de l'expression des logiques pratiques identifiées (chapitre 9).

CHAPITRE 7

Caractérisation des logiques pratiques des enseignants : une démarche inductive

Ce chapitre apporte de nouvelles données empiriques permettant de caractériser les logiques pratiques des enseignants. Dans la perspective anthro-pédagogique, l'objectif de ce chapitre est de recueillir l'ensemble des croyances, des idéologies, qui façonnent les manières dont les professeurs pensent, agissent et, ici, travaillent collectivement. En d'autres termes, il s'agit de reconstituer leur Arrière-plan. Puis, afin de rendre possible un traitement quantitatif à plus large échelle, la démarche permettant la transformation des données qualitatives en variables statistiques sera exposée. Enfin, une fois le travail de reconstruction statistique des logiques pratiques réalisé, une description de l'Arrière-plan de la profession dans son ensemble sera proposée.

7.1. Faire émerger les idéologies par l'analyse des discours

Le travail présenté poursuit l'analyse des premiers entretiens exploratoires, entamée dans le chapitre 4⁵⁴, et vise à recenser l'ensemble des logiques concourant à structurer la dimension collective de la pratique des enseignants. Les résultats de l'analyse, conduite dans cette perspective, font ainsi apparaître les principales thématiques associées au travail collectif dans le discours des enquêtés. Afin de ne pas présenter ces éléments de manière redondante, nous en restituerons simplement une synthèse. Les extraits de verbatim seront utilisés dans le chapitre 8, afin d'illustrer et d'analyser les principaux résultats.

⁵⁴ La première analyse visait à présenter les multiples modalités de travail collectif repérées dans le discours des différents acteurs. Elle avait également conduit à dresser un ensemble d'indicateurs permettant de décrire les pratiques collectives des professeurs et les manières dont les enseignants s'y engagent.

Le Tableau 20 ci-dessous restitue cette synthèse sous la forme d'une série d'affirmations. Il s'agit de cette série d'affirmations qui a, ensuite, été soumise aux enquêtés lors de la diffusion du questionnaire⁵⁵.

Tableau 20 : Thématiques associés au travail collectif : récapitulatif de l'analyse des discours⁵⁶

Formulation des affirmations relatives aux thématiques évoquées lors des entretiens exploratoires
Le travail collectif améliore le climat relationnel dans l'établissement
... favorise le développement professionnel
... permet l'adaptation des prérogatives nationales au contexte local
... permet de développer le sentiment d'appartenance à l'établissement
... permet de traiter de thématiques transversales (santé, développement durable, etc.)
... permet d'harmoniser les pratiques d'enseignement
... permet de rendre plus efficace les pratiques d'enseignement
... met en danger la liberté pédagogique
... accélère la rationalisation des pratiques enseignantes
... légitime l'implication du chef d'établissement dans le pédagogique
... participe au développement de l'évaluation des pratiques pédagogiques
... se réduit souvent à des dimensions organisationnelles (EDT, répartition du travail)
... permet de lutter contre l'échec scolaire
... est principalement organisé autour de démarches administratives (ex : montage de projet)
... permet de donner une bonne image de l'établissement
... fait gagner du temps aux enseignants dans leur travail quotidien
... permet le partage d'objectifs entre les enseignants
... est organisé autour d'une idéologie néolibérale (montée de l'individualisation, des compétences, etc.) *
... introduit des enjeux et rapports de pouvoir
... permet aux enseignants de mieux se connaître
... est chronophage et ne porte pas assez sur le travail quotidien
... permet de construire des outils communs

⁵⁵ Nous faisons remarquer que, lors de la passation du questionnaire, les affirmations apparaissent pour les enquêtés dans un ordre aléatoire.

⁵⁶ Pour rappel, les entretiens exploratoires ont été menés auprès de personnels de différents statuts (enseignants, formateurs académiques, chefs d'établissement, inspecteurs du second degré, haut-cadres de l'Éducation nationale).

... engendre une perte d'autonomie (normes collectives) *
... permet de faire des liens entre les disciplines
... permet d'échanger sur des informations ou des « bonnes pratiques »
... augmente la transparence du travail en classe
... permet d'échanger sur les difficultés rencontrées en classe
... permet de discuter du contenu des programmes disciplinaires
... permet de se soutenir mutuellement
... met en danger l'identité professionnelle des enseignants *
... permet de prendre en charge les élèves en difficulté
... (son développement) est instrumentalisé
... est un outil des politiques de déconcentration (autonomie des EPLE)
... répond à une logique de performance des établissements
... (dans les instances) permet d'associer les enseignants aux décisions politiques de l'établissement
... favorise la réussite des élèves

Remarque : de manière complémentaire, des thématiques issues de l'analyse bibliographique, qui n'ont pas été relevées durant les entretiens menés, ont été ajoutées. Ils sont signalés par un astérisque (*).

Enfin, notons qu'une série de leviers et d'obstacles au développement des pratiques collectives (cf. questionnaires présentées en Vol. 2 – Annexe 1) a également été soumise aux enquêtés, sur le même format que les affirmations ci-dessus. Si les données recueillies n'ont pas contribué directement à la construction des logiques pratiques (cf. la démarche exposée dans la section 7.2.), elles ont toutefois permis de consolider et d'approfondir les analyses conduites dans les chapitres 8 et 9.

7.2. Le passage du qualitatif au quantitatif : construction des variables caractérisant les logiques pratiques des enseignants

Présentation de la démarche

Afin de comprendre le rôle des Arrière-plans dans l'engagement différencié des enseignants dans les pratiques collectives, il s'agit de tester l'adhésion des professeurs vis-à-vis de la série d'affirmations sus-présentée à une échelle plus large. Après la passation du questionnaire, la mise en forme des données a constitué la première étape du traitement dans la perspective d'une analyse quantitative. Au regard du nombre d'affirmations présentes dans

le questionnaire⁵⁷, il a, d'abord, été nécessaire de réduire la masse d'informations recueillies afin, ensuite, de créer des variables permettant de rendre ces informations exploitables. Dans une deuxième étape, l'analyse statistique des associations entre ces variables, caractérisant l'Arrière-plan des enseignants, avec les pratiques collectives différenciées des professeurs, a été menée. En résumé, le traitement des données recueillies par questionnaire s'est déroulé en deux étapes :

- (1) mise en forme des données quantitatives : regroupement des affirmations du questionnaire visant à construire les variables synthétisant l'information relative aux différentes logiques pratiques ;
- (2) tests d'association de chacune de ces variables (logiques pratiques) avec les classes d'enseignants constituées dans la partie 2⁵⁸.

De manière complémentaire et dans la perspective méthodologique décrite dans le chapitre 3, les associations, statistiquement significatives, présentées dans le chapitre 8, seront enrichies par une analyse des entretiens menés auprès de sujets idéal-typiques. Ainsi, parmi les enseignants ayant accepté de s'entretenir pour approfondir certaines thématiques abordées durant l'enquête par questionnaire⁵⁹, ont été sollicités ceux dont les réponses les situaient le plus proche possible du barycentre de chaque classe.

Construction statistique des logiques pratiques

Nous proposons, ici, de décrire l'étape (1), c'est-à-dire la mise en forme des variables caractérisant les logiques pratiques des enseignants, sur la base de leurs réponses au questionnaire. Il n'est pas possible de présenter l'ensemble de cette étape, pour toutes les variables construites, dans le texte principal de ce manuscrit. Nous faisons ainsi le choix d'illustrer cette démarche en explicitant la construction de la variable « EQ_PEDA ». Dans un premier temps, ont été regroupées les différentes affirmations du questionnaire par unité de

⁵⁷ La question 24 du questionnaire comporte 36 affirmations (cf. Tableau 20) pour lesquelles il a été demandé aux individus de se positionner de « *pas du tout d'accord* » à « *tout à fait d'accord* » (selon une échelle de Likert en 5 modalités).

⁵⁸ Ces classes témoignent des profils d'enseignants selon leurs manières d'investir les pratiques collectives prescrites par l'institution (IMPLI_II), relevant d'une participation spontanée (IMPLI_CP) et selon la manière dont ils perçoivent l'effet du travail collectif sur leur propre pratique d'enseignement (P_EVOL).

⁵⁹ Les enseignants ayant complété le questionnaire étaient invités à renseigner leurs coordonnées en fin de passation pour être contactés ultérieurement.

sens et compte-tenu de la complémentarité de l'information qu'elles délivraient (cf. Tableau 20). Ainsi, pour la variable « EQ_PEDA », nous obtenons le regroupement suivant :

- **Regroupement des affirmations pour la variable « EQ_PEDA »** (travail collectif et partage de pratiques partagées au sein de l'équipe pédagogique) :
 - « *Le travail collectif permet d'harmoniser les pratiques d'enseignement* » ;
 - « *Le travail collectif permet le partage d'objectifs entre les enseignants* » ;
 - « *Le travail collectif permet de construire des outils communs* » ;
 - « *Le travail collectif permet de faire des liens entre les disciplines* ».

Dans un second temps, à partir des regroupements opérés (exemple ci-dessus), des analyses de correspondances multiples ont été réalisées. Afin de définir des classes représentatives du positionnement des individus quant à chacune des logiques pratiques ainsi reconstruites, des opérations de classification ascendante hiérarchique – méthode que nous avons déjà exposée en amont – sur les axes des ACM ont été lancées. Dans la perspective de rendre la mise en forme des données la plus lisible possible, l'illustration de la démarche pour la variable « EQ_PEDA » est présentée dans l'encadré 5 ci-dessous.

Encadré 5 : construction des variables support des logiques pratiques – démarche méthodologique

→ **L'exemple de la logique professionnelle – variable EQ_PEDA** (travail collectif et partage de pratiques communes au sein de l'équipe pédagogique)

(1) À partir du tableau de données recueilli après la passation du questionnaire (Tableau 21), nous avons sélectionné les affirmations relatives à la variable que nous voulions reconstruire empiriquement (ici, EQ_PEDA). Nous avons réduit de 5 à 3 les échelles de réponses, de manière à limiter les effets des faibles effectifs par classe, pour aboutir à trois niveaux d'adhésion vis-à-vis des affirmations proposées : « 1_faible », « 2_moderée » et « 3_forte ».

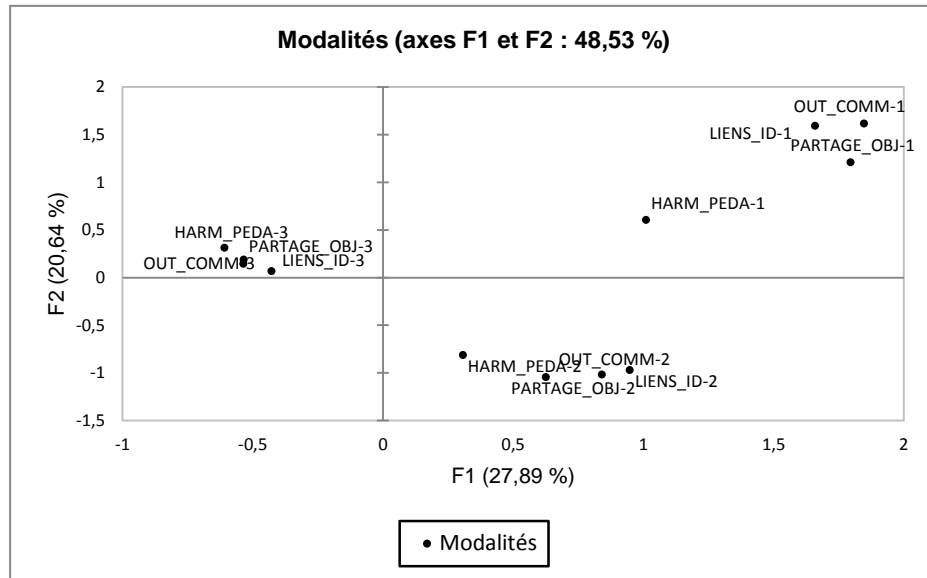
Tableau 21 : Adhésion des enquêtés aux affirmations relatives à la variable EQ_PEDA – extrait du tableau de synthèse pour les 10 premiers individus

Individu	HARM_PEDA	PARTAGE_OBJ	OUT_COMM	LIENS_ID
1	Modérée	Forte	Forte	Modérée
2	Modérée	Forte	Forte	Forte
3	Forte	Modérée	Modérée	Modérée
4	Forte	Forte	Forte	Forte
5	Forte	Forte	Forte	Forte
6	Modérée	Modérée	Modérée	Forte
7	Faible	Forte	Forte	Forte
8	Modérée	Modérée	Faible	Faible
9	Modérée	Forte	Forte	Forte
10	Forte	Forte	Forte	Forte

En ligne, les individus ; en colonne, les affirmations correspondant à la variable EQ_PEDA.

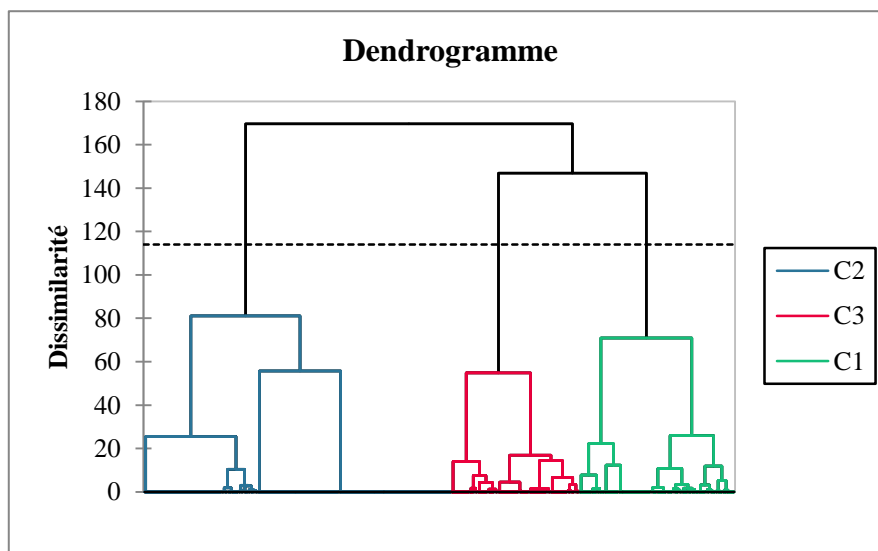
(2) Ensuite, une ACM a été générée à partir du jeu de données ci-dessus, prenant en compte la totalité des individus de l'enquête (n=494), de manière (i) à représenter graphiquement un nuage de points dont la distance des points deux à deux renseigne sur leur proximité (Figure 17) et surtout, (ii) à élaborer des variables quantitatives que sont les coordonnées des individus sur les axes principaux de l'analyse (dont nous voyons ici représentés par les axes F1 et F2).

Figure 17 : Nuage de points sur les affirmations relatives à la variable EQ_PEDA – plans principaux de l'ACM



(3) À partir des coordonnées des individus sur les axes de l'ACM, nous avons lancé une CAH pour obtenir une catégorisation des enquêtés par proximité des classes. En veillant à ce que le gain d'inertie soit optimal, le dendrogramme (Figure 18) a été coupé et abouti à la création de 3 classes d'enseignants.

Figure 18 : Dendrogramme des classes de la CAH relative au positionnement des enseignants vis-à-vis de la variable EQ_PEDA



(4) Pour finir, nous avons effectué systématiquement des tests du χ^2 d'indépendance (Tableau 22) pour vérifier l'association entre les classes et l'information qu'ils renferment, c'est-à-dire le positionnement des individus par rapport aux affirmations sélectionnées dans la phase (1).

Tableau 22 : Résultats de la CAH aboutissant à la variable EQ_PEDA au regard des affirmations sélectionnées (n=494 ; en %) – significativité au test du chi² d'indépendance

		EQ_PEDA		
		1_Faible	2_Modérée	3_Forte
HARM_PEDA	<i>Faible</i>	100,0 % (+) **	9,4 % (-) **	7,1 % (-) **
	<i>Modérée</i>	0,0 % (-) **	90,6 % (+) **	1,3 % (-) **
	<i>Forte</i>	0,0 % (-) **	0,0 % (-) **	91,6 % (+) **
PARTAGE_OBJ	<i>Faible</i>	75,9 % (+) **	28,60 %	16,2 % (-) **
	<i>Modérée</i>	13,0 % (-) **	48,7 % (+) **	25,9 % (-) **
	<i>Forte</i>	11,1 % (-) **	22,7 % (-) **	57,9 % (+) **
OUT_COMM	<i>Faible</i>	93,2 % (+) **	31,00 %	15,0 % (-) **
	<i>Modérée</i>	6,8 % (-) **	50,9 % (+) **	25,7 % (-) *
	<i>Forte</i>	0,0 % (-) **	18,1 % (-) **	59,3 % (+) **
LIENS_ID	<i>Faible</i>	97,6 % (+) **	31,90 %	16,0 % (-) **
	<i>Modérée</i>	2,4 % (-) **	46,2 % (+) **	29,00 %
	<i>Forte</i>	0,0 % (-) **	22,00 %	55,0 % (+) **

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du chi² par case significatif au seuil alpha = 0,05 ; *** : test du chi² par case significatif au seuil alpha = 0,01

De cette manière, nous avons pu nous assurer que les classes créées, pour cette variable EQ_PEDA comme pour les 11 autres, correspondent à trois niveaux d'adhésion distincts : « *faible* », « *modérée* » et « *forte* ». Les résultats obtenus sont alors :

- **EQ_PEDA «1_faible»** : le travail collectif ne permet pas de partager des outils et des objectifs communs, de faire du lien entre les disciplines, ni d'harmoniser les pratiques ;
- **EQ_PEDA «2_modérée»** : le travail collectif permet modérément de partager des outils et des objectifs communs, de faire du lien entre les disciplines et d'harmoniser les pratiques ;
- **EQ_PEDA «3_forte»** : le travail collectif permet fortement de partager des outils et des objectifs communs, de faire du lien entre les disciplines et d'harmoniser les pratiques.

Ce premier traitement a permis de réduire la masse d'informations contenues dans les 36 affirmations et de constituer un ensemble de 12 variables – elles-mêmes représentatives de 6 logiques pratiques. Celles-ci viennent compléter l'information apportée par les 5 variables identificatrices (le sexe, la discipline d'enseignement, le contexte d'exercice/type d'établissement, l'ancienneté dans la profession et l'ancienneté dans l'établissement). Ainsi, l'Arrière-plan des individus est empiriquement reconstruit à partir de l'adhésion des enquêtés vis-à-vis d'une série de 17 variables que nous synthétisons dans le Tableau 23 ci-dessous. Celles-ci témoignent successivement de dimensions relatives à des logiques disciplinaire,

contextuelle, identitaire (trajectoire personnelle), axiologique, relationnelle, professionnelle, ergonomique, identitaire (profession) et institutionnelle.

Tableau 23 : Codage et description des logiques pratiques des enseignants et des variables les composant

Logique	Variable	Signification
Disciplinaire	DISCIPLINE	<i>Discipline d'appartenance</i>
Contextuelle	EPLE	<i>Type d'établissement</i>
	SEXE	<i>Sexe</i>
Identitaire	ANCIENNETÉ	<i>Avancée dans la carrière</i>
	EXPE_EPLE	<i>Ancienneté dans l'établissement</i>
Axiologique	AXIO_ELEVE	<i>« Le travail collectif favorise la réussite des élèves et la lutte contre l'échec scolaire »</i>
	CL_EPLE	<i>« ... favorise un bon climat scolaire et un sentiment d'appartenance »</i>
Relationnelle	RELA_COLL	<i>« ... permet de mieux se connaître et de se soutenir entre pairs »</i>
	RAPP_POUV	<i>« ... introduit des enjeux de pouvoir et augmente le contrôle externe »</i>
	DVT_PRO	<i>« ... est propice au développement professionnel et à l'échange de pratiques »</i>
Professionnelle	REFL_PRO	<i>« ... initie les réflexions professionnelles / traite de nouvelles problématiques »</i>
	EQ_PEDA	<i>« ... permet de construire des outils/objectifs communs et d'harmoniser les pratiques »</i>
Ergonomique	ERGO_PTQ	<i>« ... permet de gagner du temps au quotidien »</i>
Identitaire (profession)	CRITI_NMP	<i>« ... est instrumentalisé et répond à des enjeux politiques »</i>
	DERIV_TCE	<i>« ... met en danger l'identité professionnelle des enseignants »</i>
	ADAPT_PERF	<i>« ... permet l'adaptation des injonctions nationales au contexte local »</i>
Institutionnelle	RELA_PERDIR	<i>« ... est un outil favorisant l'évaluation des pratiques et l'implication du chef d'EPLE »</i>

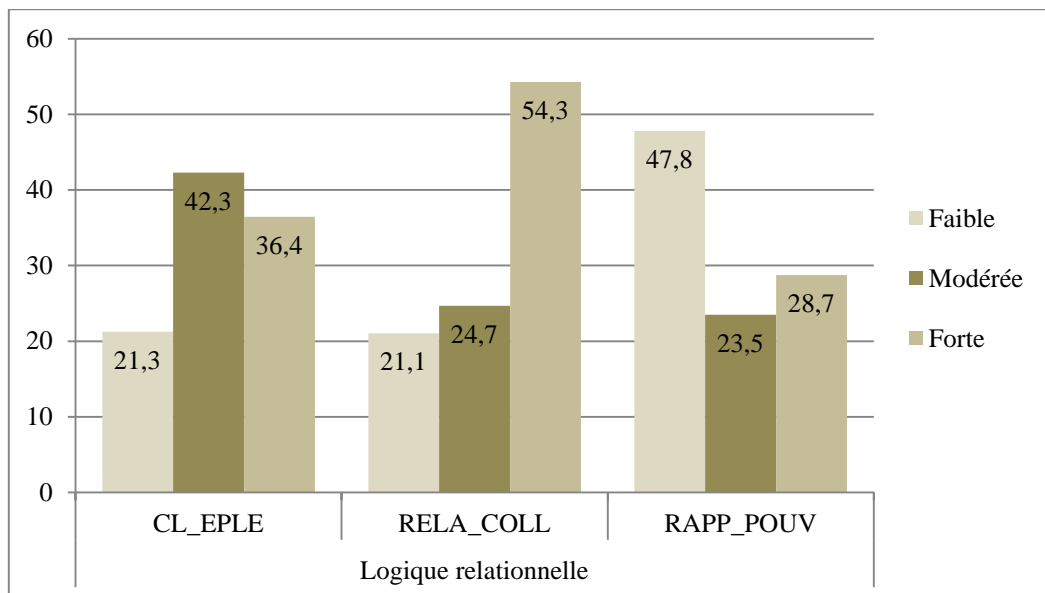
Le chapitre 8 permettra de clarifier les relations entre ces variables – constitutives de l'Arrière-plan des enseignants – et les manières dont ces derniers, selon leurs profils, déclarent investir les pratiques collectives telles qu'elles ont été décrites dans la partie 2 (IMPLI_II ; IMPLI_CP ; P_EVOL). Cela constituera l'étape (2) de ce traitement statistique.

7.3. Logiques pratiques des enseignants : quelques repères

Pour conclure ce chapitre et en vue de faciliter l'interprétation des analyses statistiques conduites dans le chapitre suivant, les figures 19 à 22 ci-dessous présentent la distribution des enseignants de notre échantillon selon leur positionnement vis-à-vis des différentes logiques pratiques. Les logiques émanant des variables identifiantes ne sont pas présentées car elles reprennent *stricto sensu* les données relatives à la description de la population de l'étude, présentées dans le chapitre 3.

Ces données sur la profession enseignante, dans son ensemble, ne permettent pas directement de répondre à l'objectif de cette partie, dont l'objectif est d'apporter des éléments de compréhension à la très forte hétérogénéité, à la fois interindividuelle et intra-individuelle, des manières d'investir les pratiques collectives des enseignants en contexte scolaire. Néanmoins, elles nous seront particulièrement utiles dans le chapitre 8 – mais aussi, plus loin, dans la partie 4 de cette thèse – pour pondérer l'analyse de l'effet ou de l'absence de l'effet de ces logiques au moment de les associer à telle ou telle autre manière de s'engager dans les modalités collectives de travail.

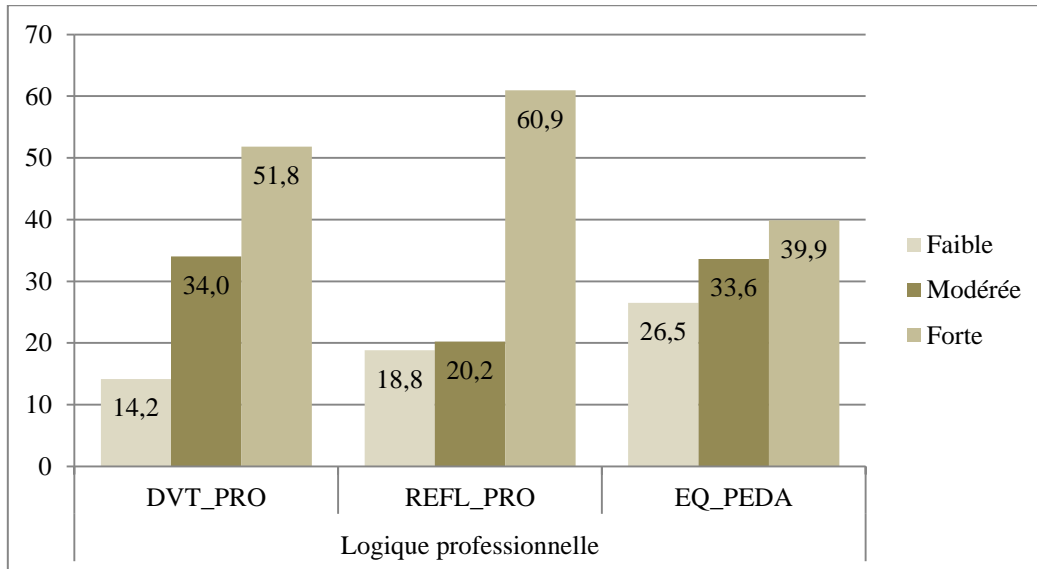
Figure 19 : Arrière-plan des enseignants, logique relationnelle (n=494)



Une majorité des enseignants (54,3 %) semble considérer que le travail collectif permet de se soutenir entre collègues et de faciliter le développement des relations entre pairs dans le cadre professionnel (RELA_COLL). Ils sont presque autant à ne pas considérer que le travail

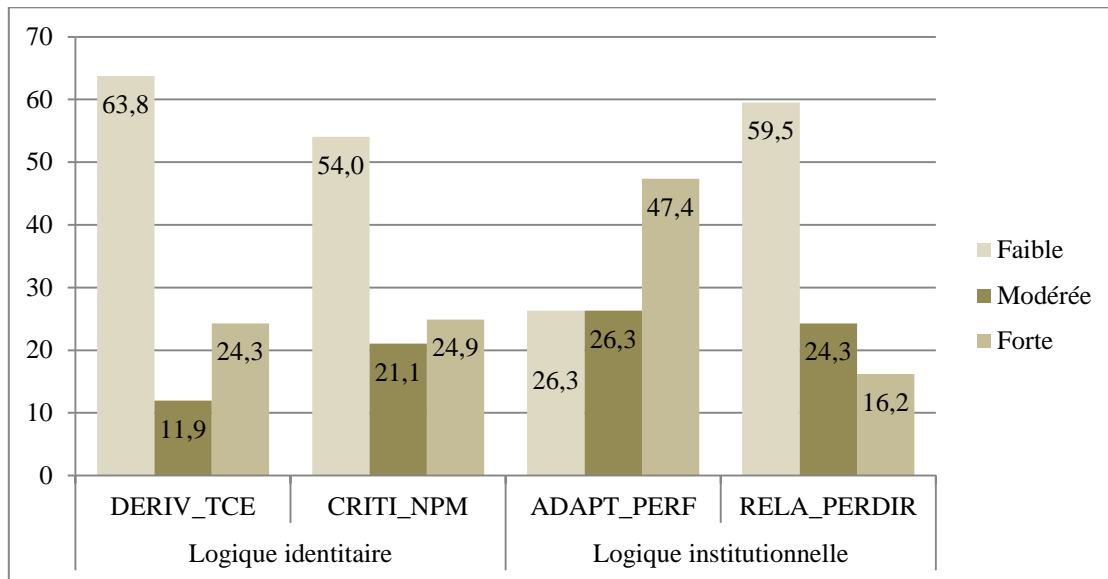
collectif induit des rapports de pouvoirs au sein des équipes de professeurs (47,8 %) : ce qui indique, néanmoins, qu'une autre partie estime, modérément (23,5 %) ou fortement (28,7 %), que cela puisse être le cas (RAPP_POUV). Enfin, près de quatre enseignants sur cinq jugent que le travail collectif favorable joue un rôle modérément (42,3 %) ou fortement (35,4 %) positif dans le climat scolaire d'un établissement (CL_EPLE).

Figure 20 : Arrière-plan des enseignants, logique professionnelle (n=494)



Une forte proportion des enseignants partage l'idée selon laquelle le travail collectif permet d'initier de nouvelles réflexions professionnelles et de questionner ses pratiques face à des mutations du public et des problématiques socialement vives (60,9 %). Plus de la moitié des enseignants interrogés considèrent également que travailler avec des collègues est une source de développement professionnel et permet un enrichissement mutuel (51,8 %). Dans les deux cas de figure, moins d'un professeur sur cinq n'adhère pas, ou faiblement, à ces idées. En revanche, les enseignants apparaissent nettement plus divisés sur la relation entre le travail collectif et le développement de pratiques professionnelles partagées à l'échelle de l'équipe pédagogique. En effet, si près de 40 % d'entre eux souscrivent fortement à cette assertion, plus d'un quart de notre population ne le considère pas et 33,6 % n'y adhèrent que modérément. Ainsi, si une majorité des professeurs semble considérer que des effets du travail collectif sur les pratiques et les préoccupations individuelles (DVT_PRO ; REFL_PRO) sont clairement envisageables, ils semblent, globalement, plus sceptiques quant à des effets collectivement partagés (EQ_PEDA).

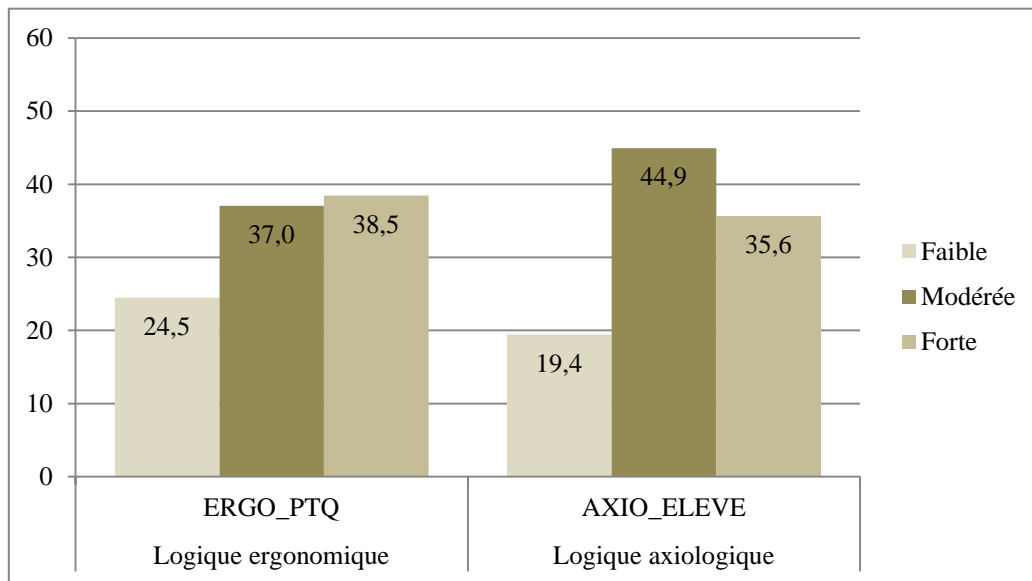
Figure 21 : Arrière-plan des enseignants, logiques identitaire et institutionnelle (n=494)



Sur le plan de la logique de la logique identitaire, on remarque une relative homogénéité puisque 63,8 % de notre population d'étude considère que le travail collectif ne met pas en danger l'identité professionnelle des enseignants. Le consensus existe aussi – mais il paraît moins important puisqu'il ne concerne qu'un peu plus de la moitié (54,0 %) des professeurs interrogés – quant à l'idée que le travail collectif n'est pas instrumentalisé et qu'il n'est pas l'objet d'enjeux politiques néo-libéraux. Sur ce dernier point, néanmoins, un quart des enseignants souscrit à l'hypothèse inverse (24,9 %) et 21,1 % sont plus mesuré, dans un sens comme dans l'autre.

Peut-être, ces résultats sont-ils à mettre en perspective avec la variable RELA_PERDIR dans la mesure où près de 60 % des enseignants n'adhère que faiblement à l'idée selon laquelle le chef d'établissement serait légitime à intervenir sur le domaine pédagogique, notamment par le biais de la tâche de coordination, à l'échelle de l'EPL, des dispositifs pédagogiques collaboratifs. Autrement dit, seuls quatre enseignants sur dix jugent, dans la lignée de la logique institutionnelle, que les personnels de direction sont les premiers pédagogues au sein des établissements scolaires. Par ailleurs, 47,4 % des enseignants interrogés considèrent que le travail collectif permet d'adapter les injonctions nationales au contexte local d'enseignement. Autrement dit, un peu plus de la moitié, donc, n'est que modérément (26,3 %) voire faiblement (26,3 %) d'accord avec cette conception du travail collectif comme un espace de médiation entre les pratiques en classe, la politique de l'établissement et les prescriptions ministérielles.

Figure 22 : Arrière-plan des enseignants, logiques ergonomique et axiologique (n=494)



Sur le plan des logiques axiologique et ergonomique, les enseignants semblent particulièrement divisés. En effet, si 38,5 % des enseignants considèrent le travail collectif comme chronophage, près d'un enseignant sur quatre pense, à l'inverse, qu'il fait gagner du temps et 37 % se positionnent de manière médiane. On retrouve, par ailleurs, de mêmes données hétérogènes concernant la logique axiologique. Près de 45 % des professeurs jugent avec modération que le travail collectif entre adultes permet, par ricochet, de favoriser la réussite des élèves : 35,6 % en sont fortement convaincus et 19,4 % ne le pensent pas ou faiblement.

Ces résultats tendent à affirmer que les enseignants sont animés par des Arrière-plans diversifiés, fruits de leurs expériences et engagements personnelles et professionnelles, de leur socialisation, tant familiale que professionnelle, ou bien encore des environnements dans lesquels ils évoluent dans et en dehors de l'école. Il reste, désormais, à comprendre, par le chapitre 8, le rôle que jouent ces logiques pratiques – constitutives d'Arrière-plans – dans la manière dont les enseignants s'engagent dans les diverses formes de travail collectif.

CHAPITRE 8

Logiques pratiques et dimension collective du travail enseignant

Ce chapitre présente les principales relations entre les logiques pratiques des enseignants et leur engagement dans les pratiques collectives, permettant de rendre compte de l'intérêt d'appréhender l'objet à travers le concept searlien d'Arrière-plan. Ce chapitre est structuré en trois temps. Le premier permet d'éclairer par l'analyse statistique les manières différenciées dont les enseignants investissent le travail collectif selon qu'il soit prescrit par l'institution ou qu'il relève d'une participation spontanée. Le deuxième temps met en lumière les facteurs qui caractérisent les profils d'enseignants selon les effets du travail collectif qu'ils déclarent en termes d'évolution de leurs pratiques professionnelles. Le dernier temps constitue une synthèse des principaux résultats : il présentera les différents profils d'enseignants au regard de leur Arrière-plan et ouvrira une réflexion sur une conception dynamique des logiques pratiques.

8.1. Un premier niveau d'analyse : logiques pratiques et manières d'investir le travail collectif

Reprenant les classifications des enseignants obtenues dans la partie 2, ce premier temps d'analyse est structuré en deux sous-parties. La première présente les relations entre l'Arrière-plan des enseignants et la manière avec laquelle ils investissent les modalités de travail collectif prescrites par l'institution (IMPLI_II). La seconde expose les relations plus ténues entre les logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et identitaire des professeurs et leur engagement dans les modalités de travail collectif relevant d'une participation spontanée.

8.1.1. Dans les modalités de travail collectif prescrites par l'institution

Le Tableau 24 recense l'ensemble des résultats statistiques relatifs à l'association entre les différentes logiques pratiques des enseignants, dont la reconstruction méthodologique a été

présentée dans le chapitre précédent, et l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives, résultat d'une incitation institutionnelle.

Tableau 24 : logiques pratiques, profils et modalités d'engagement des enseignants dans les pratiques collectives prescrites par l'institution (n=494) – significativité au test du χ^2 d'indépendance (p=)

	IMPLI_II	DISPO	P_INSTIT	COLL_DISC	COLL_AUTRE	COLL_DISPO
SEXE	NS	NS	NS	NS	NS	NS
DISCIPLINE	NS	<0,01 **	0,01 *	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **
ANCIENNETÉ	NS	NS	0,02 *	NS	NS	NS
EPLE	NS	<0,01 **	NS	0,03 *	<0,01 **	0,01 *
EXPE_EPLE	NS	NS	NS	NS	NS	NS
CL_EPLE	NS	NS	0,01 *	0,03 *	0,03 *	0,02 *
RELA_COLL	NS	NS	NS	NS	NS	NS
RAPP_POUV	NS	NS	NS	0,03 *	0,01 *	<0,01 **
DVT_PRO	NS	NS	NS	0,03 *	NS	<0,01 **
REFL_PRO	NS	NS	NS	0,02 *	NS	NS
EQ_PEDA	NS	0,01 *	NS	<0,01 **	<0,01 **	0,04 *
ADAPT_PERF	NS	NS	NS	NS	NS	NS
RELA_PERDIR	NS	NS	NS	NS	NS	NS
CRITI_NMP	NS	NS	0,04 *	0,03 *	NS	NS
DERIV_TCE	NS	NS	NS	NS	<0,01 **	0,03 *
ERGO_PTQ	NS	NS	NS	NS	NS	NS
AXIO_ELEVE	NS	<0,01 **	NS	NS	<0,01 **	<0,01 **

NS : test du χ^2 non significatif au seuil $\alpha = 0,05$; * : test du χ^2 significatif au seuil $\alpha = 0,05$; ** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

La lecture du tableau ci-dessus permet clairement d'indiquer qu'il n'existe aucun lien entre l'Arrière-plan des enseignants et la manière dont ces derniers investissent, au global, les pratiques collectives prescrites par l'institution (IMPLI_II). En effet, pour toutes les logiques pratiques testées, les valeurs χ^2 sont systématiquement inférieures au seuil critique. Ce résultat peut sembler surprenant dans la mesure où les profils d'enseignants (« militants », « prudents », « intermédiaires », « engagés »), caractérisés dans la partie 2, s'opposent particulièrement dans leur manière d'investir les dispositifs pédagogiques et les temps formalisés de construction des projets éducatifs (pour la discipline et/ou l'établissement). C'est pourquoi, l'analyse s'est poursuivie en détaillant les associations entre les différentes logiques pratiques avec chacune des variables constituant la classification des enseignants selon leur investissement des pratiques collectives formellement encadrées (DISPO ;

P_INSTIT ; COLL_DISC ; COLL_AUTRE ; COLL_DISPO). L'analyse laisse entrevoir un certain nombre d'associations qui seront détaillées selon la chronologie suivante : effet de la discipline et du contexte d'exercice ; effet des logiques professionnelle, axiologique et relationnelle ; effet des logiques institutionnelle et identitaire.

Par souci de clarté de lecture, nous ne présenterons pas l'ensemble des tableaux de significativité par case (obtenus par test exact de Fisher). Néanmoins, lorsque les résultats nous amèneront à les discuter, ils seront présentés systématiquement. Pour les raisons susmentionnées, nous ne discuterons pas de l'ensemble des associations, certaines étant relativement ponctuelles et peu significatives, et concentrerons l'analyse sur les éléments les plus saillants.

Effet de la logique disciplinaire et du contexte d'exercice

Les effets les plus conséquents sur l'engagement des enseignants dans les modalités de travail collectif relevant d'injonctions institutionnelles semblent provenir des logiques disciplinaire et contextuelle (*i.e.* la discipline d'appartenance et le type d'établissement dans lequel les enseignants exercent). En effet, pour les cinq variables testées, les tests d'hypothèse sont significatifs, respectivement à quatre et cinq reprises (Tableau 24). Les enseignants d'EPS sont ceux qui, significativement, s'investissent le plus – mais de manière « modérée » (50,0 % d'entre eux contre 18,2 % en moyenne) – dans la réflexion et l'élaboration de projets pédagogiques disciplinaire et/ou d'établissement (P_INSTIT)⁶⁰. Ce résultat n'est pas surprenant dans la mesure où l'EPS est la seule discipline de l'enseignement obligatoire du secondaire pour laquelle la rédaction d'un projet disciplinaire est une obligation institutionnelle. Il est donc relativement cohérent de constater cet unique effet de la discipline d'appartenance (DISCIPLINE) sur l'implication des enseignants dans la rédaction d'un projet pédagogique ($\chi^2(22)=42.3$, $p=0.01$). Cette analyse est renforcée au regard de l'association significative entre la discipline d'enseignement et l'intensité des relations professionnelles entre enseignants au sein d'une même équipe disciplinaire (COLL_DISC) ($\chi^2(22)=80.0$, $p<0.01$). En effet, les tests du χ^2 d'indépendance révèlent que les professeurs d'EPS et les professeurs-documentalistes sont ceux qui déclarent le plus « *co-construire leur*

⁶⁰ Notons, également, que si 78,5 % des enquêtés déclarent s'investir de manière « faible » dans ce type de travail, ils ne sont que 41,2 % des enseignants d'EPS dans ce cas.

enseignement »⁶¹. Les professeurs des matières professionnelles de l'enseignement professionnel sont, pour leur part, les plus nombreux à déclarer « *co-enseigner* » (32,0 % contre 18,0 % de la totalité des enquêtés). Il est ainsi possible de penser que les spécificités matérielles de ces matières, comme le partage des installations sportives, de ressources bibliographiques (inter-établissement) ou encore des ateliers professionnels (pour les disciplines professionnelles du domaine industriel, par exemple), jouent un rôle conséquent. Les extraits des verbatim suivants, d'un directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT) et d'une enseignante de lycée professionnel ainsi que d'un IA-IPR d'EPS, semblent confirmer ces hypothèses :

« On va dire que c'est plus ancré dans le professionnel. Quand j'étais prof, dans une discipline plutôt tertiaire, donc avec une bonne partie en salle de classe, j'ai toujours fait cours avec ma porte ouverte. Ça m'a jamais dérangé d'avoir du monde dans ma salle de classe pendant que je faisais cours, que ce soit un inspecteur ou un collègue. La politique que j'ai mise en place dans mon bureau en tant que DDFPT, c'est quasiment la même. Et les collègues du professionnel sont quasiment tous dans les mêmes circonstances, c'est-à-dire que j'ai vu sur les ateliers qui sont très grands et, sur tout le pourtour des ateliers, il y a les salles de classe qui sont toutes vitrées et qui donnent sur les ateliers eux-mêmes. Donc, [...] c'est une question d'habitude plus que de volonté » (DDFPT de LP, C16).

« En enseignement professionnel, parce qu'avec les plateaux techniques, les partages de salles, ils sont obligés de travailler ensemble et puis aussi par les compétences professionnelles, il sont souvent en binôme ou en trinôme déjà » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

« Dans la discipline EPS, la notion de projet existe depuis très longtemps et, finalement, le projet, c'est consubstantiel de la discipline, pas parce qu'on est meilleur que les autres mais parce qu'on n'a pas le choix tout simplement, notamment parce qu'il y a un partage des installations sportives. En EPS, on est obligé, au moins, de se mettre autour d'une table pour se mettre d'accord sur qui utilise le créneau 8-10 du lundi pour le gymnase, qui utilise la piste... Heureusement, c'est pas uniquement un partage des installations mais ça entraîne une réflexion pédagogique autour de ça, on a en ligne de mire ce qu'on va faire avec nos élèves et un projet éducatif » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Par ailleurs, des associations congruentes se retrouvent aussi entre un important degré de formalisation des relations professionnelles entre enseignants engagés au sein d'un dispositif pédagogique collaboratif (COLL_DISPO) et leurs disciplines d'appartenance ($\chi^2(33)=94.0$, $p<0.01$). En effet, les professeurs des enseignements généraux du lycée professionnel (58,1 %), ainsi que les professeurs-documentalistes (46,2 %) sont très significativement plus nombreux que l'ensemble de leurs collègues du second degré (17,6 % en moyenne) à déclarer « *co-enseigner* » dans ce type de dispositifs. De manière cohérente, ces professeurs de

⁶¹ Ainsi, on retrouve dans cette modalité 46,2 % des professeurs-documentalistes, 55,9 % des enseignants d'EPS contre 27,5 % pour la totalité des enquêtés (toutes disciplines confondues).

l'enseignement général du lycée professionnel s'impliquent significativement plus que leurs collègues des autres disciplines (74,2 % contre 37,3 % en moyenne) dans les dispositifs pédagogiques institutionnels invitant à la collaboration (DISPO) ($\chi^2(22)=46.8$, $p=0.01$). Là, encore, cela ne paraît pas étonnant compte-tenu de l'historique des prescriptions visant le lycée professionnel et enjoignant les professeurs à travailler ensemble. En effet, cette enseignante de lettres/histoire-géographie de lycée professionnel explique que « [...] *c'est le cas depuis longtemps en LP* » (A2-P21). Elle résume : « *depuis le début des années 2000, on est invité à collaborer et on travaille avec nos collègues* » (A2-P21). Le lycée professionnel semble ainsi être un terrain culturellement propice au développement des dispositifs interdisciplinaires et collaboratifs et cela de manière bien plus marquée que dans les autres types d'établissements :

« On peut dire qu'il y a une tradition, sans doute, plus forte chez nous, au lycée professionnel, qu'au collège ou au LGT, du travail collaboratif. On l'a bien vu lorsqu'il y a eu la mise en place de la réforme du collège et des EPI en particulier, il y a eu une tension très vive qui n'existait pas chez les professeurs de lycée professionnel qui intervenaient en 3^{ème} prépa pro, lorsqu'ils ont entendu parler des EPI. [Parce qu'] il y avait déjà eu des dispositifs dans lesquels il y avait un travail collaboratif. On peut citer le PPCP, les ateliers rédactionnels, les enseignements généraux liés à la spécialité. [...] Il y a eu, aussi, à travers les travaux en barrettes, l'AP, avec des modules où il fallait se coordonner et se mettre d'accord à trois ou quatre profs, sur ce que chacun faisait » (IEN-ET-EG d'économie-gestion, A11).

L'ensemble de ces résultats est confirmé par les associations statistiquement significatives entre le type d'établissements (EPLE) et la participation des enseignants à des dispositifs pédagogiques collaboratifs ($\chi^2(6)=23.5$, $p<0.01$), le niveau de relation professionnelle au sein de la discipline ($\chi^2(9)=20.7$, $p=0.02$), les collègues d'autres disciplines ($\chi^2(9)=37.8$, $p<0.01$) et au sein d'un dispositif ($\chi^2(9)=23.5$, $p=0.01$). À chaque fois, le lycée professionnel se distingue comme étant le type d'établissements le plus propice à des interactions plus nombreuses et formalisées entre collègues. Ce constat se retrouve particulièrement pour les échanges au sein des dispositifs collaboratifs et avec les enseignants d'autres disciplines (dans les deux cas, près de 30 % déclarent « *co-enseigner* » contre, respectivement, 17,6 % et 17,2 % en moyenne). À l'opposé, le lycée général et technologique est le type d'établissements le moins propice à une implication régulière des enseignants dans les dispositifs collaboratifs (54,3 % des enseignants exerçant en lycée général et technologique déclarent une « *faible* » participation dans ces dispositifs contre 40,9 % en moyenne ; à l'inverse, ils sont 24,8 % à déclarer une « *forte* » participation contre plus de 40 % de leurs collègues exerçant en collège et lycée professionnel). Dans le discours des personnels d'encadrement, le lycée général et

technologique est, d'ailleurs, souvent décrit comme une structure moins encline au travail collectif comme en attestent les extraits d'entretien suivants :

« Je trouve que c'est [le travail collectif entre enseignants] plus marqué au lycée qu'au collège. Je pense que c'est une question d'habitude aussi, la réforme a quand même bien changé les choses. Au lycée, aussi, les profs ont beaucoup construit leur identité professionnelle sur le savoir » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

« On a vraiment un gros souci à ce niveau-là, au niveau collaboratif. Hier, j'en discutais avec mon adjoint, je suis content que la réforme se mette en place parce que, moi, ça fait 6 ans que je galère pour mettre en place des devoirs communs, des progressions communes [rires] » (proviseur de LGT, C4).

Les principales raisons évoquées de ces décalages selon les contextes d'exercice⁶² proviennent, d'une part, de la prédominance du savoir disciplinaire, d'autre part, d'une moins forte incitation de l'institution et, enfin, d'un besoin, au regard du public d'élèves, se faisant moins ressentir comparativement au collège ou au lycée professionnel.

Effet des logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et ergonomique

De manière assez claire (COLL_DISPO : $\chi^2(6) = 23.0$, $p < 0.01$; COLL_AUTRE : $\chi^2(6) = 35.8$, $p < 0.01$), les enseignants considérant le travail collectif comme étant un élément central pour accompagner au mieux les élèves et viser leur réussite (AXIO_ELEVE) déclarent nouer des relations plus formalisées avec leurs collègues d'autres matières (25,0 % déclarent co-construire leur enseignement et 22,2 % co-enseigner, contre, respectivement 16,8 % et 17,2 % en moyenne). Ils se distinguent notamment de leurs pairs qui considèrent, à l'inverse, le travail collectif comme n'ayant qu'un effet limité sur la réussite des élèves. Ceux-là se limitent, proportionnellement, plus souvent à des « discussions informelles » (61,5 % en ce qui concerne les collègues d'autres matières, contre 49,2 % en moyenne ; 53,1 % en ce qui concerne les collègues impliqués au sein d'un dispositif, contre 34,6 % en moyenne). Ces observations se traduisent plus explicitement dans le discours de cette enseignante d'anglais, en collège, qui explique s'impliquer « pour l'intérêt des élèves » (P12) ou encore dans celui de ce professeur de SVT en collège :

« L'intérêt pour les gamins, en fait, c'est décloisonner toutes les disciplines. L'idée des EPI, des thèmes de convergence et tout, c'est de dire "vous avez un problème de tâche complexe, vous allez avoir besoin des connaissances de SVT, de physique, d'EPS, etc." et, en fait,

⁶² Nous n'avons traité, ici, que des différences de niveau des structures (collège, LGT et LP). Nous prendrons en compte, plus loin, notamment dans le chapitre 9, les effets d'établissements selon leur implantation géographique (plutôt rural, urbain, péri-urbain) ou bien selon leur appartenance à des réseaux d'éducation prioritaire.

montrer que toutes les disciplines amènent un seul et même savoir. Le savoir du citoyen quoi, le citoyen du futur... » (professeur de SVT en collège, P9).

Ces deux professeurs semblent se distinguer d'un Arrière-plan, dont ce néo-enseignant reconverti nous assure qu'il est communément partagé dans la salle des professeurs de son lycée, véhiculant l'idée que le travail individuel et disciplinaire, en classe, est davantage porteur pour les élèves que le travail collectif :

« Si on n'était pas en stage, je pense que la formation sur la partie non disciplinaire, elle serait complètement en décalage. On vous forme à faire de l'interdisciplinaire, on vous forme à faire du numérique et, puis, en fait, quand vous arrivez dans la réalité euh... [...] Cette vision du bon prof qui s'engage dans l'établissement, je le sens plus dans l'image que projette l'INSPE. Les collègues, entre eux, se jugent plutôt sur le prof qui apporte un contenu pertinent et qui est respecté par les élèves » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

Parmi les éléments signifiants de la logique relationnelle, les enseignants concevant le moins le travail collectif comme introduisant des rapports de pouvoir au sein des équipes pédagogiques (RAPP_POUV) sont ceux qui développent significativement plus de relations professionnelles de « *co-construction de leçons ou de séquences* » avec leurs collègues de la discipline ($\chi^2(6)= 13.9$, $p=0.03$), des autres disciplines ($\chi^2(6)= 16.3$, $p=0.01$) et dans le cadre de dispositifs collaboratifs ($\chi^2(6)= 20.8$, $p<0.01$). En toute logique, à l'opposé, les enseignants qui se limitent le plus souvent à des « *discussions informelles* » sont ceux qui associent le plus le travail collectif à des rapports de pouvoirs entre collègues⁶³. Les propos de cette enseignante, témoignant de son cas personnel, est particulièrement révélateur :

« Il faut être costaud parce qu'il y a les commentaires permanents après : "toi, tu es la chouchou du chef" ou alors "toi, faut toujours que tu te fasses remarquer, tu fais des trucs pour te faire mouser". Voilà, de ceux que ça n'intéresse absolument pas. Ils sont là pour faire du disciplinaire. Ils sont profs de maths ou de SVT, d'EPS. Ils font leurs cours, point. Ils n'adhèrent pas aux nouvelles missions du référentiel de compétences. Ils sont profs pour transmettre du disciplinaire, porte fermé, et rien d'autre » (professeur d'espagnol en collège et lycée expérimental, P19).

Par ailleurs, sur le plan de la logique professionnelle, les enseignants qui considèrent que le travail collectif ne permet pas de développer et de partager des outils ou des objectifs communs (EQ_PEDA : ($\chi^2(4)= 13.6$, $p=0.01$) sont les plus faiblement engagés dans les dispositifs collaboratifs issus des prescriptions ministérielles (53,4 % contre 40,9 % en moyenne). Ceux-là nouent également des relations professionnelles plus sommaires avec leurs

⁶³ À titre d'exemple, 41,6 % des enseignants adhérant à l'idée que le travail collectif introduit des rapports de pouvoirs déclarent, dans le même temps, se limiter à des « *discussions informelles* » avec les collègues impliqués dans un dispositif (contre 34,6 % en moyenne). Dans le même type de travail, 28,8 % des enseignants qui rejettent cette idée déclarent, par ailleurs, co-construire leur enseignement (contre 21,9 % en moyenne).

collègues de la discipline ($\chi^2(6)= 18.1$, $p=0.01$), d'autres disciplines ($\chi^2(6)= 26.4$, $p<0.01$) et engagés dans ces mêmes dispositifs institutionnels ($\chi^2(6)= 13.2$, $p=0.04$). À l'inverse, les pairs partageant l'idée selon laquelle les pratiques collectives favorisent le partage de ces outils/objectifs communs nouent, par ailleurs, de plus solides relations professionnelles avec leurs collègues dans et hors de la discipline. Cette tension est palpable à travers les deux verbatim suivants :

« Là, quand même, oui, sur le bac blanc, sur les évaluations, oui. Après, sur des choses très précises, il y a des choses toujours très différentes entre les profs. [...] Il y a quand même une coordination générale, clairement. Maintenant, la grille d'analyse est très large, suffisamment globale pour que chacun fasse avec ses propres méthodes quoi [rires] » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

« Je dirais que le travail en équipe, c'est tout le travail de coordination. Quand on a une classe, c'est pouvoir discuter du fonctionnement ou du mauvais fonctionnement d'une classe. En étant dans un établissement avec des élèves assez difficiles, ça me semble indispensable. Les modalités de cette coordination, ça varie [...] mais ce qu'on pratique aujourd'hui et que je trouve efficace, c'est vraiment du temps où l'on pose les choses, où l'on va évoquer toutes les difficultés que l'on a dans l'établissement, dans la classe, avec certains élèves... et, du coup, une fois que les problèmes on les a posés, tout naturellement, on cherche les solutions » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Plus encore, les enseignants envisageant le travail collectif comme une opportunité de développement professionnel (DVT_PRO : $\chi^2(6)= 15.5$, $p=0.02$) sont, proportionnellement, plus nombreux que les pairs à « *co-construire* » des éléments de cours avec leurs collègues impliqués dans le cadre de dispositifs institutionnels.

« L'année avant la réforme, on a travaillé beaucoup sur la mise en place des programmes. Il a fallu faire des progressions par cycle. Donc, pour les classes de 5^{ème} - 4^{ème} - 3^{ème}, il a fallu répartir le programme sur trois ans. Tout ça, on a construit ensemble, selon nos points de vue... [...] mais en changeant complètement de vision. Parce que, là, on a des compétences donc c'est plutôt "vous construisez vos activités à partir des compétences". C'est pas le même objectif. Il y a la connaissance mais il y a avant tout la compétence » (professeur de SVT en collège, P9).

Il est, en outre, notable qu'aucune relation n'est statistiquement significative concernant l'engagement des enseignants dans les modalités de pratique collective encadrée par l'institution et la logique ergonomique (ERGO_PTQ : $\chi^2(6)= 6.3$, $p=0.39$). Autrement dit, il semble que le caractère obligatoire des modalités de travail collectif envisagées ici soit plus fort que la projection des enseignants en termes de coût-bénéfice dans ces pratiques.

Effet des logiques institutionnelle et identitaire

L'effet des logiques institutionnelle et identitaire (sur le plan de l'identité professionnelle) semble également jouer un rôle dans la manière dont les enseignants investissent les pratiques collectives encadrées par l'institution – néanmoins, plus minime au regard du nombre d'associations repérées (Tableau 23). C'est particulièrement le cas des enseignants considérant que le travail collectif constitue une mise en danger de leur identité professionnelle, notamment en ce qu'il réduit leur part de liberté pédagogique, la contraignant par la norme imposée par le collectif (DERIV_TCE). Ceux-là développent significativement le moins de relations professionnelles avec leurs collègues d'autres matières ($\chi^2(6)= 19.4$, $p<0.01$) et avec leurs collègues impliqués dans des dispositifs collaboratifs ($\chi^2(6)= 14.3$, $p=0.03$).

En synthèse

Il existe, ponctuellement, des liens significatifs entre les logiques pratiques des enseignants – notamment en lien avec l'appartenance disciplinaire, le contexte d'exercice et la dimension axiologique ; plus modestement, en lien avec des logiques relationnelles, professionnelles et d'identité professionnelle – et leur propension à s'engager dans les dispositifs collaboratifs, dans l'élaboration de projets pédagogiques (à l'échelle de la discipline et/ou de l'établissement) ou bien encore à développer des relations professionnelles plus ou moins formalisées avec des collègues au sein d'un dispositif, de la discipline ou hors de la discipline.

Ces résultats montrent qu'hormis les logiques axiologique et professionnelle (sur le seul plan de l'adhésion – ou de la non-adhésion – à l'idée selon laquelle le travail collectif permet le développement de pratiques d'enseignement communes/harmonisées), le caractère injonctif de ces modalités de travail collectif limite considérablement l'influence des logiques pratiques propres aux enseignants sur leur implication dans les dispositifs et dans l'élaboration de projets éducatifs. Si l'analyse est limitée à celle de l'implication des enseignants dans ces pratiques collectives, il ressort clairement que l'effet de la structure d'exercice (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel), et concomitamment la discipline d'enseignement, est central. Toutefois, lorsque l'analyse porte sur le niveau de

relations professionnelles entre les enseignants qui s'engagent dans ces pratiques collectives, alors s'ajoutent (relationnelle, identitaire) ou se renforcent (axiologique, professionnelle) d'autres logiques à cet effet du contexte.

Pour le dire autrement, l'engagement factuel des enseignants dans les pratiques collectives prescrites par l'institution semble dépendre, en toute logique, de la force de ces prescriptions selon la discipline et les établissements concernés. Mais, plus finement, les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues, impliqués dans une même pratique collective, semblent liées à certaines logiques pratiques sus-indiquées.

Toutefois, ces associations significatives apparaissent, isolément les unes aux autres, à l'échelle intra-individuelle. En effet, elles ne fonctionnent pas nécessairement ensemble et semblent, davantage, caractériser des tendances à l'échelle de notre échantillon global. La consistance des regroupements effectués pourrait, ici, être réinterrogée : l'engagement des enseignants dans les dispositifs collaboratifs n'étant pas nécessairement relié à l'engagement de ces derniers dans des réflexions visant à l'élaboration de projets éducatifs pour la discipline ou pour l'établissement, ni même à la nature des relations nouées entre les collègues dans la discipline ou au sein d'un dispositif.

Pour autant, il n'est pas possible, à l'échelle intra-individuelle, de relier les différentes logiques pratiques avec la manière dont les enseignants investissent, au global, les pratiques collectives relevant d'injonctions institutionnelles (IMPLI_II). L'observation n'est pas inintéressante et méritera d'être plus amplement discutée dans la synthèse de ce chapitre.

8.1.2. Dans les modalités de travail collectif relevant d'une participation spontanée

Le Tableau 25 recense l'ensemble des résultats aux tests statistiques du χ^2 d'indépendance réalisés visant à mettre en évidence l'association entre les différentes logiques pratiques des enseignants et l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives résultat d'un engagement spontané.

Tableau 25 : logiques pratiques, profils et modalités d'engagement des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494) – significativité au test du chi² d'indépendance (p=)

	IMPLI_CP	P_PEDA	REFL_SPON	COLL_DISC	COLL_SPON	COLL_CLASS	COLL_AUTRE
SEXE	NS	NS	0,01 *	NS	NS	NS	NS
DISCIPLINE	<0,01 **	NS	NS	<0,01 **	NS	<0,01 **	<0,01 **
ANCIENNETE	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
EPLE	<0,01 **	0,01 *	NS	0,03 *	0,04 *	<0,01 **	<0,01 **
EXPE_EPLE	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
CL_EPLE	NS	NS	NS	0,03 *	NS	NS	0,03 *
RELA_COLL	<0,01 **	NS	NS	NS	NS	NS	NS
RAPP_POUV	<0,01 **	0,02 *	NS	0,03 *	<0,01 **	0,04 *	0,01 *
DVT_PRO	<0,01 **	NS	NS	0,03 *	<0,01 **	NS	NS
REFL_PRO	NS	NS	NS	0,02 *	NS	NS	NS
EQ_PEDA	<0,01 **	NS	NS	<0,01 **	0,02 *	0,03 *	<0,01 **
ADAPT_PERF	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
RELA_PERDIR	NS	0,04 *	0,04 *	NS	NS	NS	NS
CRITI_NMP	NS	NS	NS	0,03 *	NS	NS	NS
DERIV_TCE	<0,01 **	NS	NS	NS	<0,01 **	0,04 *	<0,01 **
ERGO_PTQ	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
AXIO_ELEVE	<0,01 **	0,01 *	NS	NS	<0,01 **	0,04 *	<0,01 **

NS : test du chi² non significatif au seuil alpha = 0,05 ; * : test du chi² significatif au seuil alpha = 0,05 ; ** : test du chi² par case significatif au seuil alpha = 0,01

À la différence des résultats présentés dans la section précédente, il est possible d'affirmer, dès la première lecture du tableau ci-dessus, l'existence d'une relation statistiquement significative entre l'Arrière-plan des enseignants et la manière dont ils investissent, au global, les pratiques collectives relevant d'un engagement spontané (IMPLI_CP). En effet, pour 8 des 17 des variables testées, les valeurs calculées du chi² dépassent les valeurs critiques, de façon conséquente puisque le seuil de significativité alpha à 0,01 est atteint et dépassé à chaque fois. Ainsi, les profils d'enseignants, décrits dans la partie 2, selon leur manière de s'engager dans les modalités collectives de travail initié de leur propre initiative – les « *prudents* » (46,4 % de notre échantillon), les « *intermédiaires* » (17,8 %), les « *engagés* » (20,6 %) et les « *militants* » (15,2 %) – semblent caractérisés par des Arrière-plans distincts les uns des autres. Pour cette raison, la seule analyse des associations entre les différentes logiques

pratiques et le profil global des enseignants dans les pratiques spontanées apparaît suffisante⁶⁴.

Effet de la logique disciplinaire et du contexte d'exercice

Là encore, le contexte d'exercice et, plus précisément, le type d'établissements dans lequel les professeurs exercent s'avère être statistiquement relié à la manière d'investir les modalités collectives plus informelles de travail collectif ($\chi^2(9)=31.1$, $p<0.01$) (Tableau 26).

Tableau 26 : contexte d'exercice et profil des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance

	Collège	LGT	LP
Prudent	44,4 %	54,9 % ** (+)	39,2 %
Intermédiaire	19,0 %	17,6 %	16,0 %
Engagé	25,5 % * (+)	17,6 %	16,0 %
Militant	11,1 % * (-)	9,8 % * (-)	28,8 % ** (+)

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; ** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

Tout d'abord, la majorité des enseignants (46,4 %), tous établissements confondus, se situe dans le profil « *prudent* », c'est-à-dire qu'ils consacrent quantitativement peu de temps à des modalités informelles de travail collectif et qu'ils se limitent le plus souvent à des discussions informelles avec leurs collègues (notamment d'une même classe, d'autres disciplines et avec lesquels ils partagent des réflexions spontanées). Toutefois, les professeurs du lycée général et technologique sont, proportionnellement, plus fréquemment associés à cette classe (54,9 %). À l'inverse, leurs collègues du lycée professionnel sont plus régulièrement représentés dans le profil « *militant* » (28,8 %). Autre résultat significatif, les enseignants du collège sont plus souvent associés au profil « *engagé* » (25,5 %) que leurs pairs. Il ne s'agit pas ici d'enfermer les professeurs, selon leur type d'établissements, à un profil exclusif mais simplement de constater que le contexte d'exercice influence, en proportion, la manière dont les enseignants interagissent spontanément avec leurs pairs et le temps qu'ils y engagent ($\chi^2(9)=31.1$, $p<0.01$). Ceci étant, ces résultats apparaissent relativement congruents avec les observations effectuées dans la section précédente sur cette même dimension.

⁶⁴ Dans la section précédente (8.1.1.), du fait de l'absence de relation significative entre le profil global des enseignants dans les pratiques collectives prescrites institutionnelles et les logiques pratiques qui les caractérisent, nous avons présenté les associations, variable par variable, une à une.

Par ailleurs, il semble que la discipline d'appartenance joue un rôle significatif sur l'engagement des enseignants dans les modalités moins encadrées de travail collectif. Les résultats au test du χ^2 d'indépendance ($\chi^2(33)=94.7$, $p<0.01$) et les tests exacts de Fisher mettent en évidence les significativités par case et permettent de dresser les constats suivants :

- les professeurs-documentalistes, les professeurs de l'enseignement général et professionnel ainsi que les professeurs d'« *autres matières* » (arts plastiques, éducation musicale, technologie, CPE, etc.) sont proportionnellement ceux qui sont le plus représentés dans le profil « *militant* » ;
- les professeurs d'histoire-géographie et de lettres sont les plus représentatifs du profil « *engagé* » ;
- les professeurs d'EPS sont, statistiquement, plus nombreux à être caractérisés par le profil « *intermédiaire* » ;
- les professeurs de physique-chimie sont, pour leur part, proportionnellement plus nombreux à être caractérisés par le profil « *prudent* ».

Effet des logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et ergonomique

Les tableaux 27, 28 et 29 rendent compte des relations existant entre les logiques axiologique, relationnelle et professionnelle et le profil des enseignants dans les modalités de pratique collective résultant d'un choix personnel.

Tableau 27 : logique axiologique et profil des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance

	AXIO_ELEVE		
	<i>Faible</i>	<i>Modérée</i>	<i>Forte</i>
Prudent	26,6 % (+) **	48,0 %	25,3 % (-) **
Intermédiaire	13,6 %	45,5 %	40,9 %
Engagé	17,6 %	39,2 %	43,1 %
Militant	6,7 % (-) **	42,7 %	50,7 % (+) **

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; ** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

Tout d'abord, la lecture du Tableau 27 permet de souligner que les enseignants des profils « *militant* » et « *prudent* » se distinguent du point de vue de la logique axiologique ($\chi^2(6)=29.3$, $p<0.01$). En effet, les enseignants les plus impliqués dans les formats spontanés de travail collectif sont également plus nombreux à considérer que ce travail collectif permet d'accompagner les élèves en difficulté et de favoriser la réussite de tous (50,7 % *versus*

25,3 % pour le profil « *prudent* »). À l'inverse, les enseignants « *prudent* » sont, proportionnellement, plus nombreux à considérer que ce travail n'a pas d'effet sur la réussite des élèves (26,6 % *versus* 6,7 % pour le profil « *militant* »).

Tableau 28 : logique relationnelle et profil des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494 ; en %) – significativité au test du chi² d'indépendance

	RELA_COLL			RAPP_POUV		
	<i>Faible</i>	<i>Modérée</i>	<i>Forte</i>	<i>Faible</i>	<i>Modérée</i>	<i>Forte</i>
Prudent	28,0 % (+) **	24,5 %	47,6 % (-) **	34,5 % (-) **	30,6 % (+) **	34,9 % (+) **
Intermédiaire	19,3 %	27,3 %	53,4 %	62,5 % (+) **	15,9 %	21,6 %
Engagé	15,7 %	18,6 %	65,7 % (+) *	57,8 % (+) *	17,7 %	24,5 %
Militant	9,3 % (-) **	30,7 %	60,0 %	57,3 % (+) *	18,7 %	24,0 %

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du chi² par case significatif au seuil alpha = 0,05 ; *** : test du chi² par case significatif au seuil alpha = 0,01

Le Tableau 28 met, quant à lui, en évidence une distribution singulière des enseignants du profil « *prudent* », comparativement aux autres profils, sur le plan de la logique relationnelle (RELA_COLL : $\chi^2(6)= 19.2$, $p<0.01$; RAPP_POUV : $\chi^2(6)=31.2$, $p<0.01$). En effet, les enseignants de ce profil sont, proportionnellement, plus nombreux à considérer que le travail collectif introduit des enjeux de pouvoirs entre les professeurs (34,9 %) et moins nombreux à estimer qu'il est une opportunité de mieux se connaître et de se soutenir entre pairs (47,6 % ; 28 % de ces enseignants considèrent même que le travail collectif n'a aucun effet positif sur leur relation avec leurs collègues). Sur le premier point, les enseignants « *prudents* » s'opposent de manière très nette à leurs collègues des trois autres profils (en moyenne, 23,7 %). Par ailleurs, les enseignants du profil « *engagé* » sont ceux qui, proportionnellement, considèrent le plus que le travail collectif est propice à nouer une meilleure relation entre collègues (65,7 %).

Tableau 29 : logique professionnelle et profil des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494 ; en %) – significativité au test du chi² d'indépendance

	DVT_PRO			EQ_PEDA		
	<i>Faible</i>	<i>Modérée</i>	<i>Forte</i>	<i>Faible</i>	<i>Modérée</i>	<i>Forte</i>
Prudent	21,4 % (+) **	36,7 %	41,9 % (-) **	34,1 % (+) **	35,8 %	30,1 % (-) **
Intermédiaire	9,1 %	30,7 %	60,2 %	27,3 %	28,4 %	44,3 %
Engagé	8,8 %	29,4 %	61,8 % (+) *	13,7 % (-) **	36,3 %	50,0 % (+) *
Militant	5,3 % (-) *	36,0 %	58,7 %	20,0 %	29,3 %	50,7 % (+) *

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du chi² par case significatif au seuil alpha = 0,05 ; *** : test du chi² par case significatif au seuil alpha = 0,01

Enfin, le Tableau 29 permet, lui aussi, de distinguer les enseignants du profil « *prudent* », ainsi que, dans une moindre mesure, ceux des profils « *engagé* » et « *militant* », au regard de la logique professionnelle (DVT_PRO : $\chi^2(6)= 25.9$, $p<0.01$; EQ_PEDA : $\chi^2(6)=24.8$, $p<0.01$). Ainsi, ces enseignants sont, proportionnellement, moins nombreux à juger que le travail collectif est source de développement professionnel (seulement 41,9 % contre plus de 58,7 %, *a minima*, pour les autres profils) et permet le développement d'un fonctionnement en équipe (partage d'outils, d'objectifs, harmonisation des attentes, etc.) (30,1 % contre plus de 44,3 %, *a minima*, pour les autres profils). Surtout, sur ce dernier point, plus d'un enseignant de ce profil sur trois estiment que le travail collectif est sans effet sur le fonctionnement en équipe.

Dans ces formats collectifs relevant d'un engagement spontané, il semble ne pas exister d'association significative entre la logique ergonomique et le profil des enseignants.

Effet des logiques institutionnelle et identitaire

Attachons-nous, pour finir, à décrire la manière dont les logiques institutionnelle et identitaire sont reliées au profil des enseignants dans les modalités collectives spontanées (Tableau 30).

Tableau 30 : logique identitaire et profil des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance

	DERIV_TCE		
	<i>Faible</i>	<i>Modérée</i>	<i>Forte</i>
Prudent	53,7 % (-) **	16,6 % (+) **	29,7 % (+) *
Intermédiaire	71,6 %	10,2 %	18,2 %
Engagé	73,5 % (+) *	4,9 % (-) *	21,6 %
Militant	72,0 %	9,3 %	18,7 %

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; ** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

Là, encore, les enseignants du profil « *prudent* » se distinguent de leurs pairs sur le plan de la logique identitaire ($\chi^2(6)=21.2$, $p<0.01$). Concrètement, ces derniers sont plus nombreux à évaluer à « *modéré* » (16,6 %) ou « *élevé* » (29,7 %) le risque selon lequel le travail collectif puisse réduire l'autonomie des enseignants dans leur pratique, rationalise cette dernière et conduise donc à entraver leur liberté pédagogique. Ainsi, ils ne sont qu'un peu plus d'un

enseignant de ce profil sur deux (53,7 %) à considérer que ce risque est « *nul/faible* », alors que cela concerne plus de 70 % des enseignants des trois autres profils.

Par ailleurs, il semble ne pas exister d'association significative entre la logique institutionnelle et le profil des enseignants dans les pratiques collectives spontanées.

En synthèse

L'ensemble de ces résultats tend à confirmer l'idée selon laquelle l'Arrière-plan des enseignants constitue une piste solide de compréhension de l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'un choix personnel (IMPLIC_CP). Les tests statistiques présentés dans cette section permettent de relever des associations récurrentes entre certaines logiques pratiques et le profil des enseignants.

De manière significative, **les enseignants du profil « *militant* »** sont :

- proportionnellement, plus nombreux à exercer en lycée professionnel, à enseigner des disciplines de l'enseignement général et professionnel du lycée professionnel, les arts plastiques, l'éducation musicale ou encore à exercer en tant que professeurs-documentalistes ou CPE ;
- proportionnellement, plus nombreux à considérer que le travail collectif favorise la réussite des élèves et permet de lutter contre l'échec scolaire, qu'il n'introduit pas de rapports de pouvoirs entre collègues et qu'il facilite le développement de pratiques d'enseignement communes ou harmonisées.

De manière significative, **les enseignants du profil « *prudent* »** sont :

- proportionnellement, plus nombreux à exercer en lycée général et technologique ;
- proportionnellement, plus nombreux à estimer que le travail collectif ne favorise pas nécessairement la réussite des élèves et ne permet pas particulièrement de lutter contre l'échec scolaire, qu'il ne constitue pas une opportunité pour mieux se connaître et se soutenir entre pairs, qu'il introduit des rapports de pouvoirs entre collègues, qu'il n'est pas nécessairement source de développement professionnel et qu'il ne facilite le développement de pratiques d'enseignement communes ou harmonisées ;
- proportionnellement, plus nombreux à évaluer le travail collectif comme un danger pour leur identité professionnelle.

De manière significative, **les enseignants du profil « engagés »** sont :

- proportionnellement, plus nombreux à exercer en collège et à enseigner l'histoire-géographie et les lettres ;
- proportionnellement, plus nombreux à considérer que le travail collectif constitue une opportunité pour mieux se connaître et se soutenir entre pairs, qu'il n'introduit pas de rapports de pouvoirs entre collègues, qu'il est une source de développement professionnel et qu'il facilite le développement de pratiques d'enseignement communes ou harmonisées ;
- proportionnellement, plus nombreux à ne pas considérer le travail collectif comme un danger pour leur identité professionnelle.

Pour finir, **les enseignants du profil « intermédiaire »** :

- ne semblent pas se distinguer de manière très nette selon une ou plusieurs logiques ;
- semblent, toutefois, être proportionnellement plus nombreux à enseigner l'EPS et à ne pas considérer que le travail collectif introduit des rapports de pouvoirs entre collègues.

La lecture de ces tendances doit toutefois être nuancée. Les associations décrites, bien que statistiquement significatives, n'indiquent aucunement un positionnement exclusif d'un profil par rapport à une logique, ni même que le positionnement sur une même logique se réduise à un seul profil d'enseignants. Ainsi, deux enseignants de profils différents peuvent, tout à fait, être caractérisés par une même logique pratique et deux enseignants d'un même profil peuvent être caractérisés par des logiques pratiques différentes.

Cela étant, si dans le cas du travail collectif prescrit par l'institution, les logiques pratiques propres aux individus – en ce qu'elles ne sont pas extérieures aux individus eux-mêmes, comme le contexte d'exercice ou la discipline d'enseignement – n'étaient pas reliées à l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives, il apparaît, pour les pratiques collectives résultant d'un choix personnel, que les logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et identitaire jouent un rôle certain. Cet aspect sera plus amplement discutée dans la synthèse de ce chapitre.

8.2. Deuxième niveau d'analyse : logiques pratiques, travail collectif et évolution des pratiques d'enseignement

Le Tableau 31 recense l'ensemble des résultats aux tests statistiques du χ^2 d'indépendance réalisés visant à mettre en évidence l'association entre les différentes logiques pratiques des enseignants et l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives à travers le filtre de l'évolution des pratiques d'enseignement.

Tableau 31 : logiques pratiques, profils des enseignants et effet du travail collectif sur l'évolution de leurs pratiques d'enseignement (n=494) – significativité au test du χ^2 d'indépendance (p=)

	P_EVOL	IMPLI_CP	IMPLI_II	DIM_ELEVE	DIM_INNOV	DIM_EQ	DIM_TRANSV	DIM_ID
SEXE	<0,01 **	NS	NS	<0,01 **	0,02 *	NS	0,01 *	<0,01 **
DISCIPLINE	<0,01 **	<0,01 **	NS	0,01 *	NS	NS	<0,01 **	0,05 *
ANCIENNETE	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0,04 *
EPLÉ	NS	<0,01 **	NS	NS	NS	NS	0,01 *	NS
EXPE_EPLE	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0,01 *	0,02 *
CL_EPLE	<0,01 **	NS	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **
RELA_COLL	<0,01 **	<0,01 **	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **
RAPP_POUV	<0,01 **	<0,01 **	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	0,02 *	<0,01 **
DVT_PRO	<0,01 **	<0,01 **	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **
REFL_PRO	<0,01 **	NS	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	0,01 *	<0,01 **
EQ_PEDA	<0,01 **	<0,01 **	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **
ADAPT_PERF	<0,01 **	NS	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **
RELA_PERDIR	<0,01 **	NS	NS	NS	0,01 *	NS	0,02 *	0,03 *
CRITI_NMP	<0,01 **	NS	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **
DERIV_TCE	<0,01 **	<0,01 **	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **
ERGO_PTQ	<0,01 **	NS	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	NS	<0,01 **
AXIO_ELEVE	<0,01 **	<0,01 **	NS	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **	<0,01 **

NS : test du χ^2 non significatif au seuil $\alpha = 0,05$; * : test du χ^2 significatif au seuil $\alpha = 0,05$; ** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

Les résultats aux tests du χ^2 d'indépendance présentés ci-dessus sont extrêmement clairs. L'Arrière-plan des enseignants, que nous déclinons théoriquement selon un ensemble de logiques pratiques, est statistiquement relié à la manière dont ces derniers déclarent faire évoluer leurs pratiques d'enseignement lorsqu'ils sont engagés dans un travail collectif. En effet, pour 14 des 17 variables testées, les valeurs calculées du χ^2 dépassent les valeurs

critiques, avec des seuils de significativité alpha à 0,01 dépassés à chaque fois. Aussi, il s'agit de rappeler la forte consistance des profils construits dans la partie 2. Les enseignants du profil « *résistant* » (10,3 % de notre échantillon) s'opposent le plus diamétralement aux enseignants du profil « *militant* » (24,7 %). Les premiers sont, pour les deux tiers, des enseignants classés comme « *prudent* » au regard de leur investissement dans les pratiques collectives spontanées. Ils déclarent, dans une très large majorité (de 66,7 % à 94,1 % de la classe selon la nature de l'évolution testée), faire faiblement évoluer leurs pratiques d'enseignement, que ce soit dans la propension à accompagner de manière plus resserrée les élèves (DIM_ELEVE), à expérimenter ou favoriser une démarche de projet (DIM_INNOV), à harmoniser les pratiques ou construire des progressions communes (DIM_EQ), à inscrire son enseignement dans des compétences ou des projets transversaux (projet d'établissement, socle commun, etc.) (DIM_TRANSV) ou bien à faire des liens entre les disciplines (DIM_ID). Les seconds, les professeurs du profil « *militant* », sont majoritairement des enseignants des classes « *militant* » (36,1 %) et « *engagé* » (25,4 %) au regard de leur investissement dans les pratiques collectives spontanées. Ils déclarent, à l'inverse, faire fortement évoluer leurs pratiques sur l'ensemble des dimensions testées – à l'exception de la DIM_EQ, pour laquelle seulement 45,1 % des enseignants de la classe affirment construire des progressions communes. Entre ces deux profils, nous retrouvions les enseignants de la classe « *prudent* » (42,5 %) et de la classe « *engagé* » (22,5 %) avec des profils plus centraux, faisant évoluer plus modérément leurs pratiques d'enseignement. Nous allons dorénavant chercher à décrire les relations associant ces quatre profils d'enseignants (P_EVOL) avec les différentes logiques pratiques testées.

Effet du sexe, de la discipline et du contexte d'exercice

Le Tableau 32 présente les associations entre les variables identificatrices de notre questionnaire et la propension des enseignants à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement lorsqu'ils sont engagés dans un travail collectif.

Tableau 32 : sexe, ancienneté dans la carrière, contexte d'exercice et expérience dans l'établissement et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du chi² d'indépendance

		P_EVOL			
		Résistant	Prudent	Engagé	Militant
Sexe	<i>Femme</i>	8,0 % (-) *	38,2 % (-) *	24,5 %	29,3 % (+) **
	<i>Homme</i>	14,4 % (+) *	50,0 % (+) *	18,9 %	16,7 % (-) **
Ancienneté dans la carrière	<i>Début</i>	9,8 %	41,2 %	22,6 %	26,5 %
	<i>Milieu</i>	7,0 %	41,4 %	26,1 %	25,5 %
	<i>Fin</i>	12,8 %	43,8 %	20,0 %	23,4 %
EPLÉ	<i>Collège</i>	8,3 %	38,9 %	26,9 %	25,9 %
	<i>LGT</i>	13,1 %	47,1 %	19,0 %	20,9 %
	<i>LP</i>	10,4 %	43,2 %	19,2 %	27,2 %
Expérience dans l'EPLÉ	<i>Faible</i>	7,8 %	39,7 %	23,5 %	29,1 %
	<i>Modérée</i>	11,5 %	42,7 %	25,0 %	20,8 %
	<i>Forte</i>	12,2 %	46,3 %	17,1 %	24,4 %

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du chi² par case significatif au seuil alpha = 0,05 ; ** : test du chi² par case significatif au seuil alpha = 0,01

Lorsqu'elles sont impliqués dans un travail de nature collective les femmes sont, proportionnellement, plus nombreuses que les hommes à faire évoluer leurs pratiques ($\chi^2(3)=17.4$, $p<0.01$). En effet, alors que 64,4 % des hommes sont caractérisés comme appartenant aux profils « *prudent* » voire « *résistant* », cette proportion chute à 46,2 % chez les femmes. À l'inverse, elles sont près de trois sur dix à appartenir au profil « *militant* », qui ne concerne que 16,7 % des hommes. Ce résultat mérite d'être soulevé car, alors que nous n'observons pas différence significative ni dans la répartition entre les enseignants et les enseignantes dans les distributions concernant les profils relatifs aux manières d'investir les pratiques collectives spontanées, ni dans celles relatives aux pratiques encadrées par l'institution, les femmes apparaissent plus enclines à faire évoluer leurs pratiques au contact d'autrui. Nous pouvons avancer la piste d'un rapport genré au métier dans la mesure où cette implication en termes d'évolution des pratiques est nécessairement coûteuse temporellement alors que, dans le même temps, les femmes sont encore les plus impliquées dans l'organisation de la vie familiale (Vinquant, 2016)⁶⁵. Nous développerons cette piste de manière plus conséquente dans le chapitre 9. Par ailleurs, le Tableau 30 permet d'affirmer que ni l'ancienneté dans la profession, ni l'ancienneté dans l'établissement ne sont statistiquement reliés à la propension des enseignants à faire évoluer leurs pratiques eu égard à un engagement dans un collectif de travail.

⁶⁵ « Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes » - Ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes (2016)

Aussi, il est particulièrement intéressant de noter que le type d'établissements dans lequel exercent les enseignants n'est pas relié aux prédispositions qui sont les leurs, au moment d'un travail collectif, à transformer leurs pratiques professionnelles. En effet, la valeur du χ^2 calculé lors du test d'hypothèse est inférieure à la valeur critique, contrairement aux résultats proposés dans les sections précédentes. Nous avons, en effet, montré que les enseignants de lycée professionnel étaient les plus engagés, par opposition aux enseignants de lycée général et technologique et, à un degré moindre, aux enseignants de collège, cela dans toutes les formes de travail collectif. Pour autant, les mécanismes visant à faire de ce moment collectif un catalyseur de l'évolution des pratiques semblent résulter d'autres paramètres, que nous proposons de continuer à analyser.

Cette analyse paraît d'ailleurs gagner du crédit au regard du test du χ^2 d'indépendance réalisé entre les variables P_EVOL et DISCIPLINE ($\chi^2(33)=67.4$, $p<0.01$). En effet, s'il existe bien une association significative entre les variables, comme cela était le cas pour la variable IMPLI_CP dans la section précédente, elle semble être le fait de rares associations ponctuelles⁶⁶ synthétisées :

- les professeurs-documentalistes sont, proportionnellement, plus nombreux à être classés dans le profil « *militant* » (69, 2 % des enseignants de cette discipline contre 24,7 % des enseignants composant notre échantillon) ;
- ce constat se retrouve, dans une proportion moindre, pour les enseignants classés dans les « *autres matières* », comme les arts plastiques, l'éducation musicale, les conseillers principaux d'éducation, etc. (39,0 %) ;
- les professeurs de langues vivantes étrangères sont, proportionnellement, plus nombreux à être classés dans le profil « *engagé* » (32,8 % contre 22,5 %) ;
- enfin, les professeurs de physique-chimie apparaissent, proportionnellement, les moins nombreux à être classés dans le profil « *militant* » (5,0 %) alors que leurs collègues de sciences économiques sont, proportionnellement, les moins représentés dans le profil « *engagé* » (3,7 %).

Aussi, notons que les enseignants du lycée professionnel, des matières d'enseignement général comme d'enseignement professionnel, ne sont pas plus caractérisés que leurs collègues comme étant davantage disposés à faire évoluer leurs pratiques professionnelles, alors même qu'ils sont, proportionnellement, plus nombreux à s'engager activement dans les pratiques collectives (*cf.* section 8.1). Une fois encore, la faible proportion d'enseignants pour

⁶⁶ Nous pouvons affirmer cela au regard des χ^2 par case, dont la somme est responsable de la significativité du test, qui apparaissent très inégalement répartis (sur la somme des 48 cases, qui est égale à 67.4, le seul χ^2 de la case Militant/Documentaliste représente une valeur de 20.9).

certaines disciplines et dans certains profils peut être de nature à rendre moins précise la valeur des observations présentées. La discipline d'enseignement apparaît, néanmoins, relativement peu structurante dans la mesure où les associations présentées sont relativement ponctuelles et où l'association la plus robuste concerne des enseignants – les professeurs-documentalistes – au statut singulier dans l'enseignement secondaire français. Pour le dire plus directement, ni la discipline d'enseignement, ni, et encore moins, le type d'établissements, ne permet de comprendre finement les rouages de la relation entre l'engagement dans le travail collectif et l'évolution des pratiques professorales.

Effet des logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et ergonomique

Les tableaux 33, 34 et 35 rendent compte des relations existant entre les logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et ergonomique et le profil des enseignants selon la manière dont le travail collectif fait évoluer leurs pratiques professionnelles.

Tableau 33 : logique relationnelle et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance

		P_EVOL			
		Résistant	Prudent	Engagé	Militant
CL_EPLE	<i>Faible</i>	58,8 % (+) **	21,0 %	20,7 %	6,6 % (-) **
	<i>Modérée</i>	31,4 %	47,6 % (+) *	45,0 %	35,2 %
	<i>Forte</i>	9,8 % (-) **	31,4 % (-) *	34,2 %	58,2 % (+) **
RELA_COLL	<i>Faible</i>	52,9 % (+) **	21,9 %	14,4 %	12,3 % (-) *
	<i>Modérée</i>	31,4 %	31,9 % (+) **	18,9 %	14,8 % (-) **
	<i>Forte</i>	15,7 % (-) **	46,2 % (-) **	66,7 % (+) **	73,0 % (+) **
RAPP_POUV	<i>Faible</i>	25,5 % (-) **	42,9 %	57,7 % (+) *	56,6 % (+) *
	<i>Modérée</i>	21,8 %	25,2 %	22,1 %	22,1 %
	<i>Forte</i>	52,9 % (+) **	31,9 %	21,3 % (-) *	21,3 % (-) *

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; ** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

De manière très nette, la propension des enseignants à faire évoluer leur pratique d'enseignement est liée à la manière dont ils considèrent le travail collectif du point de vue de la logique relationnelle (CL_EPLE : $\chi^2(6) = 78.1$, $p < 0.01$; RELA_COLL : $\chi^2(6) = 70.7$, $p < 0.01$; RAPP_POUV : $\chi^2(6) = 27.6$, $p < 0.01$). En effet, les deux profils les plus extrêmes, « militant » et « résistant » s'opposent sur l'ensemble des trois variables constitutives de la logique relationnelle. Ainsi, une nette majorité des enseignants du profil « militant » considère que le travail collectif favorise le développement de relations professionnelles entre

collègues (73,0 %), favorise un climat d'établissement plus serein (58,2 %), sans qu'il n'introduise particulièrement de rapports de pouvoirs au sein des équipes pédagogiques (56,6 %). À l'inverse, les enseignants du profil « *résistant* » apparaissent, proportionnellement, davantage caractérisés par des positionnements contraires : ils sont seulement 9,8 % à considérer que le travail collectif est bon pour le climat de l'établissement et 15,7 % à soutenir l'idée qu'il permet de nouer des relations solides entre collègues. Parallèlement, ils sont beaucoup plus nombreux, en proportion, à estimer que ce travail collectif introduit des rapports de force entre les adultes (52,9 %).

Dans des positions intermédiaires, la distribution des enseignants des profils « *prudent* » et « *engagé* », au regard des variables caractéristiques de la logique relationnelle, est plus équilibrée. Leur inscription dans une modalité – « *faible* », « *modérée* », « *forte* » – est moins marquée et semble moins homogène d'une variable à l'autre : ce qui explique d'ailleurs des positions plus centrales. Les enseignants de ces deux profils se distinguent les uns des autres, principalement, quant aux variables RELA_COLL et RAPP_POUV. En effet, si la distribution des enseignants des deux profils est quasiment similaire concernant la variable CL_EPLE, ils se distinguent assez nettement dans leur manière de considérer l'effet du travail collectif sur le développement de relations professionnelles positives entre collègues. Pour les « *prudents* », moins de la moitié (46,2 %) adhère fortement à cette assertion (contre 66,7 % des enseignants de la classe « *engagé* »), avec une plus forte représentation autour d'un positionnement modéré (31,9 % contre 23,5 % en moyenne). Parallèlement, les « *engagés* » sont, en proportion, plus nombreux à ne pas considérer le travail collectif comme susceptible de développer des tensions au sein des équipes (57,7 %). Cette distribution est plus équilibrée chez les enseignants de la classe « *prudent* » et ne se distingue comparativement pas aux autres classes.

Sur la logique relationnelle, les enseignants du profil « *prudent* » apparaissent relativement singuliers dans la manière dont ils se distribuent dans les différentes classes. En revanche, les professeurs du profil « *engagé* » sont beaucoup plus semblables à leurs pairs du profil « *militant* ». Les profils semblent principalement s'hétérogénéiser l'un de l'autre à propos de l'effet du collectif à l'échelle de l'établissement. En effet, les « *militants* » sont, proportionnellement, bien plus nombreux à envisager un effet à cette échelle que les « *engagés* » (58,2 % contre « seulement » 34,2 %).

Tableau 34 : logique professionnelle et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance

		P_EVOL			
		Résistant	Prudent	Engagé	Militant
DVT_PRO	<i>Faible</i>	52,9 % (+) **	14,9 %	7,2 % (-) *	4,1 % (-) **
	<i>Modérée</i>	31,4 %	49,1 % (+) **	26,1 %	16,4 % (-) **
	<i>Forte</i>	15,7 % (-) **	36,7 % (-) **	66,7 % (+) **	79,5 % (+) **
REFL_PRO	<i>Faible</i>	47,1 % (+) **	17,1 %	17,1 %	11,5 % (-) *
	<i>Modérée</i>	21,6 %	23,3 %	19,8 %	14,8 %
	<i>Forte</i>	31,4 % (-) **	59,5 %	63,1 %	73,8 % (+) **
EQ_PEDA	<i>Faible</i>	64,7 % (+) **	30,5 %	18,0 % (-) *	11,5 % (-) **
	<i>Modérée</i>	23,5 %	37,6 %	35,1 %	29,5 %
	<i>Forte</i>	11,8 % (-) **	31,9 % (-) **	46,9 %	59,0 % (+) **

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; ** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

Là, encore, il semble que la logique professionnelle joue un rôle central dans la relation qui lie le travail collectif à ses effets en termes de transformation des pratiques d'enseignement (DVT_PRO : $\chi^2(6) = 78.1$, $p < 0.01$; REFL_PRO : $\chi^2(6) = 70.7$, $p < 0.01$; EQ_PEDA : $\chi^2(6) = 27.6$, $p < 0.01$). À propos de la croyance d'un travail collectif vecteur du développement professionnel, la distribution des enseignants du profil « *prudent* » est relativement équilibrée, avec une forte représentation de la modalité « *modérée* » (49,1 % contre 34,0 % en moyenne), ce qui fait de ce profil, un profil résolument central. En revanche, les enseignants du profil « *résistant* » semble particulièrement s'opposer aux profils « *engagé* » et « *militant* ». En effet, une très large proportion de ces enseignants (respectivement, 66,7 % et 79,5 %) adhère fortement à cette relation, alors qu'ils ne sont que 15,7 % du profil « *résistant* » dans ce cas et, même, plus de la moitié (52,9 %) n'y adhère pas du tout ou faiblement.

Il est possible d'associer de manière à peu près similaire les profils au regard de la variable EQ_PEDA. Effectivement, dans le profil « *résistant* », les enseignants sont clairement plus nombreux à ne pas adhérer à l'idée que le travail collectif permet de développer des pratiques communes, partagées voire harmonisées (64,7 %). À l'inverse, ils ne sont que 18,0 % et 11,5 % dans ce cas dans les profils « *engagé* » et « *militant* ». Toujours dans une position intermédiaire, dans le profil « *prudent* », s'ils sont significativement moins nombreux que la moyenne à y adhérer fortement (31,9 %), les enseignants se répartissent, tout de même, à part presque égale dans chacune des modalités : ce qui rend cette variable relativement peu structurante pour ce profil.

Enfin, la variable REFL_PRO apparaît tout à fait singulière dans cet ensemble caractéristique de la logique professionnelle. Elle suscite l'adhésion de 59,5 % à 73,8 % des enseignants des profils « *militant* », « *engagé* » mais également « *prudent* ». Ainsi, un seul profil se distingue des trois autres, le profil « *résistant* ». En effet, près de la moitié des enseignants de ce profil (47,1 %) rejette l'idée selon laquelle le travail collectif serait propice à interroger ses pratiques en vue de traiter de nouvelles thématiques transversales (*e.g.* l'éducation à la santé, aux médias et à l'information, au développement durable, etc.), soit près de deux fois et demi la moyenne des enseignants constituant notre population (18,8 %).

Tableau 35 : logiques axiologique et ergonomique et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance

		P_EVOL			
		Résistant	Prudent	Engagé	Militant
AXIO_ELEVE	<i>Faible</i>	58,8 % (+) **	22,4 %	12,6 % (-) *	4,1 % (-) **
	<i>Modérée</i>	39,2 %	55,7 % (+) **	49,6 %	24,6 % (-) **
	<i>Forte</i>	2,0 % (-) **	21,9 % (-) **	37,8 %	71,3 % (+) **
ERGO_PTQ	<i>Faible</i>	15,7 %	18,6 % (-) *	26,1 %	36,9 % (+) **
	<i>Modérée</i>	29,4 %	33,3 %	45,1 %	39,3 %
	<i>Forte</i>	54,9 % (+) *	48,1 % (+) **	28,8 % (-) *	23,8 % (-) **

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; ** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

La logique axiologique semble, pour sa part, jouer un rôle résolument central dans la compréhension de cet engagement diversifié des enseignants, selon leur profil, en vue de faire évoluer leurs pratiques professionnelles (AXIO_ELEVE : $\chi^2(6) = 147.7$, $p < 0.01$). En effet, les modalités qui s'inscrivent, proportionnellement, les plus dans les différents profils se distinguent très clairement. Ainsi, encore une fois, les enseignants des classes « *militant* » et « *résistant* » s'opposent très explicitement : 58,8 % des professeurs du profil « *résistant* » n'adhèrent que faiblement à l'idée selon laquelle le travail collectif permet de lutter contre l'échec scolaire et de favoriser la réussite des élèves (contre 4,1 % des professeurs du profil « *militant* »). Inversement, 71,3 % de ces derniers y adhèrent fortement contre 2,0 % des « *résistants* ». Comme cela était le cas pour la logique relationnelle, les deux profils centraux ont des distributions relativement proches : majoritairement « *modérée* » (55,7 %) avec une tendance « *faible* » (22,4 %) pour les enseignants du profil « *prudent* » et une distribution, proportionnellement, également « *modérée* » (49,6 %) mais avec une tendance « *forte* » pour les professeurs du profil « *engagé* » (37,8 %).

Quant à la logique ergonomique, elle semble, elle aussi, liée à P_EVOL mais de manière relativement moins marquée au regard de la valeur du χ^2 (ERGO_PTQ : $\chi^2(6)= 34.2$, $p<0.01$). Toutefois, alors que seulement près d'un quart (24,5 %) des enquêtés, dans leur ensemble, considère que le travail collectif permet de gagner du temps dans l'activité quotidienne, les enseignants du profil « *militant* » sont, proportionnellement, légèrement plus nombreux (36,9 %). S'ils sont une majorité à être distribués dans la classe « *modérée* » (45,1 %), les enseignants du profil « *engagé* », comme leurs collègues du profil « *militant* », sont, malgré tout, moins nombreux, proportionnellement, à considérer avec force que le travail collectif est chronophage et fait perdre du temps au quotidien (respectivement 28,8 % et 23,8 %). Ils se distinguent, ainsi, des enseignants des profils « *résistant* » et « *prudent* » pour qui le pourcentage augmente, respectivement, jusqu'à 54,9 % et 48,1 %.

Effet des logiques institutionnelle et identitaire

Les tableaux 36 et 37 rendent compte des relations existant entre les logiques institutionnelle et identitaire et le profil des enseignants au regard de la manière dont le travail collectif fait évoluer leurs pratiques professionnelles.

Tableau 36 : logique institutionnelle et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance

		P_EVOL			
		Résistant	Prudent	Engagé	Militant
ADAPT_PERF	<i>Faible</i>	54,9 % (+) **	29,5 %	18,0 % (-) *	16,4 % (-) **
	<i>Modérée</i>	21,6 %	27,6 %	31,5 %	21,3 %
	<i>Forte</i>	23,5 % (-) **	42,9 %	50,5 %	62,3 % (+) **
RELA_PERDIR	<i>Faible</i>	68,6 %	59,0 %	66,7 %	50,0 % (-) *
	<i>Modérée</i>	9,8 % (-) *	26,2 %	24,3 %	27,0 %
	<i>Forte</i>	21,6 %	14,8 %	9,0 % (-) *	23,0 % (+) *

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; ** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

Bien que toutes deux statistiquement significatives, la logique institutionnelle apparaît relativement moins bien associée à P_EVOL, comparativement à un certain nombre d'autres logiques déjà présentées, au regard des valeurs du χ^2 (ADAPT_PERF : $\chi^2(6)= 40.0$, $p<0.01$; RELA_PERDIR : $\chi^2(6)= 16.8$, $p=0.01$). C'est principalement le cas de la variable RELA_PERDIR qui renseigne sur le niveau d'adhésion des enseignants à l'idée selon laquelle le travail collectif constitue un levier pour le pilotage pédagogique des chefs d'établissement. En effet, hormis une légère plus grande proportion d'enseignants approbateurs dans le profil

« *militant* » (23,0 % contre 16,2 % en moyenne), couplée, de manière un peu plus surprenante, à une plus faible proportion dans le profil « *engagé* » (9,0 %), nous ne retrouvons pas de distribution particulièrement caractéristique d'un profil qui le distinguerait des autres.

Pour sa part, la variable ADAPT_PERF – qui renvoie au niveau d'adhésion des enquêtés vis-à-vis de l'enjeu alloué par l'institution au travail collectif, comme un espace intermédiaire favorisant la traduction des injonctions nationales au contexte local en vue d'améliorer la performance de l'établissement – semble reliée, plus robustement, aux profils des enseignants, notamment en ce qu'elle permet de distinguer le profil « *résistant* » de celui « *militant* ». En effet, les distributions d'enseignants de ces profils diffèrent de près de 40 % dans les classes « *faible* » et « *forte* ». Ainsi, 54,9 % n'adhèrent pas à ADAPT_PERF pour les premiers contre seulement 16,4 % pour les seconds, alors que, dans le même temps, 62,3 % y adhèrent fortement chez les seconds quand seulement 23,5 % y adhèrent chez les premiers. Là, encore, les deux profils intermédiaires donnent à voir des distributions plus équilibrées dans chacune des modalités avec, toutefois, une tendance plutôt vers la modalité « *forte* » pour le profil « *engagé* » (50,5 %) et plutôt vers la modalité « *faible* » pour le profil « *prudent* » (29,5 %, bien qu'une majorité d'enseignants de ce profil – 42,9 % – adhère fortement à cette assertion).

Tableau 37 : logique identitaire et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance

		P_EVOL			
		Résistant	Prudent	Engagé	Militant
CRITI_NMP	<i>Faible</i>	37,3 % (-) *	50,5 %	62,2 %	59,8 %
	<i>Modérée</i>	9,8 % (-) *	21,4 %	24,3 %	22,1 %
	<i>Forte</i>	52,9 % (+) **	28,1 %	13,5 % (-) **	18,0 %
DERIV_TCE	<i>Faible</i>	31,4 % (-) **	56,2 % (-) **	74,8 % (+) *	80,3 % (+) **
	<i>Modérée</i>	11,8 %	17,1 % (+) **	9,0 %	5,8 % (-) *
	<i>Forte</i>	56,9 % (+) **	26,7 %	16,2 % (-) *	13,9 % (-) **

(+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; * : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,05$; ** : test du χ^2 par case significatif au seuil $\alpha = 0,01$

Pour finir cette description des résultats, il apparaît aussi que l'engagement des enseignants, caractérisé par l'effet du travail collectif sur l'évolution des pratiques, est associé à la logique relative à l'identité professionnelle (CRITI_NMP : $\chi^2(6) = 34,0$, $p < 0,01$; DERIV_TCE : $\chi^2(6) = 58,3$, $p = 0,01$). En effet, si près de trois professeurs sur quatre du profil « *engagé* » (74,8 %) et quatre professeurs sur cinq du profil « *militant* » (80,3 %) sont convaincus que le travail collectif ne remet pas en question l'identité professionnelle des enseignants, ces

pourcentages chutent à 56,2 % et même 31,4 % pour les profils « *prudent* » et « *résistant* ». Parmi les enseignants de ce dernier profil, ils sont même plus de la moitié (56,9 %) à considérer que les injonctions qui pèsent sur la profession à travailler ensemble constituent un réel danger pour l'identité des enseignants. D'ailleurs, ces professeurs du profil « *résistant* » sont, proportionnellement, les plus nombreux (52,9 %) – et largement puisque la moyenne de cette modalité pour l'ensemble des enquêtés est de 24,9 % – à estimer que le travail collectif est instrumentalisé et qu'il témoigne d'une transformation de l'action publique d'éducation selon un versant néo-libéral.

En synthèse

Ce deuxième niveau d'analyse permet d'établir un résultat central. Alors que l'établissement d'exercice – autrement dit, la logique contextuelle – et la discipline d'appartenance – la logique disciplinaire – constituaient les facteurs les plus régulièrement associés aux profils et modalités d'engagement des enseignants dans les pratiques collectives (Tableaux 24 et 25), cela semble beaucoup moins évident en ce qui concerne leur propension à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement (Tableau 31). Ce résultat est déterminant car il souligne la nécessité d'appréhender l'Arrière-plan des enseignants comme une condition primordiale dans le projet de compréhension de l'hétérogénéité des pratiques collectives des professeurs au sein des établissements scolaires. En suivant cette analyse, nous voyons apparaître une succession de logiques pratiques – parmi lesquelles, principalement, les logiques relationnelle (CL_EPLE et RELA_COLL), professionnelle (DVT_PRO), identitaire (DERIV_TCE) et, surtout, axiologique (AXIO_ELEVE) – particulièrement structurantes dans ce projet de compréhension. Pour le dire simplement, les enseignants sont enclins à s'engager dans le travail collectif – au point que ce travail puisse contribuer à transformer leurs manières de faire – s'ils considèrent que le travail engagé leur sera utile professionnellement et, surtout, qu'il sera utile aux élèves, qu'il ne remet pas en question leur identité professionnelle et qu'ils en tireront satisfaction socialement auprès de leurs collègues. Nous y reviendrons dans le détail dans la section suivante.

Ensuite, il est également intéressant de relever que les femmes semblent plus enclines à faire évoluer leurs pratiques au contact de pairs, alors que les hommes sont davantage caractérisés par un profil « *prudent* ». Le fait que, ni l'ancienneté, ni l'ancienneté dans l'établissement, ni le type d'établissement et, dans une moindre mesure, ni la discipline d'enseignement ne

soient statistiquement reliés aux différents profils mis à jour, interpelle. L’instinct – devrions-nous plutôt parler de pulsion⁶⁷ – conduit parfois le chercheur à une forme d’entêtement, refusant l’impitoyable et froide absence de rejet de l’hypothèse nulle. Cet aspect sera discuté dans la toute fin du chapitre – amenant non pas à postuler des limites de l’outil statistique mais, plutôt, de la construction *a priori* des variables⁶⁸ – et donnera lieu à une analyse qualitative plus approfondie dans le chapitre 9.

Aussi, les données présentées dans cette section conduisent à penser que ce sont bien les interactions entre les différentes logiques pratiques qui aboutissent à s’engager de telle ou de telle manière dans les pratiques collectives et, plus loin, de faire évoluer sa pratique professionnelle. La difficile description des profils intermédiaires, moins facilement palpables, en est la parfaite illustration.

Pour finir, précisons que la section suivante a pour objectif d’alimenter, par un retour aux entretiens, et de discuter les résultats exposés durant ces premières analyses. En conséquence, et pour ne pas faire doublon, les principales associations entre les profils et les différentes logiques ne sont pas synthétisées ici mais constitueront le point de départ de la section à venir.

8.3. Synthèse et discussion des résultats intermédiaires

Cette section constitue tout à la fois une synthèse des résultats du chapitre 8 et une discussion approfondie de ces derniers. Il s’agit non seulement de reprendre les principaux enseignements tirés de l’analyse statistique mais aussi et surtout de les enrichir par le recours aux entretiens. Ainsi, l’enjeu est de donner chairs aux résultats statistiques, d’illustrer de

⁶⁷ Bensa (1998) le dit explicitement : « *c’est un mensonge que de laisser supposer qu’il puisse y avoir, dans les sciences sociales, un discours scientifique indépendant de ses conditions d’énonciations* ». La réflexion critique de Sarrazy (*non publiée*), à propos de l’apparente neutralité axiologique des recherches en sciences sociales, avance, dans le même sens, l’indissociabilité de l’objet « *éducation* » et d’une épistémologie de l’engagement : « *selon nous, l’espace d’engagement du chercheur se situe en surplomb du processus de recherche stricto sensu : nous le situerons dans ce qui pousse le chercheur à définir les frontières de la contingence sur laquelle il travaillera selon l’usage en vue d’objectiver la production de ses données et justifier, ainsi, le bien-fondé de ses résultats* ».

⁶⁸ Là, le recours aux travaux de Stengers est déterminant en ce qu’ils soulignent, explicitement, le « *jeu de l’isolation des variables* » se comprenant à travers le tri entre « *ce qui doit compter* » et « *ce qui ne doit pas compter* ».

manière plus chaude les profils des enseignants et d'affiner les connexions entre les logiques pratiques afin d'en révéler, plus encore, leur fonctionnement complexe.

Pour ce faire, trois temps structurent la réflexion. Le premier temps vise à enrichir les profils d'enseignants, tels qu'ils ont été déterminés dans la partie 2, par une description relativement fine des logiques pratiques qui habitent ces professeurs selon leur propension à faire évoluer leurs pratiques au contact de leurs pairs. Le deuxième temps permet de souligner ce que nous appellerons le noyau central de logiques constituant le moteur de l'engagement collectif des enseignants – ou, à l'inverse, sa principale source de résistance. Le troisième temps clôture ce chapitre et met en avant des éléments attestant de l'intérêt à considérer l'Arrière-plan des professeurs comme nécessairement mouvant, malléable dans le temps, au gré de l'écologie du milieu. Il ouvre, ainsi, sur de nouvelles analyses qui alimenteront, précisément, le chapitre 9.

8.3.1. Description de profils-types d'enseignants selon leur engagement dans les pratiques collectives

Dans ce premier temps, à partir des résultats statistiques exprimant la variabilité de l'engagement compte-tenu de la propension à faire évoluer les pratiques d'enseignement, une analyse plus fine des différents profils d'enseignants est conduite. Dans un souci de clarté de la description, la présentation des profils-types se déroulera selon la chronologie suivante : l'enseignant « *militant* », l'enseignant « *engagé* », l'enseignant « *prudent* » et, enfin, l'enseignant « *résistant* ».

Un positionnement moteur : l'enseignant « militant »

Les enseignants du profil « *militant* » représentent près d'un quart de notre population d'enquête (n=122 ; 24,7 %). Ce sont des enseignants qui, pour la plupart, se caractérisent par une forte implication dans les modalités de pratiques collectives relevant d'un engagement spontané. Aussi, ils n'apparaissent pas particulièrement plus engagés que leurs collègues des autres profils en ce qui concerne les modalités encadrées par l'institution. À tout le moins, s'ils semblent s'engager plus fortement dans les dispositifs pédagogiques collaboratifs (e.g. interdisciplinarité, accompagnement des élèves, orientation, etc.), cela ne se traduit pas dans les réflexions portant sur l'élaboration de projet éducatif à l'échelle de la discipline ou de l'établissement. Néanmoins, ces enseignants déclarent, de manière très nettement supérieure

aux autres profils, faire évoluer leurs pratiques lorsqu'ils sont engagés dans un collectif. Par ailleurs, ce sont plus régulièrement des femmes.

Le point de départ de cet engagement – aboutissant à des effets pratiques sur les manières de ces professeurs de faire leur métier – semble le plus souvent émerger d'une vision du métier fondée sur un certain nombre de valeurs, d'un intérêt personnel à travailler collectivement et, plus fortement, de la conviction des bénéfices d'un tel travail pour les élèves. L'expression de cette logique axiologique est particulièrement récurrente dans le discours des enseignants de ce profil. Ainsi, ce professeur nous livre ce qui l'a poussé à construire des projets conséquents pour ses élèves des filières technologiques :

« J'ai pas mal travaillé sur des projets annexes puisque j'enseigne au lycée. J'ai aussi été impliqué dans la création d'une CPES [classe préparatoire aux études supérieures], une espèce de marchepied vers le supérieur pour les élèves de bac techno très méritants. Donc, il a fallu fédérer autour de nous des partenaires, les écoles d'ingénieurs, les classes prépa... Je collabore pas mal avec les collègues de la fac puisque géographiquement mon lycée est proche de l'université. Et puis, il y a 8 ans, j'ai monté un projet de classe préparatoire aux études de santé au sein du lycée. On voyait à l'époque une grosse pression sur les PACES et, moi, j'avais plein d'élèves qui étaient relativement bons au lycée mais qui allaient échouer en médecine parce qu'ils n'étaient pas près. On s'est dit qu'avec la pression des boîtes privées, il y avait une inégalité donc on a créé un dispositif complètement gratuit, ouvert aux boursiers méritants » (professeur de SVT en LGT, P11).

Pour cette enseignante d'espagnol, *« le travail en équipe c'est décroisser, accepter de s'ouvrir, accepter de partager, accepter de confronter des regards, accepter de se remettre en question. [Pour elle] ça repose aussi sur la motivation personnelle, il ne faut pas que ce soit imposée. Ça part d'un désir, d'une adhésion » (P19)*. La tension exprimée dans le paragraphe précédent se retrouve ici. Cette enseignante ne se dit pas du tout réticente à s'engager dans les projets portés par l'institution mais pointe plutôt la difficulté d'engager un réel collectif de travail dans ces conditions :

« J'ai 3 collègues en espagnol et en langues, on est 10. Alors, là... [rire nerveux]. Hier, je me suis usée... La semaine européenne des langues arrive dans 15 jours. Il y a une collègue d'anglais qui proposait une émission de webradio multi-langue sur l'environnement. [...] Moi, j'ai fait le lien avec la semaine des langues en proposant que l'on mette la date de ce projet durant la semaine des langues. Le collègue de musique a dit oui. Une collègue d'ULIS aussi. Personne d'autre n'a répondu. J'ai relancé en demandant qui voulait faire quoi, en complément, pour la semaine des langues, puisque cette webradio pouvait être l'une des actions, et ça fait 3 semaines que personne ne répond, à part une collègue qui me répond par SMS. Donc, là, l'appel à projet c'est vendredi, ça va être chacun pour soi. J'ai complété l'appel à projet pour la webradio en mettant la collègue en cheffe de projet. Mais je me demande pourquoi j'essaie encore de fédérer alors que ça sert à rien » (professeure d'espagnol en collège, P19).

Plus loin dans l'entretien, elle explique qu'elle s'est engagée dans un projet expérimental visant à accompagner le parcours de formation de jeunes en situation d'échec scolaire (logique axiologique) et souligne, en substance, la profonde différence entre le collectif d'enseignants de cette structure et celui de son collège ordinaire (logique relationnelle) :

« Il y a 4 ans, j'ai répondu à appel à candidature pour enseigner dans un micro-lycée, qui est une structure de retour à l'école. C'est le lycée nouvelle chance de Montauban. On accompagne des jeunes qui sont sortis du système scolaire sans le bac, de 18 à 25 ans avec un suivi personnalisé. La particularité de ce lycée, c'est que l'équipe est très soudée, on communique beaucoup, il y a un pilotage exceptionnel assuré par la coordinatrice du lycée nouvelle chance. C'est un autre regard, complémentaire de mon enseignement au collège » (professeure d'espagnol en collège, P19).

Aussi, dans cet extrait, les effets de l'alignement des logiques axiologique et relationnelle sur la potentialisation d'une troisième apparaissent : la logique professionnelle. Dans ce contexte propice, où des enseignants ayant choisi de travailler pour la cause commune partagent des valeurs semblables et des objectifs communs, le travail collectif peut alors prendre la forme d'échanges quotidiens permettant, malgré des contraintes liées à l'exercice multi-sites, de construire une réelle cohérence de suivi des élèves et de projet éducatif auprès des jeunes :

« Ce sont des collègues engagés, investis, qui sont ouverts [...]. On se voit rarement, parce qu'on est sur 3 établissements, plus moi qui suis la seule du collège, mais on échange tous les jours. On a un fil WhatsApp, on fait l'appel sur ce fil. La coordo' partage les infos sur ce fil aussi. Il fait le lien pour tous les intervenants. [...] On fait une réunion de coordination par mois, soit en présentiel, soit en distanciel. Pour cette réunion, sur un Google Doc qui le même chaque année, elle nous annonce, en amont, quels seront les sujets de réflexion. Pendant la réunion, elle complète le doc avec nos échanges et nous diffuse le lien à l'issue le CR. [...] Souvent, ça commence par le ressenti des personnels. Ensuite, on évoque les situations particulières des élèves et ensuite les grands sujets qu'elle a définis » (professeure d'espagnol en collège, P19).

Les cas de ces deux professeurs, l'une de collège et l'autre de lycée général et technologique sont particulièrement intéressants en ce qu'ils permettent d'illustrer très concrètement l'un des résultats, selon nous, majeurs de ce chapitre. En effet, si l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives est en partie lié une logique contextuelle (IMPLI_II et IMPLI_CP), cette dimension perd de sa force pour les modalités d'implication les plus poussées (P_EVOL). Les récits de ces deux enseignants témoignent d'un Arrière-plan qui se joue en grande partie dans la trajectoire des individus eux-mêmes. Leur engagement, particulièrement conséquent, dans des pratiques collectives qui tendent à bouleverser, au moins en partie, leurs pratiques professionnelles, résulte, non pas de leur établissement d'exercice, mais bien de logiques plus profondément ancrées en eux et dont ils n'ont pas nécessairement une pleine

conscience au moment-même où celui-ci se décide. L'enseignant de SVT concède, après plusieurs relances, que ce trait caractéristique correspond finalement à sa « *philosophie de vie* ». Il finit par développer son propos en mettant en relation cet engagement avec la volonté de ne pas scléroser son métier, faisant y voir un réel intérêt en termes de développement professionnel et plus loin, encore, pour les élèves eux-mêmes :

« Quand un projet se présente, il vaut mieux de dire oui. Donc, j'ai tendance à dire oui aux projets qui se présentent, j'y vais, je vois ce que je peux y faire. Si ça marche, je conserve le projet. Si ça ne marche pas, je sais reconnaître que c'est un échec et j'en sors. Mais je préfère aller voir avant de dire non. Voilà, c'est tout mais c'est vrai que si on sclérose notre métier, on le fait moins bien donc j'essaie de rester le plus ouvert possible. Je n'aime pas que ma fonction se limite au cadre de mon emploi du temps. J'essaie d'éteindre de tous les côtés. Puis c'est enrichissant, j'ai rencontré plein de gens hyper intéressants dans ces projets un peu à la marge. C'est des projets qui peuvent être à la marge au départ mais qui finissent par être intégrés. Je porte mes classes avec ces projets aussi, c'est intéressant de montrer aux élèves que l'on peut extrapoler ce qu'on voit en cours en dehors du lycée. Moi je travaille comme ça depuis très longtemps » (professeur de SVT en LGT, P11).

Ces enseignants sont « *militants* » car, au-delà d'engager pleinement leur personne et leurs pratiques, ils sont souvent à l'origine des projets et tentent souvent de fédérer autour de ces projets. C'était le cas du projet pour la semaine des langues et c'est encore plus palpable dans l'extrait suivant :

« De manière générale, ce que j'ai constaté pour arriver à travailler ensemble, c'est qu'il fallait trouver quelque chose de fédérateur. C'est très difficile de mobiliser les enseignants, s'il n'y a pas un projet très fédérateur. Sur le projet médecine, au moment où je suis allé présenter l'idée à toute la communauté éducative pour avoir un enseignant partenaire dans chaque discipline... je voulais vraiment que l'équipe soit fixe parce qu'on voulait développer des méthodes très particulières, le QCM, la prise de notes, etc... Il a fallu trouver les mots pour fédérer précisément, parce que les profs voient ça, en premier, comme du boulot en plus. Pour convaincre, il fallait indiquer la valeur sociétale du projet et l'intérêt de travailler avec une classe hyper motivée aussi hein. On est toujours là-dessus, présenter le projet, ne pas être trop intrusif, essayer de montrer que c'est à bénéfice réciproque. Il me semble que tous les projets qui sont arrivés à terme ont été, à un moment donné, fédérateurs avec une stratégie "gagnant-gagnant" » (professeur de SVT en LGT, P11).

L'implication dans ces projets et dans les modalités collectives de travail qui en résultent apparaît comme résolument chronophage. Les enseignants de ce profil n'échappent pas à ce constat. Loin de là, ils sont même caractérisés, justement, par un très fort investissement notamment sur le plan temporel.

« Quand on a un projet, le temps on va le trouver. Bon, c'est super si on a un temps institutionnel, parce que ça simplifie grandement notre organisation. Mais si, vraiment, on a un projet avec un collègue, on va trouver une heure en commun, entre midi et deux, ou rester le soir pour travailler. Donc, finalement, ce temps de concertation, il est provoqué par le désir du projet commun » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Néanmoins, ce temps ressemble, justement, à un réel investissement pouvant faire advenir, dans le futur, de meilleures conditions de travail, une plus grande efficacité voire même un gain de temps dans la préparation de leçons (logique ergonomique). C'est finalement ce qu'exprime, plus haut, le professeur de SVT lorsqu'il évoque des « *bénéfices réciproques* » ou une « *stratégie "gagnant-gagnant"* ». En d'autres termes, il concède qu'il s'agit bien d'un investissement, au sens où il est nécessaire d'engager de son temps, de son énergie, mais que cela portera ses fruits dans l'avenir. On retrouve bien, là, toute l'expression de l'Arrière-plan. Si d'autres enseignants, dont on qualifiera plus tard les profils, conçoivent cet engagement « *en premier, comme du boulot en plus* », les « *militants* » y voient bien plus une forme de coût temporaire susceptible, d'une manière ou d'une autre, d'apporter des retours sur investissement, des bénéfices. Une nouvelle relation systémique entre toutes ces logiques (axiologique, relationnelle, professionnelle et, maintenant, ergonomique) est alors identifiable.

Parfois, cette interrelation entre les logiques s'enracine dans la logique de l'institution. Ainsi, s'emparant d'un moment offert par l'institution pour initier des réflexions collectives, dans le cadre des « *heures de coordination-synthèse* », l'extrait de verbatim de cette enseignante en établissement régional éducatif et adapté (ÉREA) rend explicite ce fonctionnement systémique :

« Je dirais que le travail en équipe, c'est tout le travail de coordination. Quand on a une classe, c'est pouvoir discuter du fonctionnement ou du mauvais fonctionnement d'une classe. En étant dans un établissement avec des élèves assez difficiles, ça me semble indispensable. C'est cette coordination qui va permettre la naissance des projets. Les modalités de cette coordination, ça varie selon les chefs d'établissement mais ce qu'on pratique aujourd'hui et que je trouve efficace, c'est vraiment du temps où l'on pose les choses, où l'on va évoquer toutes les difficultés que l'on a dans l'établissement, dans la classe, avec certains élèves... et, du coup, une fois que les problèmes on les a posés, tout naturellement, on cherche les solutions. [...] Le fait de se concentrer sur les élèves difficiles, ça nous permet d'être productif, efficace et de nous libérer du temps pour le travail en équipe » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

En effet, l'enquêtée rend compte de la logique institutionnelle, sans avoir l'intention de la détourner – « *c'est notre priorité, hein, dans les textes les heures de coordination-synthèse sont destinées à travailler sur les élèves et leur parcours* » (P16). Dans ce cadre, propice à travailler « *sur* » mais aussi pour les élèves et notamment à pouvoir « *se concentrer sur les élèves difficiles* » ce qui lui « *semble indispensable* » (logique axiologique), elle en exprime les effets positifs sur le plan du travail en équipe pédagogique – « *parler du fonctionnement ou du mauvais fonctionnement d'une classe* » et plus loin « *on cherche les solutions* »

(logique professionnelle) – et sur le plan de la productivité et du gain de temps – « *ça nous permet d'être productif, efficace et de nous libérer du temps* » (logiques institutionnelle et ergonomique) – notamment pour permettre « *la naissance [de nouveaux] projets* ». Même si elle ne le dit pas explicitement, à travers la possibilité de pouvoir aborder devant le collectif tous les problèmes, on peut considérer que cette enseignante ne considère pas ces moments comme introduisant des enjeux de pouvoirs. Aussi, elle replace la notion d'affinité dans son contexte professionnel : « *moi, je pense qu'on est des professionnels, donc il faut pouvoir travailler en collectif même si on est pas super copain dehors* » (P16). L'importance accordée, en arrière-plan, à la logique relationnelle émerge alors.

Sur des aspects moins prestigieux que la création d'une classe préparatoire, le rayonnement collectif de l'enseignant de SVT, évoqué plus-haut, se prolonge également dans sa discipline. Il évoque le partage systématique des ressources pour s'enrichir professionnellement des propositions de ses pairs et, pragmatiquement, gagner du temps :

« Le premier cercle, c'est le cercle disciplinaire. [...] On arrive à harmoniser un certain nombre de choses sachant que, nous, toutes nos préparations sont mises en commun. Notamment sur les réformes, on saucissonne le programme, chacun traite une partie, on met tout en commun sur un drive et pendant l'année on a une base. Ce n'est pas forcément les TP que l'on prend tel quel mais on sait où aller chercher. On essaie de mutualiser un maximum en disciplinaire » (professeur de SVT en LGT, P11).

Comme chez l'enseignante de maths/sciences, une très forte connexion avec la logique relationnelle est identifiée. En effet, concernant ce partage de ressources, il concède que « *le turnover est faible dans l'établissement* » et que, « *évidemment, ça joue* ». Pour lui, il « *est clair que quand on a pas une base bien sédimentée, ça prend moins bien* ». Ainsi, la présence longue dans l'établissement semble nécessaire pour développer ce lien avec les collègues favorisant une relation de confiance et d'apport mutuel :

« Il m'a fallu un peu de temps pour connaître tout le monde mais ça y est je pense que je connais presque tout le monde, même les profs de bac pro avec qui j'échange d'ailleurs. On a échangé notamment sur la vie scolaire parce qu'ils ont des procédures vraiment particulières. Pour les élèves de seconde général un peu difficiles, on est allé piocher sur leurs procédures et ça a été intéressant. À une époque, j'ai été professeur principal de seconde et on discutait pas mal avec les profs de bac pro pour savoir comment ils géraient les élèves les plus difficiles, mettre en place des fiches de suivi... chose que nous on ne faisait pas trop. Donc on a eu des réunions constructives là-dessus avec les profs de bac pro » (professeur de SVT en LGT, P11).

Enfin, pour ces enseignants, le travail collectif, y compris celui venant de prescriptions institutionnelles, ne constitue pas du tout une menace pour leur identité professionnelle. Il serait, là encore, une source de développement mutuel et d'harmonisation entre pairs :

« Je pense qu'au niveau des pratiques, de les faire évoluer, c'est peut-être le plus efficace le travail en projet. Y'a une autre chose, dans la réforme de la voie professionnelle, on a maintenant des heures de co-enseignement. Bon, alors, ça, c'est génial. Moi, j'adore, je suis fan. J'ai énormément appris. On est vraiment sur de l'enseignement, sur du didactique, sur du disciplinaire. On voit ce qui se fait dans la discipline du collègue. Et on construit quelque chose en commun, c'est-à-dire que chacun dit ce qu'il doit transmettre et on voit comment on le fait ensemble. Moi, vraiment, ça a changé ma pratique. Ça a même changé mes cours avec les élèves, de pouvoir coller avec leurs enseignements professionnels. Mais pas que ça, j'ai beaucoup changé dans ma pratique en voyant fonctionner les collègues et je pense que c'est réciproque quoi. On s'aperçoit qu'il y a des choses mais complètement fausses, même venant des inspecteurs. On se dit qu'ils n'ont pas du pratiquer le co-enseignement, hein. Par exemple, on entend des choses comme "les maçons, ils utilisent le théorème de Pythagore". Bah non, pas du tout. Ils utilisent Pythagore mais pour faire de la proportionnalité. Moi je l'ai découvert en pratiquant quoi. C'est un exemple anecdotique mais c'est vraiment en pratiquant quoi parce que même les enseignants me disaient "j'utilise Pythagore". C'est vraiment en faisant avec eux que je leur disais "mais non, non, c'est pas Pythagore que vous faites". C'est super intéressant » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Ils considèrent même que, parfois, des modalités, plus éloignées de leur domaine d'intervention ordinaire, hors du face-à-face pédagogique quotidien, peuvent constituer des moments propices au renforcement du corps enseignant :

« [À propos de parrains de promotion pour les classes préparatoires] A chaque fois, ce sont quand même des personnages relativement porteurs, les médias se mobilisent donc, l'exposition médiatique c'est intéressant parce que ça fait du bien à tout le monde en fait. Les élèves, ça leur montre qu'ils sont pris en considération, ça montre aux parents qu'il y a un sérieux autour du dispositif, ça met en valeur les profs qui sont impliqués et puis c'est tout bénéf pour le proviseur. Donc ça marche bien » (professeur de SVT en LGT, P11).

Ni hostiles à leur hiérarchie, ni aveugles au fonctionnement et aux dysfonctionnements de l'institution, ils souhaitent simplement que les discours politiques puissent incarner des modes de communication un peu plus francs :

« Il faut arriver à parler des valeurs, des objectifs. Quels étaient les objectifs de la réforme de la voie professionnelle ? Pour moi, ce travail doit être fait en amont. Je veux dire que dire que l'objectif c'est pour faire travailler les enseignants ensemble, c'est pas honteux. Il faut arriver à affirmer les objectifs, souvent on veut les cacher. Non. Il faut dire les choses. Moi, je pourrais même entendre une réforme où l'on nous dirait "voilà, ça coûte trop cher. Il faut trouver des moyens pour être plus efficace avec des moins de moyens". Enfin, je veux dire, ça pourrait aussi être entendable. Je suis pas en train de dire qu'il faut réduire le budget de l'EN, pas du tout. Mais je veux dire qu'il faut être honnête dans les objectifs » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Le profil « militant » tel qu'il a été brossé ici n'est pas pleinement homogène, certains priorisant activement des modalités collectives de travail plus ordinaires, là où d'autres s'engagent dans des formats plus innovants et plus en décalage avec le travail historique des enseignants. Cela étant, ce profil est fortement et communément caractérisé par un

attachement viscéral à la logique axiologique, rejaillissant elle-même sur les logiques relationnelle, professionnelle et, plus loin, ergonomique, institutionnelle et identitaire.

Un positionnement intermédiaire : l'enseignant « engagé »

Les enseignants du profil « engagé » représentent 22,5 % (n=111) de nos enquêtés. Ce sont des enseignants qui se caractérisent, prioritairement, par des modalités d'investissement intermédiaire (IMPLI_II), en ce qui concerne les pratiques collectives initiées par l'institution, et engagé, pour les pratiques relevant d'un choix personnel (IMPLI_CP). Ils apparaissent, ainsi, avoir un positionnement central avec une propension à faire évoluer leurs pratiques, parfois, forte (particulièrement dans la perspective de faire du lien entre les apprentissages et les disciplines) et, plus régulièrement, modérée.

À l'instar des enseignants du profil « militant », ce sont des professeurs sensibles à la dimension axiologique. Ils apparaissent particulièrement investis sur certains aspects du métier, pour lesquels ils vont accorder de l'énergie, du temps mais restés, parfois, plus en retrait sur d'autres dimensions. C'est ce dont témoigne, en substance, cet enseignant : « *la plupart des enseignants qui sortent du cadre de leur classe, ils le font par passion personnelle et parce qu'ils trouvent un projet qui les passionnent* » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20). Bien qu'ils considèrent, eux aussi, l'importance de la dimension relationnelle, ils sont, néanmoins, proportionnellement, moins nombreux que leurs collègues du profil « militant », à affirmer que le travail collectif permet de favoriser un meilleur climat d'établissement. L'échelle de rayonnement de l'engagement au sein du collectif constitue l'une des principales différences entre ces deux premiers profils. Cet aspect est, d'ailleurs, particulièrement présent dans les échanges avec ce professeur de physique-chimie de collègue (P22). Il explique s'être « *lancé dans le foyer socio-éducatif* » à la suite de la réforme du collège et « *de fil en aiguille, [être] devenu référent associatif du collège* », mission pour laquelle il obtient une indemnité de missions particulières (IMP). Il explique également avoir engagé ce projet car l'action est « *en lien avec un engagement au niveau de la ligue de l'enseignement* ». On perçoit ici très bien la dimension axiologique avec un engagement au service du collectif au nom de valeurs qui lui correspondent. Toutefois, cet enseignant « engagé » avance, par ailleurs, peiner à rassembler autour de lui : « *la première année, aucun collègue* ». Il explique, plus loin, que des collègues ont bien fini par le rejoindre, souvent, comme lui, « *par conviction* », « *par intérêt aussi et par envie* ». S'il se réjouit de pouvoir retrouver « *l'ambiance qu'il y avait au collège avant [la réforme]* », il concède volontiers que

cela s'est fait « *inconsciemment* » : « *c'était pas réfléchi au début, c'est venu par hasard, une chance* » (P22). Animé par la question des valeurs, cet enseignant ne semble pas pleinement en mesure d'impulser ce travail auprès des collègues. Cette difficulté à changer d'échelle est récurrente chez ces enseignants du profil « *engagé* ». Cette autre enseignante, de mathématiques en collègue (P23) explique, quant à elle, avoir engagé un projet dans son établissement, à la suite d'un mémoire de recherche réalisé lors d'un congé de formation, autour d'une classe « *métacognition* » :

« J'ai fait un mémoire qui traitait de la réussite en mathématiques par l'erreur. Et suite à ce travail, j'ai décidé, avec une collègue de lettres, de monter un projet autour de la métacognition. Parce que je me suis aperçu que les élèves étaient peu outillés pour le comment apprendre » (professeure de mathématiques en collègue, P23).

Elle engage alors un véritable travail collectif et constitue « *une petite équipe, il y avait un professeur d'histoire-géo, un prof d'EPS, un prof d'anglais et un autre prof de français. On était 6* ». Ce travail, considère-t-elle, est intéressant car il encourage au sein de cette équipe à travailler et réfléchir autour d'un même thème. Il semble même « *qu'il y avait des effets positifs* » pour les élèves, d'une part, mais aussi sur le plan des pratiques professorales, qui s'en retrouvent nécessairement ajustées :

« Une chose importante que l'on disait aux collègues. Si on ne fait que ça, la cogni-classe, ça ne sert à rien. Il faut une continuité dans nos enseignements. Donc, moi, je travaille sur les cartes mentales, au lieu de leur dire d'apprendre telle leçon, je leur dis de faire une fiche de mémorisation sur le thème, voilà. Toute notre façon d'enseigner a été modifiée. Par exemple, on fait des pauses de mémorisation pendant le cours. On fait des quizzlets pour avoir des feedbacks. En fait, il y a toute une autre façon d'enseigner qui a été générée par ce dispositif. On discute vraiment sur les façons de présenter l'enseignement » (professeure de mathématiques en collègue, P23).

L'adhésion à l'idée selon laquelle ce travail est porteur sur le plan des pratiques pédagogiques et donc propice au développement professionnel est, là aussi, palpable. Cet intérêt accordé à la logique professionnelle se retrouve chez la plupart de ces enseignants, notamment pour rendre cohérente les manières de faire :

« Ça fait 7 ans que je suis dans cet établissement. Nous sommes deux profs d'anglais à temps plein et une contractuelle qui complète le service. Je suis coordonnatrice de l'anglais mais on travaille beaucoup en équipe. On utilise les mêmes fiches de travail, les mêmes leçons, les mêmes évaluations. On travaille vraiment en équipe, le plan de la séquence est le même pour tout le monde » (professeure d'anglais de collègue, P12).

Néanmoins, à la différence des enseignants du profil « *militant* », la dynamique collective semble prendre plus difficilement en dehors du petit groupe impliqué :

« Dans mon collège, j'ai un gros problème avec mon équipe, ils sont très individuels. Le travail en équipe, il est quasi nul. J'ai juste un collègue avec j'échange un petit peu. [...] Avec la réforme, on a été obligé de travailler ensemble. À la fin de l'année, on a travaillé une semaine ensemble, donc ça s'est fait. Mais bon, je suis toujours moteur de ça. Là, en début d'année, on devait réarranger les progressions. On s'est retrouvé à le faire qu'avec deux collègues [elle soupire] » (professeure de mathématiques en collège, P23).

Ce même mécanisme se retrouve précisément chez cette enseignante d'anglais :

« On avait fait gros projet en 5^{ème} avec les profs d'histoire-géo, de français et d'espagnol sur la nourriture, manger sainement et comment on va nourrir le monde à l'avenir. On a terminé le projet avec un petit-déjeuner international. On a fait ça 2 ans et puis après, c'est tombé à l'eau » (professeure d'anglais de collège, P12).

Finalement, tout se passe comme si les enseignants du profil « engagé » n'étaient pas assez « militants » pour porter le collectif. Ainsi, comme le sous-entend l'enseignante de mathématiques, la charge de travail devient lourde. Il s'agit, là aussi, d'une différence avec le premier profil décrit. Ces professeurs sont assez peu nombreux – très légèrement plus d'un quart – à considérer que le travail collectif permet de gagner du temps dans le travail quotidien. À cela, s'ajoute non pas un rejet mais, à tout le moins, une moins grande proximité avec la logique institutionnelle. C'est notamment le cas sur les modalités plus institutionnalisées de travail collectif :

« Alors, le bât blesse un peu sur le coordo', parce que c'est une fonction honorifique, qui demande beaucoup de temps, beaucoup d'investissement, de la compétence... Moi je l'ai fait. On s'est dit qu'on allait tourner mais en fait personne ne pilote réellement ce travail en équipe. Et en même temps, pourquoi le faire alors que l'on a déjà tant de choses à faire. Enfin, s'il y avait un statut ou... on avait proposé une fois à ce que l'on enlève 1 heure par semaine au service de la personne qui est coordo', parce que c'est pas possible de devoir gérer les mails, les réunions en plus de tout le reste. Et ça n'a pas eu lieu, donc ce qui fait que les réunions sont un peu flottantes » (professeure de lettres en collège, P25).

Finalement, ces enseignants apparaissent comme eux-mêmes convaincus du travail collectif, ils s'engagent avec conviction dans des projets. Néanmoins, ils peuvent ressortir frustrés du manque d'implication de leurs collègues et paraissent, en conséquence, légèrement moins convaincus de l'efficacité de ces modalités collectives de travail. Cette enseignante de lettres de lycée général et technologique le résume parfaitement :

« Moi, la priorité principale, c'est l'accompagnement de mes élèves et la manière dont on gagne en cohérence dans ce que l'on fait auprès d'eux. [...] [Mais] ce qui me vient en premier, c'est le temps. Le problème du temps. Le corollaire, du coup, c'est de la frustration. Pour pouvoir le faire de manière cohérente et efficace, parce que les temps d'échanges informels ils sont là, de fait, mais pour dépasser ce qui relève du bla-bla et construire des choses, c'est très frustrant. Il y a une déperdition très importante » (professeure de lettres en LGT, P28).

Toutefois, à l'instar du premier profil, ils apparaissent clairement en rupture avec l'idée selon laquelle le travail collectif constituerait une évolution porteuse d'un danger pour l'identité professionnelle des enseignants. Ce profil intermédiaire possède, ainsi, un positionnement relativement central, proche du profil « *militant* » sur le plan axiologique ou encore professionnelle mais présente, également, un certain nombre de similitudes avec le profil « *prudent* » que nous proposons de décrire ensuite.

Un positionnement majoritaire : l'enseignant « prudent »

Les enseignants du profil « *prudent* » constituent la proportion la plus importante de notre population d'enquête (n= 210 ; 42,5 %). Ce sont des professeurs qui, pour une majorité, s'engagent modérément à faiblement dans les modalités collectives relevant à la fois de l'institution et du corps enseignant lui-même. Hormis pour la dimension « *transversalité* », qui renvoie à la propension des professeurs à inscrire leur enseignement dans un projet d'établissement, dans les domaines du socle commun, etc. et qui ne concerne qu'une petite moitié de ces derniers (45,7 %), ils déclarent, très majoritairement, faire évoluer leurs pratiques de manière modérée à la suite d'un travail collectif. Ainsi, ils semblent ne pas être tout à fait opposés au changement – et au collectif – quand bien même leur investissement, *stricto sensu*, paraît assez limité. Cela constitue, d'ailleurs, la principale différence avec leurs collègues du profil « *résistant* », que nous décrirons ensuite. Par ailleurs, ces professeurs sont, proportionnellement, plus souvent des hommes.

Ce profil « *prudent* » se caractérise par un positionnement central sur un grand nombre des logiques pratiques testées. En effet, ces enseignants ne rejettent pas la dimension axiologique mais sont, pour une grande part, plutôt modérés quant aux valeurs intrinsèques que porterait le travail collectif. Ils semblent également plus sceptiques sur d'éventuelles retombées positives à la fois en termes de développement professionnel, de la définition d'un projet d'équipe pédagogique ou encore de la construction de relations apaisantes et soutenantes entre collègues. Ce qui ressort comme particulièrement marquant dans les entretiens menés auprès de ces enseignants, c'est aussi la taille du collectif concerné. En effet, on repère des velléités de travail collectif mais qui, bien souvent, semblent se limiter à des relations en binômes voire en trinômes. Le caractère informel apparaît également comme le plus répandu dans ce profil :

« Au niveau des échanges pédagogiques en interdisciplinaires, y'en a pas. Voilà. Moi, j'en ai avec mes deux collègues de techno mais on fait ça de façon informelle. On fait pas de réunions

avec des suivis, non. On a décidé régulièrement de se voir, de manger ensemble le midi et, chaque fois, on décide d'un thème mais voilà » (professeur de technologie en collège, P14).

Ainsi, même lorsque ce professeur de technologie se lance dans un projet avec son collègue de la discipline, il explique s'affranchir aisément des démarches administratives et préférer une communication plus directe avec le collègue concerné et donc, nécessairement, qui ne permet pas de prendre une envergure plus large, à l'échelle de l'établissement.

« C'est vrai que le côté administratif et procédurier, ne pas forcément savoir à qui s'adresser au début, c'est quelque chose qui est très pesant. C'est pour ça qu'avec mon collègue, on s'est affranchi de nous-mêmes de la démarche. On a récupéré la démarche du concours [robotique] au niveau académique, on l'a adapté pour l'établissement et on a mis, un peu, devant le fait accompli l'équipe de direction en disant "on fait ça". C'était le côté un peu tête brûlée. [...] Comme nos classes sont face-à-face, chaque fois que l'on a une idée ou un besoin, on se l'échange directement. On fait les choses de manière très informelle, on ne formalise pas tout en permanence. Alors que dans l'EN, si on veut faire les choses vraiment dans les clous, il faut tout formaliser, tout écrire, que tout soit validé. [...] Ca fait une tonne de paperasses euh... en plus, si l'on a pas le formalisme qui va bien, c'est affreux » (professeur de technologie en collège, P14).

Les enseignants de ce profil ne sont pas radicalement opposés au travail collectif mais, par leur mode de fonctionnement, ils contribuent, d'une certaine manière, à ce qu'Hargreaves (1994) avait nommé, dans le contexte anglo-saxon, la balkanisation. Autrement dit, il leur arrive, parfois, de travailler collectivement mais plutôt au sein de sous-groupes affinitaires (relevant d'une forme d'amicalité ou bien de proximité disciplinaire ou professionnelle) relativement imperméables les uns aux autres, ne permettant pas, comme pourraient l'initier les enseignants du profil « militant », à se développer une culture d'établissement plus collective :

« Alors, ce que je vais vous dire, c'est très modeste, mais, par exemple, [...] on est plusieurs à s'être formés au numérique. Cette formation numérique a fait se réunir des profs, plutôt des profs scientifiques et moi-même, ça a créé un habitus de travail en équipe autour de l'informatique. On peut se dire que ce n'est pas beaucoup mais si parce que ça a fédéré un petit groupe et les choses se sont faites comme ça » (professeure de SES en LGT, P24).

Cela s'exprime aussi, de manière régulière, à travers des difficultés à se mettre d'accord entre les collègues, notamment au sein des disciplines. Ces difficultés conduisent, alors, à limiter à un travail « autour de choses très matérielles » :

« Le travail d'équipe est autour de choses très matérielles. Ça peut sembler limiter mais ça ne l'est pas, c'est obtenir des classes non pas à 35 mais à 30 en seconde, c'est permettre l'achat de documents au CDI, c'est une coopération dans l'intérêt de la matière et des conditions de travail qui institutionnalisent la matière, qui la posent comme légitime » (professeure de SES en LGT, P24).

Chez ces enseignants, la dimension chronophage du travail collectif semble un caractère profondément limitant à engager un temps conséquent dans ces pratiques alors que, dans le même temps, se fait ressentir une charge de travail qui augmente. Ces deux aspects sont bien perceptibles dans les extraits suivants :

« Le gros regret que j'ai et, malheureusement, je pense que ça ne changera pas là-dessus, c'est que j'avais imaginé que l'on arriverait à échanger un peu plus, à faire un travail en commun pour pouvoir aussi s'enrichir. Parce que c'est l'un des seuls moyens que tu as avec les formations de faire un peu évoluer ce que tu fais en classe. Mais c'est vrai qu'on ne le fait pas beaucoup parce que trop de choses à faire autour, on ne prend pas le temps. Une autre chose que je trouve un peu dommage, ça m'était arrivé de temps en temps et j'avais apprécié, c'est d'avoir des temps où tu es amené à bosser avec un autre collègue, avec ta classe ou deux classes... C'est un aspect qui me manque, le fait de pouvoir prendre à deux un groupe ou deux groupes classe » (professeure d'EPS en LGT, P5).

« Honnêtement, de mon côté, j'essaie de faire du transversal, mais je suis prof principal et les profs principaux, on nous demande tellement de choses que l'on ne nous demandait pas avant, il y a vraiment une évolution de la charge qui est demandé à un prof principal. Honnêtement, j'aime bien travailler avec une collègue prof d'EPS et je trouve que les profs d'EPS font plus de transversal mais, moi, on me demande beaucoup trop d'administratif, ça demande énormément de temps et, malheureusement, moi, ça me prend sur ce temps-là. Même si je m'en veux de pas faire ce que je voudrais faire, je suis obligé de prendre sur ce temps pour faire tout le côté administratif » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Enfin, nous voudrions évoquer un portrait singulier d'une enseignante de ce profil. Singulier au regard de notre panel d'interviewés mais, si l'on se fie à l'analyse statistique et aux commentaires libres du questionnaire, particulièrement représentatif d'une importante part de ces professeurs du profil « prudent ». Cette enseignante de musique en collège affirme avoir « facilement envie d'aller faire du lien avec les autres matières » (P15). Elle pointe, notamment, les dispositions de sa discipline d'enseignement pour l'interdisciplinarité compte-tenu de la transversalité des thèmes d'étude et des apprentissages visés :

« L'avantage dans l'éducation musicale, même si on ne fait pas de projets spécifiques, c'est que l'on est toujours dans le transversal. Il y a chant et danse. On ne peut pas parler de la musique cubaine, du Gospel ou du Reggae, sans faire un peu d'histoire et de la géographie » (professeure de musique en collège, P15).

Elle liste ainsi la manière dont elle s'efforce de faire du lien entre les matières pour faciliter l'engagement de ces élèves :

« Quand je fais chanter en langue étrangère, je passe les feuilles de chants à mes collègues. Je demande à mes collègues les bonnes manières de prononcer. [...] Je tiens au moins au courant les collègues, je me souviens avoir dit à des collègues de SVT "bah voilà avec les 6^{èmes} je fais la physiologie de la voix". On sait jamais les élèves peuvent aussi poser des questions. [...] Avec les profs d'EPS, cette année, avec les 4^{èmes} et 3^{èmes} volontaires, on a monté un flash mob » (professeur de musique en collège, P15).

Toutefois, au cours de l'entretien, elle en vient progressivement à exprimer une forme de mal-être, d'épuisement et de craintes. Tout d'abord, au regard du comportement de ces élèves en classe :

« On est pas mal désabusé par l'attitude des élèves parce qu'il y a un manque de travail, il y a beaucoup de laisser-aller au niveau du respect. Avec certaines classes, c'est vraiment le gros bazar. J'ai vraiment du mal à les faire travailler dans l'écoute » (professeure de musique en collège, P15).

Mais aussi, vis-à-vis de ces collègues : *« ... mais, en même temps, moi, je veux pas empiéter... Je sais que quelqu'un m'avait déjà dit "non, mais la danse je fais déjà ça" »* (P15).

Plus loin, elle évoque aussi une relation très conflictuelle avec l'équipe de direction :

« [Sur un projet annulé en dernière minute] Juste au moment de prendre le train, la principale adjointe m'appelle en me disant que le principale annule le flash mob parce qu'il doit parler aux équipes pédagogiques. J'avoue que j'en pouvais plus. Ça, je ne l'ai pas dit mais j'ai divorcé dans un contexte de violences conjugales. Donc, toutes ces histoires de contrôle, de violences... ça peut quand même avoir un impact. Donc, j'ai pleuré dans le train. En fait, il a purement et simplement annulé quoi » (professeure de musique en collège, P15).

On comprend bien, ici, que le manque de confiance en soi, lié à un contexte personnel douloureux, influence nécessairement sa perception du collectif et exacerbe les tensions et les contrariétés inhérentes au travail en équipe, à tout le moins, en collectivité, et à la vie d'un établissement scolaire. Ainsi, alors même qu'elle semblait mettre en avant la plus-value d'un travail collégial au début de l'entretien, très vite, une posture beaucoup plus mesurée s'est affirmée faisant rejaillir, très explicitement, son indisponibilité à engager d'autres modalités collectives :

« Tant que je serais dans ce collège, je refuserai d'être professeur principal, c'est pas possible. J'ai 52 ans, j'ai des soucis médicaux... Avec le rythme que j'ai, je ne me vois pas tout pouvoir mener de front. Donc, le CA, je ne me suis pas proposée. Toutes les réunions sont le soir, on le sait à la dernière minute. [...] Pour moi, la priorité ce sont les cours, les programmes » (professeure de musique en collège, P15).

Ainsi, ce profil d'enseignants « prudents » est complexe, lui-même hétérogène. Dans l'ensemble, l'adhésion aux valeurs, bien que plus modérée comparativement aux deux premiers profils, est loin d'être inexistante. En revanche, pour diverses raisons, les logiques professionnelle, ergonomique et, surtout, relationnelle, s'expriment selon des modalités beaucoup plus contrastées. Nous l'avons vu, ces enseignants s'engagent dans leur travail, y compris dans certaines dimensions collectives de leur activité, mais de manière plus parcellaire, avec plus de retenue.

Un positionnement marginal : l'enseignant « résistant »

Les enseignants du profil « *résistant* » sont les moins représentés dans notre population d'enquête (n=51 ; 10,3 %) ⁶⁹. Ils sont les plus opposés du profil « *militant* » et caractérisés, de manière très nette, comme faiblement impliqués dans les différentes modalités de travail collectif, qu'elles proviennent de l'institution ou d'une origine interne aux enseignants eux-mêmes. Ces professeurs, déclarent, de manière très clairement supérieure aux autres profils, ne pas faire ou que faiblement évoluer leurs pratiques professionnelles en relation avec un travail de nature collective.

Pour reprendre une homogénéité de présentation avec les profils précédents, débutons cette analyse par la logique axiologique. De manière très caractéristique, les enseignants de ce profil s'opposent aux trois autres profils sur la dimension des valeurs. Alors que, même les enseignants du profil « *prudent* » étaient caractérisés par une adhésion modérée à la question des valeurs du collectif, les « *résistants* » expriment le plus massivement le rejet de cette idéologie. Ce positionnement, très singulier, est probablement à relier avec le rejet tout aussi conséquent de la logique institutionnelle que de la logique identitaire (au sens de l'identité professionnelle). En effet, ces professeurs résistent le plus à l'idée selon laquelle le travail collectif constitue une modalité de pratique intermédiaire permettant d'adapter les orientations nationales aux contextes locaux d'enseignement, ainsi qu'à l'idée qu'il favoriserait l'association des personnels de direction aux questions pédagogiques au sein des établissements scolaires. Par ailleurs, ils sont les plus nombreux à juger que ce développement du travail en équipe, dans le discours de l'institution, est instrumentalisé à des fins politiques et, en conséquence, à pointer le risque que fait peser ce travail collectif sur la sauvegarde de leur identité professionnelle.

L'extrait de l'entretien suivant, réalisé avec cette enseignante d'histoire-géographie est effectivement très révélateur de cette analyse. En effet, elle fait part, dès le début des échanges, de son ressentiment vis-à-vis de l'institution :

« Comme beaucoup d'enseignants en début de carrière, j'ai passé 6 ans dans le Nord de la France avant de redescendre, dans mon académie d'origine... Je vais être vulgaire, mais c'est vraiment ça, pour être traitée comme de la merde par l'EN. C'est-à-dire, être promené(e) comme

⁶⁹ Précisons que les enseignants de ce profil sont les moins nombreux à avoir accepté d'être sollicités pour réaliser un entretien. Par conséquent, ils sont aussi plus difficilement accessibles dans ce type de recherches. Ainsi, nous n'allons pouvoir appuyer l'analyse de ce profil qu'à partir d'une seule enseignante idéal-typique (au plein sens wébérien). Pour le reste, nous ferons référence à ce qu'en disent leurs collègues et, parfois, leur hiérarchie.

titulaire remplaçante d'un côté et de l'autre, être durant une année scolaire sur 3 établissements différents dans la même journée, faire 850 km par semaine... jusqu'à obtenir un poste fixe, que j'avais déjà eu dans le Nord, donc pour lequel j'avais déjà goûté à remplir une fiche de vœux, à connaître ses collègues, de voir grandir les élèves, de pouvoir s'investir dans un établissement. Alors que quand vous êtes titulaire remplaçant, même les chefs d'établissement ne savent pas qui vous êtes, donc que vous soyez là ou pas, ça ne change pas grand-chose » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

Plus loin, elle avance que, si elle le pouvait, elle démissionnerait tout en mesurant : « *le problème c'est qu'à mon âge...* ». Elle continue en ajoutant :

« J'en ai marre de l'EN, la hiérarchie m'emmerde, l'institution m'emmerde. Quand on a mon âge, des réformes on en a vu je ne sais pas combien, des nouveaux programmes, l'évaluation sans note, l'évaluation par compétences et puis après faut faire autre chose » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

En la questionnant pour chercher à comprendre les raisons de ce rejet quasi viscéral de l'institution qu'elle fréquente depuis 23 ans, elle finit par expliquer :

« Ça fait 11 ans que je suis dans cet établissement. J'ai été très investie dans l'établissement, sur des projets, sur un projet qui a été validé par le rectorat et au niveau national, où on a été sélectionné comme innovation pédagogique. Avec une collègue et la cheffe d'établissement de l'époque, nous avons été invité à Paris, on a rencontré Vincent Peillon, voilà. Donc, j'ai des choses à dire, le projet a été abandonné, vidé de son sens par différents chefs d'établissement. [...] Spontanément, je dirais que je suis rebutée par le travail en équipe, voilà... Parce que chien échaudé craint l'eau froide » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

On comprend que cette enseignante a été, dans le passé, particulièrement investie dans le travail en équipe et, même, reconnue professionnellement pour son implication dans le projet « *PHARE* » qu'elle co-portait :

« On a eu les huiles hein, on a eu des tas de visites, des IPR, un IG, les CARDIE, qui sont venus nous encenser... et puis entre-temps on a changé de Ministre et puis après, en l'espace de 2 ans, on nous a expliqué que tout ce qu'on avait fait qui était magnifique et bien c'était fini, que c'était du n'importe quoi, voilà » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

Elle explique que l'expérimentation fût riche tant pour les élèves (logique axiologique) que sur le plan professionnel, qu'elle a mené ce travail avec des collègues impliqués comme elle (logique relationnelle) mais aussi que, quand bien même la charge de travail était particulièrement lourde (logique ergonomique), elle percevait pour cela une petite rémunération, importante sur le plan symbolique (logique identitaire). Son récit permet de souligner avec force l'importance d'une forme de reconnaissance pour les enseignants :

« Moi, j'ai passé des heures à faire des EDT fictifs pour voir comment faire pour le passer sur tout un niveau, sur 7 ou 8 classes d'un même niveau mais en fait ça ne passait pas. C'était du temps où je faisais du zèle donc je n'avais pas de décharge, voilà... sous-entendu maintenant je

n'en fais plus. [...] Au bout d'un certain nombre d'années, on s'use. On s'use à faire du bénévolat, on s'use à s'impliquer autant... tout ça pour s'entendre dire que c'est très intéressant mais que c'est gratos quoi. Donc au bout d'un moment, on arrête » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

Cette expérience négative, au-delà d'avoir considérablement freiné l'investissement de cette enseignante dans les projets et modalités collectives de travail, a, semble-t-il, également, complexifié les relations qu'elle entretient avec ses collègues :

« Par exemple, dans la discipline, j'arrive à travailler avec une collègue de ma discipline. Avec les autres, non. En fait, il y a des enjeux de pouvoir qui sont inconscients. On a tendance à regarder comment chacun fait... Alors on peut avoir l'ouverture d'esprit de se dire « ah c'est intéressant comment il fait » mais, plus couramment, on est sur l'idée « ah non bah moi je fais mieux, je suis meilleur qu'elle » » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

Plus loin dans l'entretien, elle remet à nouveau en perspective le travail collectif qui lui est demandé aujourd'hui au sein de sa discipline avec son investissement antérieur :

[Par rapport au projet PHARE] « C'était bénéfique car on était payé déjà, même si c'était payé la moitié, c'était symbolique... [Elle se reprend] Enfin, c'est pas que symbolique, ça a de l'importance, ça veut dire qu'elle [la cheffe de l'époque] reconnaissait qu'on servait à quelque chose. Ce qui pose problème en temps normal, c'est qu'il n'y a pas de temps de concertation. Quand, par exemple en histoire-géo, on doit faire le sujet de brevet blanc. Quand est-ce que l'on fait ça ? Sur le temps du midi ou le soir après les cours. Faire des sujets de brevet quand vous êtes avec votre Tupperware, dans le bordel de la salle des profs, je crois qu'il y a mieux comme condition de travail » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

Finalement, cette enseignante concède ne plus vouloir s'engager dans des projets innovants ou formalisés par l'institution. Néanmoins, elle assure désormais se « *recentrer sur les fondamentaux* », « *sur ce qui est le cœur de mon métier* », « [sa] *pédagogie*, [ses] *supports* », s'intéresser « *de plus en plus à la didactique de [sa] discipline* » (P17). Bien que résistante, selon la classification construite dans le cadre cette recherche, dans les formats collectifs de travail, cette enseignante témoigne du fait qu'elle n'est pas pour autant dans une forme de rejet du métier dans son ensemble. En revanche, ce qui ressort ici, comme dans d'autres entretiens, c'est une forme de dissociation entre le travail historique des enseignants, dans la classe, dans la discipline, avec ses élèves, et le travail que l'on pourrait considérer de périphérique, hors de la classe. C'est également ce dont témoigne, en substance, ce professeur de lycée général et technologique :

« Bon, j'ai un collègue, dans l'équipe, qui ne vient jamais. Il est euh... comment dire... il fait son boulot et ça se passe très bien avec ses élèves en cours, mais pour tout ce qui est travail collectif, il ne veut pas quoi. Il pointe peut-être le bout de son nez, un quart d'heure à la fin de

la réunion pour donner son avis une fois de temps en temps, mais il ne donne pas plus de temps que ça, il considère que ça n'en vaut pas la peine. Mais il est réglo dans le sens où pour les bacs blancs par exemple, pour les examens qui demandent un peu de coordination, il fait son travail quoi. Mais, par contre, les réunions où on va décider les chapitres sur lesquels on va interroger les élèves, les exercices que l'on va donner, la formulation des questions, enfin tu vois des trucs qui prennent un peu de temps quoi, il ne le fait jamais [rire]. Donc on râle un peu, c'est pas très sympa, mais il ne fait pas n'importe quoi non plus. Bon il y a toujours des gens comme ça ! » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Pour terminer, ce que souligne l'extrait de verbatim suivant est particulièrement intéressant car il permet, une nouvelle fois, de nuancer la critique adressée à la profession enseignante, en général, d'un individualisme patent :

« En fait, les collègues attendent de ne pas être bousculés, ils veulent qu'on les laisse tranquille. [...] Il y a un noyau actif 3 ou 4 enseignants, enfin ça commence un peu à essaimé peut-être 6 maintenant, mais ce sont les seuls qui prennent la parole. Il y a un gros ventre mou qui préfère ne rien dire plutôt que se mettre ces enseignants-là à dos. Ce sont des enseignants qui sont là depuis 25 ans, qui ne bougeront pas. Le collègue c'est leur territoire, les chefs d'établissement ne font que bouger et donc ce sont eux qui donnent le diapason de ce qu'il faut penser, faire ou ne pas faire. Et donc ils sont juste au CA pour pouvoir faire obstruction, rien d'autres. [...] Ils sont là pour faire du disciplinaire. Ils sont profs de maths, de SVT ou d'EPS. Ils font leurs cours, point. Ils n'adhèrent pas aux nouvelles missions du référentiel de compétences. Ils sont profs pour transmettre du disciplinaire, porte fermée, et rien d'autre » (professeur d'espagnol de collège, P19).

Si une partie de la profession semble, effectivement, s'inscrire dans une forme d'isolement professionnel et que cette partie est particulièrement expressive, et donc visible, il n'en reste pas moins qu'elle ne concerne qu'un faible pourcentage des professeurs, comme l'exprime cette enseignante et comme en témoignent, aussi, les données statistiques de cette recherche (10,3 % de notre population).

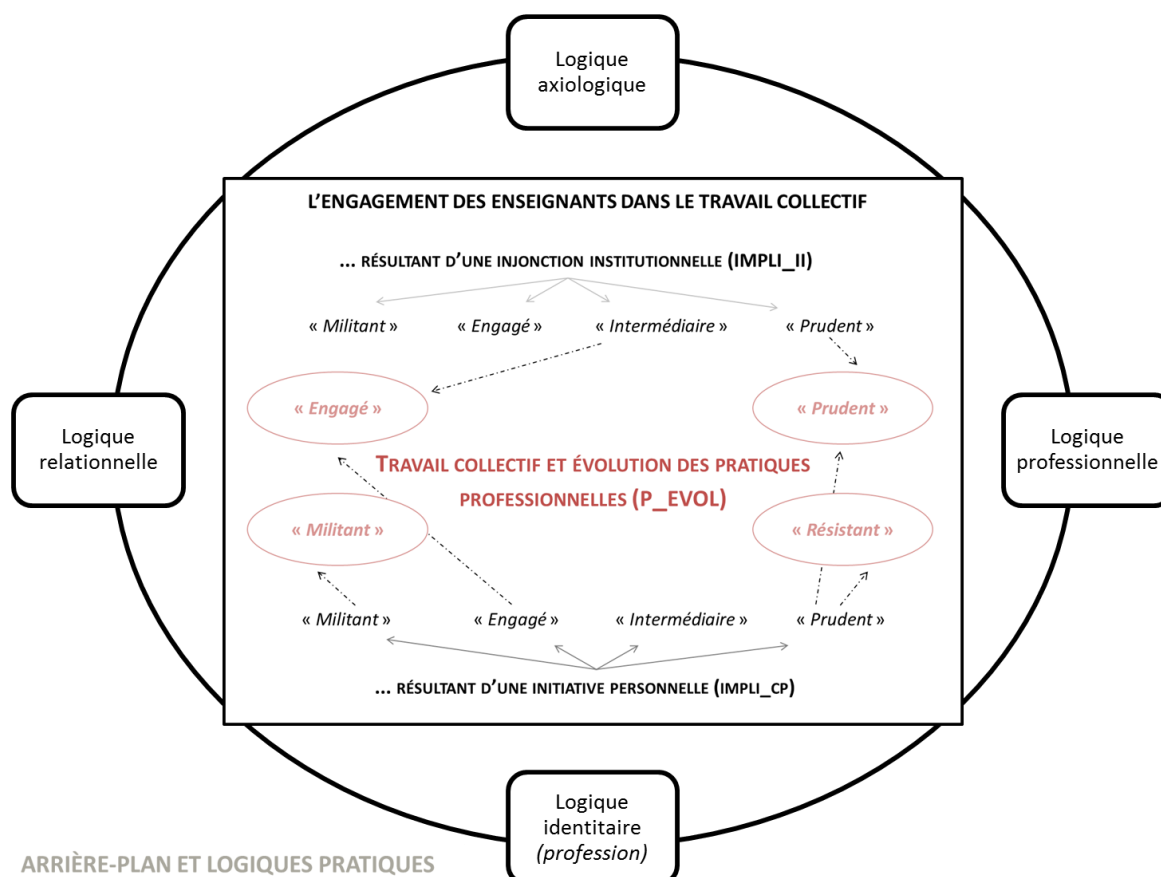
8.3.2. Un noyau central au cœur de l'engagement collectif des enseignants : logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et identitaire

Nos résultats permettent de mettre en évidence un ensemble de logiques, constituant un noyau central, au cœur de l'engagement collectif des enseignants. Les associations statistiques, ainsi que les profils balayés ci-dessus, enrichis par l'analyse qualitative, attestent du fonctionnement conjoint et systémique des logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et identitaire. En effet, fonctionnant ensemble, le positionnement des enseignants sur le plan des valeurs semble s'accorder avec leur manière de considérer la dimension relationnelle du travail collective, avec leurs habitudes et pratiques professionnelles ainsi qu'avec leur conception de ce qui pose les jalons de leur identité

professionnelle. À partir de cet Arrière-plan, les enseignants investissent de manière différenciée les pratiques collectives, notamment spontanées, résultat d'une participation volontaire et s'engagent surtout, par la suite, dans une démarche là-aussi différenciée d'évolution des pratiques.

La modélisation ci-dessous (Figure 23) retranscrit ainsi le poids considérable de ces logiques au moment où les enseignants s'engagent dans les différentes modalités de travail collectif⁷⁰.

Figure 23 : Arrière-plan et engagement des enseignants dans les pratiques collectives – première modélisation



Ces logiques pratiques apparaissent, ainsi, constituer une trame à partir de laquelle, selon la sensibilité des professeurs, se déploient des manières caractéristiques d'investir le collectif. Elles s'expriment plus précisément dans les modalités non prescriptives de travail collectif et, en retour, dans la propension des enseignants à faire évoluer leurs pratiques professionnelles. Les profils « militant » et « résistant » (P_EVOL), sont caractérisés par les positionnements

⁷⁰ Rappelons que ces modalités de pratiques collectives sont, elles-mêmes, tout à fait plurielles (cf. partie 2).

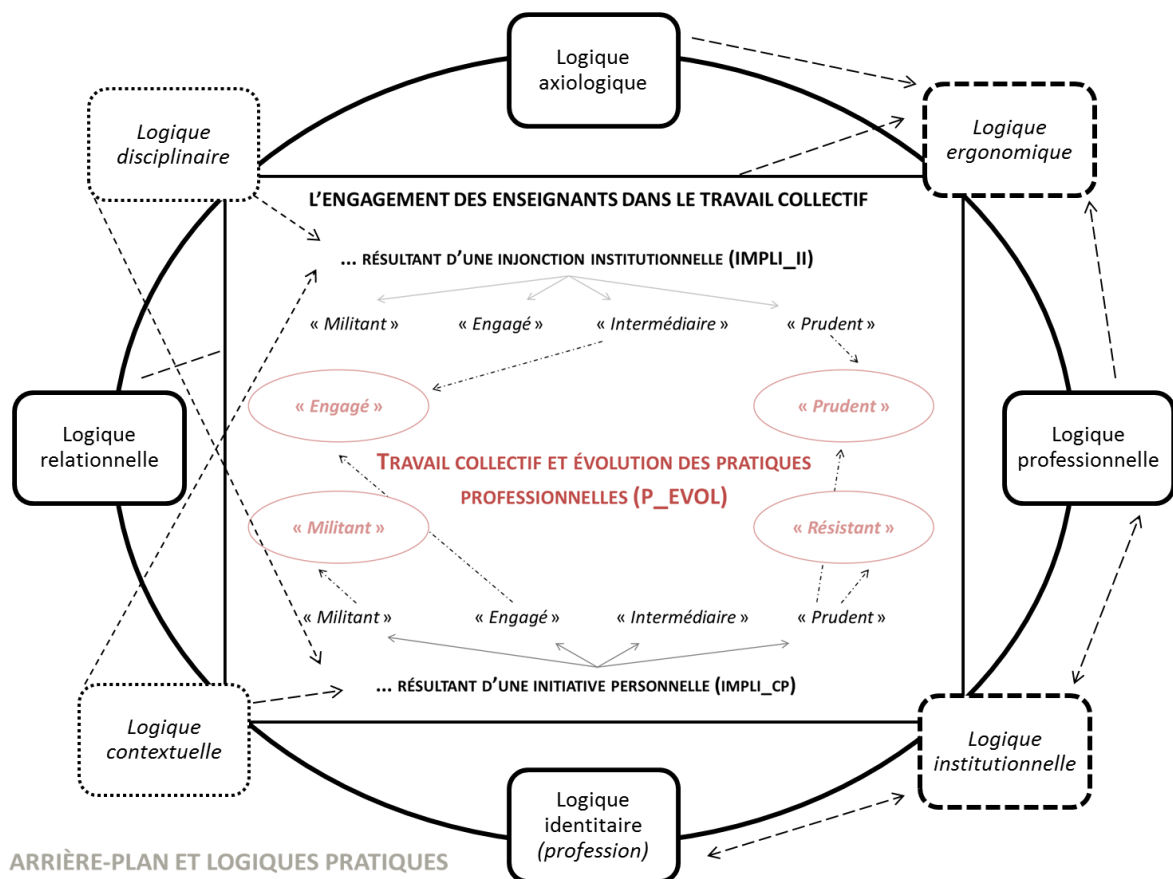
les plus extrêmes sur chacune de ces logiques. Plus centraux, les profils « *engagé* » et « *prudent* » rendent compte de relations plus nuancées, moins nettes, entre les logiques. Il convient donc bien d'appréhender le système de relations entre les logiques pour comprendre l'origine de la variabilité des conditions de réception des injonctions visant au développement des pratiques collectives.

Toutefois, cette modélisation, en l'état, ne permet pas de visualiser précisément les logiques contributives à l'engagement des enseignants dans les modalités de pratiques prescrites par l'institution (dispositifs pédagogiques collaboratifs, projet d'établissement, etc.). Il est alors nécessaire de rappeler (*cf.* encadré de synthèse de la section 8.1.1.) que certaines logiques sont régulièrement associées à la participation – factuelle – des enseignants dans les dispositifs/la rédaction des projets d'établissement (ou disciplinaires) ou encore qu'elles sont associées aux niveaux de relations professionnelles entre les collègues. Parmi ces logiques, la discipline d'enseignement (logique disciplinaire) mais aussi le contexte d'exercice (logique contextuelle) apparaissent déterminantes. À l'inverse, ces dernières ne semblent pas directement reliées aux profils des enseignants selon la manière dont ils s'inscrivent dans une démarche d'évolution des pratiques à la suite d'un travail collectif. Pour le dire autrement, si les logiques disciplinaire et contextuelle, par le biais des injonctions ministérielles, influencent la participation des enseignants dans les pratiques collectives, ce sont plutôt des logiques personnelles – axiologique, relationnelle, professionnelle et identitaire – qui conduisent ces derniers à transformer leur enseignement. Cette combinaison de logiques paraît aussi jouer un rôle central dans la perception qu'ont les professeurs de leur investissement – au sens ergonomique du terme – dans les pratiques collectives. Autrement dit, les enseignants qui déclarent faire évoluer fortement leur pratique compte-tenu de leur engagement au sein du collectif sont caractérisés par une adéquation des quatre logiques pratiques, constituant le noyau central tel qu'il a été décrit ci-dessus et qui, parallèlement, leur permet de concevoir l'engagement dans les pratiques collectives – en termes de coûts temporel, énergétique, cognitif, relatif à la diminution de temps personnel – comme un investissement – c'est-à-dire qu'ils estiment pouvoir, en retour, bénéficier de retombées positives sur le plan professionnel. Par ailleurs, une autre logique apparaît fortement reliée au noyau central avec une liaison préférentielle aux logiques identitaire (au sens de l'identité statutaire des professeurs) et professionnelle. Il s'agit de la logique institutionnelle. En effet, lorsque les enseignants conçoivent la logique institutionnelle comme en rupture avec leur identité – au sens statutaire du terme – et qu'elle remet trop en question les pratiques

professionnelles antérieures, alors l'ensemble du noyau central apparaît affecté. Dans ces conditions, l'engagement des enseignants, et par là même l'évolution de leurs pratiques, s'en trouvent pareillement diminués.

Finalement, la modélisation proposée ci-avant nécessite d'être réajustée afin de faire apparaître, plus finement, les interactions entre les différentes logiques pratiques, initiales et susmentionnées, ainsi qu'entre ces logiques et les différents profils des enseignants. Pour appréhender au mieux l'hétérogénéité des pratiques, la Figure 24 semble ainsi offrir une grille d'analyse plus complète.

Figure 24 : Arrière-plan et engagement des enseignants dans les pratiques collectives – deuxième modélisation



Cette deuxième version de la modélisation fait apparaître de nouvelles interrelations entre les logiques et avec les profils d'engagement décrits précédemment. Dès lors, la configuration des logiques est primordiale en ce qu'elle reflète la sensibilité au contrat institutionnel des enseignants, c'est-à-dire leur propension différentielle à répondre à la commande ministérielle

et donc à travailler collectivement et à transformer, en conséquence, leurs pratiques professionnelles.

8.3.3. *Un intérêt à considérer la dynamique de ces logiques*

Prise indépendamment les unes des autres, chacune de ces logiques est associée à l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives – au sens générique du terme mais recouvrant, nous l'avons vu, une très large hétérogénéité. Toutefois, convoquer de manière isolée l'une de ces logiques dans la perspective de conduire le changement pour œuvrer au développement des approches collaboratives, semble relativement illusoire tant la sensibilité au contrat institutionnel des enseignants est nécessairement multifactorielle. C'est peut-être pour cette raison qu'il est récurrent d'analyser, à l'instar de Lascombes et Le Galès (2012), la difficulté des mesures gouvernementales à s'enraciner sur le terrain des pratiques, plus encore dans une institution, l'école, où l'homogénéité du corps professoral, compte-tenu de la diversité des disciplines d'enseignement, des contextes d'exercice ou bien, encore, des dispositions liées à l'avancement dans la carrière, semble toute relative.

Sur ce dernier point, il semble d'ailleurs nécessaire de poursuivre l'analyse. En effet, les modélisations précédentes pourraient laisser à penser que la sensibilité au contrat institutionnel des enseignants est relativement figée, stable et consistante dans le temps. Or les profils dressés, au regard notamment des entretiens menés avec les enseignants des profils « *prudent* » et « *résistant* », invitent à considérer la configuration des logiques propres aux individus comme élastique dans le temps sous l'effet de l'évolution des trajectoires de vie personnelle et professionnelle et des contextes d'exercice. Aussi, le chapitre 9 s'attachera à démontrer le caractère nécessairement dynamique de ces configurations de logiques.

CHAPITRE 9

Une approche anthropologique et culturelle : la discipline, l'avancée dans la carrière, le contexte d'exercice

Ce chapitre poursuit l'analyse engagée ci-avant en s'appuyant sur une démarche essentiellement qualitative. Considérant que les logiques pratiques des enseignants ne sont pas des construits durables, qu'elles ne s'expriment pas de manière identique au regard d'environnements fluctuants et de contextes d'exercice variés, le parti-pris développé dans ce chapitre repose sur l'idée selon laquelle l'Arrière-plan s'exprime indissociablement d'une écologie singulière. Ainsi, les développements suivants sont animés par l'objectif de rendre compte des paramètres influençant cette écologie. Dans cette perspective, le chapitre est structuré en trois temps soulevant, chacun, des niveaux d'interactions spécifiques entre les paramètres évoqués ci-dessus et les logiques centrales (axiologique, relationnelle, professionnelle et identitaire) ou périphériques (ergonomique et institutionnelle) structurant l'Arrière-plan des enseignants. Le premier temps met en avant l'influence des cultures disciplinaires sur l'expression des logiques relationnelle et professionnelle des enseignants. Le deuxième temps rend compte, plus spécifiquement, de l'effet des dispositions liées à l'avancée dans la carrière et au parcours de vie personnelle des enseignants sur l'expression des logiques professionnelle, ergonomique et identitaire. Le dernier temps souligne le fort ancrage des logiques relationnelle, professionnelle, ergonomique, institutionnelle et même axiologique dans les cultures et les dynamiques d'établissements.

9.1. Le poids des disciplines : cultures disciplinaires et particularités épistémologiques des savoirs enseignés

Ce premier temps vise à approfondir les relations existantes entre la logique disciplinaire et la manière dont les logiques relationnelle et professionnelle structurent l'Arrière-plan des enseignants au moment où ces derniers s'engagent dans un travail de nature collective. Le recours à l'analyse qualitative permet de préciser l'influence de cette logique qui se décline, au moins, selon deux aspects qui seront mis en évidence au cours des prochains développements : les particularités épistémologiques des savoirs enseignés et les

cultures disciplinaires. Le propos est structuré en cas typiques soulignant les spécificités de certaines disciplines d'enseignement et la manière dont celles-ci s'expriment sur le plan des logiques sus-indiquées. Le cas des disciplines du domaine professionnel a déjà été brièvement décrit dans le chapitre précédent (cf. section 8.1.1.) et n'est donc pas présenté à nouveau ici.

Le cas de l'histoire-géographie

Parmi les disciplines d'enseignement du second degré, l'histoire-géographie semble être un cas tout à fait singulier. Tout d'abord, il convient de noter que cette matière relève, en réalité, de deux objets de savoirs distincts. Cette inspectrice témoigne du caractère singulier de cette association : « *on a un petit côté mille feuilles, nous, quand même. En plus, on enseigne deux disciplines qui ne sont, comment dire...* » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4). Au regard des cursus universitaire des professeurs, cette double spécificité des savoirs occasionne, chez certains, une sensation d'inconfort professionnel compte-tenu d'une maîtrise parfois moins satisfaisante des contenus disciplinaires à transmettre aux élèves :

« Moi, je ne suis pas historienne du tout, en fait, mais vraiment pas. [...] Les premières années de ma carrière c'était de courir derrière les connaissances pour préparer les cours. Premier cours de ma première année de stagiaire, c'était le monde byzantin en 5ème... Je n'y connaissais strictement rien. J'ai passé mon temps à combler. Et tout ce travail était personnel [...] Du coup, pendant ce temps-là, j'ai été très attirée par l'histoire, je me sentais pas du tout en difficulté en géographie... D'ailleurs je me sens toujours beaucoup plus à l'aise à faire mes leçons de géographie, et puis je fais un complexe un peu par rapport à ça... » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Cette solitude face aux savoirs et dans l'activité de construction du cours ressort de manière très nette dans les différents entretiens. Dans l'extrait suivant, ce professeur de lycée avance, lui aussi, cette idée et l'explique par la forte personnalisation du cours. Dans ces propos, il ressort alors l'idée qu'un fonctionnement collégial est difficile et que le collectif ne peut s'envisager que selon une expression minimale :

« Là, ça fait 2 ans que je suis coordo' de la discipline au lycée. Je trouve que l'on est très individualiste et ce n'est pas évident de bosser en équipe. En fait, sur des méthodes, sur des problèmes, on s'écoute hein il n'y a pas de problème. Mais je pense que tu peux pas euh... ton cours il est hyper personnel, on n'est pas interchangeable comme ça. Je le vois, ça m'est déjà arrivé d'avoir des échanges avec des collègues sur un cours en particulier qui posait problème en terminale, on était 5-6 profs et on avait tous un plan différent, on avait tous une façon de faire différente, la problématique était pas exactement la même... Du coup, en histoire-géo, je dirais qu'on fonctionne en équipe sur le minimum mais l'expérience que j'ai, c'est qu'un prof aime bien travailler tout seul hein. En tout cas en histoire-géo, c'est assez individualiste » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Il poursuit en évoquant l'image du bon professeur :

« Je pense que ça fait partie des disciplines où tu as un lien très fort entre le prof et la classe. Il y a l'idée que ça fait partie des disciplines où le cours magistral reste encore un truc principal. Alors j'exagère peut-être un peu parce que la façon d'enseigner à beaucoup évoluer, tu as des cours dialogué où il y a une interaction très forte, il y a des échanges, mais j'ai l'impression que la base du cours, l'objectif ultime c'est la transmission de connaissances où le prof parle et les élèves prennent des notes quoi. [...] Je trouve que le profil type, c'est plutôt le prof qui prépare ses cours en solitaire et qui s'il a un bon contact avec sa classe, bah il est content quoi. J'ai vraiment l'impression que pour un prof classique, le travail collaboratif n'est pas une nécessité » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Les extraits ci-dessus témoignent très explicitement de l'importance accordée aux savoirs disciplinaires, aux contenus dispensés aux élèves. L'image d'un enseignant maîtrisant le plus précisément possible son enseignement et capable de capter l'attention des élèves par une forme de charisme naturel ressort et semble rejaillir sur les relations entre collègues. Si ce n'est pas nécessairement le cas dans tous les établissements, une forme de comparaison semble régulièrement s'instaurer rendant, en conséquence, le travail en équipe disciplinaire plus difficile. Par ailleurs, les enseignants d'histoire-géographie ne semblent pas non plus hostiles au travail collectif. Lien de causalité ou non, ils paraissent se tourner plus spontanément vers des modalités de coopération plus interdisciplinaires, sans doute de manière à échapper, au sein de la discipline, à la comparaison inter-enseignants mais aussi parce que les liens avec les autres matières leur apparaissent évidents. Les deux verbatim ci-après appuient cette analyse :

« En histoire-géo, on a deux échelles de collaboration possibles : l'échelle disciplinaire avec tous les professeurs d'histoire qui travailleraient ensemble, il y a des cas, hein, où dans l'établissement les professeurs font toutes les leçons ensemble, et, puis, il y a l'échelle interdisciplinaire. Et souvent l'échelle interdisciplinaire prime sur l'échelle disciplinaire, c'est-à-dire que les collègues coopèrent pour les sujets de DNB ou de bac blanc et, puis, après, dans les mises en œuvre concrètes, les échanges ne sont pas extrêmement nombreux. En revanche, il y a beaucoup de projets qui sont conduits avec un prof d'histoire-géo qui va travailler avec un professeur de langues, avec un professeur d'arts plastiques très fréquemment aussi » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

« D'ailleurs, j'ai l'impression que les profs d'histoire-géo vont vers l'interdisciplinarité, parce que ça s'y prête comme matière. On y a été habitué par la formation initiale. Après, dans presque tous les établissements où j'ai été, il y avait des profs doc' qui étaient super, qui voulaient faire des projets... Donc moi, je suis rentrée dans les projets par eux et puis au fur et à mesure tu prends les choses à ton compte un peu aussi et tu as besoin des autres disciplines » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

L'association avec les langues vivantes est intéressante à observer. On comprend aisément, dans les différents propos recueillis, qu'elle ne conduit que rarement à réinterroger le contenu

disciplinaire ou la manière de le transmettre. Si l'association interdisciplinaire peut permettre de donner davantage de sens aux acquisitions des élèves, il apparaît une forme de dissymétrie dans les relations entre les collègues, à mettre en lien avec une relative rigidité des enseignants d'histoire-géographie vis-à-vis de leurs programmes disciplinaires. Il s'agit précisément de ce que rapporte cette enseignante d'anglais :

« On avait fait gros projet en 5^{ème} avec les profs d'histoire-géo, de français et d'espagnol sur la nourriture, manger sainement et comment on va nourrir le monde à l'avenir. On a terminé le projet avec un petit-déjeuner international. [...] On avait choisi cela car ça collait avec ce qu'on faisait avant. De toute façon, si ce n'est pas comme ça, il n'y a pas suffisamment de collègues qui sont d'accord pour le faire. Déjà, pour les professeurs d'histoire-géo, on a parlé de projet mais pour eux c'est peut-être 2 ou 3 leçons parce qu'ils ont le programme. Nous, en anglais, on a plus de souplesse. Ce sont les mêmes points grammaticaux d'une année sur l'autre, c'est le vocabulaire et les thèmes qui changent. Moi, du coup, je suis complètement pour faire l'école en projet » (professeure d'anglais en collège, P12).

Finalement, tout à la fois les spécificités des savoirs enseignés et l'identité des professeurs d'histoire-géographie semblent jouer un rôle conséquent dans la propension des enseignants à investir les pratiques collectives. Les logiques relationnelle et professionnelle, mais aussi identitaire (sur le plan de l'identité professionnelle), s'expriment de manière singulière en fonction des modalités de travail collectif. Cette inspectrice de la discipline le résume parfaitement ci-dessous :

« Il existe un certain mépris de la part des gens qui ont fait de l'histoire vis-à-vis des gens qui ont fait de la géographie : "la géographie, c'est comme si, c'est comme ça...". Voilà, on en rigole. Moi je suis géographe, alors je l'ai pris toujours avec beaucoup de désinvolture mais c'est vrai que très fréquemment c'était : "toi, la géographe...". Là, j'arrive dans le club des IPR, je suis encore la seule géographe. Voilà, il y a aussi cette tension qui existe dans les équipes, vous entendez : "oui, mais alors elle, elle est géographe...", sous-entendu "elle est moins instruite". C'est une discipline qui charrie beaucoup de choses l'histoire-géo, et pourtant, ce sont des gens qui sont extrêmement volontaires, qui sont souvent dans les projets. Et c'est pour ça, je vous disais qu'ils sont plus dans l'interdisciplinarité, ils préfèrent aller participer à un projet théâtre avec la prof de lettres, un projet avec la prof d'arts plastiques, un projet en section européenne avec le prof de langues... plutôt que d'aller travailler avec leurs collègues d'histoire-géo en disant "allez, fais-moi voir comment tu travailles" » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

L'histoire-géographie n'est pas la seule discipline concernée par cette expression singulière des logiques relationnelle et professionnelle. Si son étude est atypique au regard de la bivalence disciplinaire de ses professeurs, les difficultés à communiquer et à travailler en équipe disciplinaire sont aussi palpables chez les enseignants des disciplines littéraires.

Le cas des disciplines littéraires

L'expression de visions personnelles du monde semble constituer un obstacle particulièrement saillant au travail en équipe disciplinaire chez les enseignants de lettres et de philosophie. Le propos de cette principale de collègue est révélateur :

« Alors, c'est plutôt lié aux individus, mais aussi un peu aux disciplines. En lettres par exemple, ça me paraît plus difficile à faire vivre malheureusement. Il y a une culture disciplinaire de la chose pour moi. En fait, il peut y avoir la possibilité par exemple de mettre en place des devoirs communs ou ce genre de chose mais c'est plus souvent impulsé par la direction » (principale de collègue, C10).

Plus précisément dans l'échange mené avec ce professeur de lycée, la dimension axiologique et la dimension professionnelle apparaissent clairement reliées à la discipline, rejaillissant, là encore, sur les relations entre collègues :

« Notre petite équipe de lettres, dans mon lycée, bah c'est très inégal... on a des vraies tensions, des visions du monde qui sont très différentes. J'ai pas mal poussé pour que l'on travaille plus en collaboration, en partant de choses assez simples hein, mais, par exemple, on n'avait pas de bac blanc oral en français. Alors, j'ai poussé au niveau de l'administration et on a réussi à mettre ça en place mais avec des collègues dans l'équipe qui disaient 'oui mais c'est du travail en plus, ça nous embête' et, ensuite, il faut s'entendre aussi pour faire des sujets communs... avec des visions qui s'affrontent entre 'on prend un truc des annales et on s'embête pas' ou 'maintenant on conçoit notre sujet de A à Z' donc c'est en gros l'investissement que l'on est prêt à y mettre » (professeur de lettres en LGT, P2).

Des propos similaires au cas de l'histoire-géographie sont rapportés. Il est régulièrement fait écho, par exemple chez cette autre enseignante de lycée, d'un enseignement *« très investi émotionnellement et personnalisé par les gens qui l'enseignent »* (P28). Ces enseignants, de deux établissements différents, se retrouvent dans l'idée que l'évaluation constitue l'entrée par laquelle un début d'harmonisation est possible mais aussi qu'elle se heurte, rapidement, à des limites très fortes.

« En lettres, spécifiquement, on aurait une nécessité de mutualiser les préparations. Les programmes rendent ça nécessaires, ça fonctionne pas du tout. Mais j'avoue que je ne pense pas que ce sera mon cheval de bataille, pour diverses raisons c'est extrêmement difficile de coordonner quoique ce soit. On a du mal ne serait-ce qu'à coordonner les épreuves blanches du bac, c'est assez lourd et on se heurte à plein de difficultés internes. Le champ disciplinaire, c'est pas vraiment mon entrée parce que, ce que j'ai pu constater, c'est que c'est vraiment difficile dans ma discipline particulièrement. [...] On est sur un enseignement qui est très investi émotionnellement et personnalisé par les gens qui l'enseignent. C'est sûrement ce qui fait sa richesse mais aussi qui rend compliqué sa mutualisation. Avec la réforme, le choix s'est restreint mais on est quand même pas en capacité, dans mon équipe, à se mettre d'accord sur la même œuvre par exemple. On a essayé mais c'est pas possible. Alors, je précise tout de suite que j'ai des collègues extrêmement sympathiques. On n'a pas de problème de relation malgré des personnalités fortes mais, par contre, on a des envies qui font que ça ne pourra pas se faire

à l'échelle de l'équipe. Après, ça peut fonctionner en binômes, mais c'est un peu toujours les mêmes. On a réussi une année, il y a 4 ans, on avait réussi à se mettre d'accord sur une œuvre commune pour un même niveau. Mais, en fait, c'était un échec parce que, en dehors du fait qu'on avait la même œuvre, il s'est presque rien passé. À deux, on a un peu échangé ce qu'on avait fait, des documents, des préparations, etc. Mais deux sur cinq collègues du niveau quoi... » (professeure de lettres en LGT, P28).

Tout porte ainsi à croire que, selon la discipline d'appartenance, en l'occurrence les lettres mais plus largement les matières littéraires, le rapport au savoir des enseignants s'exprime de manière singulière et complexifie les rapports au sein des équipes disciplinaires (d'autant plus lorsque celles-ci sont conséquentes) au sein desquelles des visions du monde s'affrontent. Ainsi, que ce soit dans le choix d'œuvres littéraires, de leur traitement didactique ou encore dans la manière de travailler à leur évaluation, ces dissensions rejaillissent sur les manières de faire des enseignants (logique professionnelle) et sur leur propension à se mettre d'accord et à communiquer sereinement (logique relationnelle). Par ailleurs, un facteur de compréhension de cette culture disciplinaire spécifique est peut-être à chercher du point de vue de l'identité professionnelle des enseignants, notamment de leur socialisation professionnelle, c'est-à-dire de leur formation initiale et *in fine* de l'image de l'enseignement supérieur. Les deux extraits suivants semblent aller en ce sens :

« L'analyse que moi je fais, c'est que je pense que les profils d'enseignant qui choisissent les études littéraires et, ensuite, de l'enseigner ne sont déjà pas des gens qui sont dans le collectif. Ce n'était pas mon cas non plus d'ailleurs. Du coup, il y a peut-être plus de frein » (professeure de lettres en LGT, P28).

« L'inspection de philosophie est sans doute une des plus rétrogrades. [...] Y'a l'idée que le prof est sachant et que donc la pédagogie a assez peu d'intérêt. C'est d'abord la maîtrise disciplinaire qui importe. Sur l'individualisme, y'a un peu une approche en termes de profession libérale si vous voulez. Le prof de philo serait une sorte d'élite intellectuelle à l'intérieur de l'Éducation nationale qui, par sa position, n'aurait ni besoin de pédagogie parce que c'est bon pour le primaire et le collège, ni besoin du collectif avec l'idée d'une sorte d'homogénéité des références et des pratiques, de la culture de la profession... C'est assez largement fantasmé parce que la profession est largement clivée sur plein de sujets. Mais c'est un peu l'image du professeur d'université traditionnel et transposé et un peu largué au lycée. Y'a d'ailleurs dans certaines associations professionnelles, une forme de mythologie de la souffrance du prof de philo qui fait face à des élèves indignes. C'est quelque chose à mi-chemin entre un enseignant-chercheur un peu classique de la grande époque et la profession libérale » (professeur de philosophie en LGT, P26).

Pour le cas des lettres, il convient toutefois de nuancer le propos en soulignant la différence qui peut se faire jour entre le collège et le lycée (*cf.* section 9.3.1 à venir). En effet, l'analyse ne sera pas poussée plus loin ici mais l'extrait de l'entretien avec cette enseignante de collège est, semble-t-il, assez bien révélateur de cette légère inflexion en fonction du type d'établissements :

« En français, on en a un peu marre de faire le présent en 6^{ème}, le passé simple en 5^{ème}, et ainsi de suite jusqu'à la 3^{ème}. Donc, en fait, j'avais fait un stage sur la métacognition et ça avait ouvert des pistes. On avait décidé d'impulser, avec les collègues de l'établissement qui le souhaitaient, un travail sur la mémorisation. En grammaire, on a toujours l'impression de répéter la même chose... Du coup, on a décidé, principalement pour la 6^{ème}, de travailler sur la mémorisation à partir de connaissances classiques sur les neurosciences. Donc c'est, comment dire, leur laisser du temps entre les apprentissages et l'évaluation, travailler sur la répétition, laisser en classe des moments pour les laisser apprendre, ne pas déléguer les apprentissages seulement à la maison, apprendre à deux, voilà. Il y a un gros travail qui est fait sur ça. [...] Et ça, on le fait à deux. On est deux profs de disciplines différentes. Moi, je suis assez sur le ludique et la collègue de maths avec qui je travaille cette année, elle a découvert un peu et elle a décidé de, parce qu'elle c'est un peu carré, c'est normal hein c'est sa discipline, elle est allée vers ce côté un peu ludique. Je pense que de voir fonctionner les autres, ça nous donne des idées » (professeure de lettres en collège, P13).

Les savoirs enseignés, le profil du public ainsi que l'image de l'enseignant (au sens de son identité professionnelle) semblent, dans le cas du collège, faire émerger une toute autre potentialisation de l'Arrière-plan des enseignants des matières littéraires, s'exprimant, à la fois, dans les logiques relationnelle et professionnelle et donnant lieu, en retour, à un autre rapport des professeurs au collectif.

Le cas des matières scientifiques

Au cours des entretiens réalisés, les professeurs des enseignements scientifiques donnent à voir des relations contrastées. Ce contraste semble principalement s'exprimer sur le plan des logiques relationnelle et identitaire. En effet, les professeurs de SVT ou de physique-chimie se tournent relativement facilement vers les autres disciplines afin de travailler sur des thématiques communes ou de faire des ponts entre les savoirs transmis aux élèves. L'échange avec ce professeur de SVT indique même une ouverture d'esprit assez remarquable sur l'ensemble des connexions envisagées :

« C'est totalement indépendant des personnes, si je ressens qu'il y a un besoin, quelque chose à faire d'intéressant, moi j'y vais. Après de manière naturelle, j'ai plutôt tendance à aller vers des disciplines avec lesquelles je dialogue facilement. Donc l'EPS, les physiciens, les chimistes, les profs d'anglais aussi, philo j'y arrive. Bon, c'est vrai que histoire-géo, c'est un peu déconnecté donc je les vois moins. Mais si c'est nécessaire, on peut essayer de faire quelque chose ensemble » (professeur de SVT en LGT, P11).

Rappelons également les propos de l'enseignant de SVT du collège (cf. verbatim de l'enseignant P9, dans la section 8.1.1.) qui exprimait très clairement son intérêt pour décroiser les disciplines et se montrait très avenant vis-à-vis des enseignements interdisciplinaires proposés dans la réforme du collège de 2015. À l'échelle disciplinaire

aussi, les professeurs de ces matières apparaissent bien fonctionner ensemble, notamment au regard de la contrainte matérielle qu'ils doivent anticiper collectivement :

« Les collègues de sciences, SVT et physique, ça fonctionne bien. En sciences, les équipes fonctionnent plutôt bien. Mais aussi parce qu'ils ont leur labo, ils font des pauses ensemble et donc il y a des collectifs qui se créent. Puis, quand ils font leurs équipes, vous inquiétez pas, ils se choisissent aussi hein [rire]. [...] Sur tous les aspects organisationnels, ça fonctionne plutôt bien. Par exemple, l'organisation des bacs blancs, ça ne pose pas de soucis. Après, sur les spécialités, ça a manqué un peu de dynamique de travail sur les notions disciplinaires, sur comment ils abordent les choses » (proviseure adjointe de LGT, C11).

Pour autant, la nuance introduite par cette proviseure adjointe est notable. En effet, si la coopération entre enseignants s'opérationnalise sans trop de difficultés au sein de la discipline et avec des disciplines plus éloignées, cela semble se compliquer entre les différentes disciplines scientifiques. Ce constat est d'ailleurs partagé par deux autres chefs d'établissements, à la fois en collège et en lycée :

« C'est très inégal [...]. Ici, on a une somme d'individus plutôt que des individus qui font partie d'un tout. Si on regarde les sciences par exemple, en 6ème, il nous ait donné la possibilité de l'enseignement intégré des sciences et technologie. Il y a plein de formules coopératives possibles. Et bien ici, on a 1h30 de SVT, 1h de physique, 1h30 de technologie. Les moyens dont on dispose, on les a consacré à réduire la taille des groupes pour faciliter le travail en laboratoire ou en plateau technique. C'est pas du tout la même chose que d'avoir des professeurs qui vont définir un projet commun et qui, indépendamment de leur valence d'origine, puisse être capable de bivalence pédagogique, de travailler à une progression commune avec des outils communs, etc. » (principal de collège, C14).

Cette difficulté à travailler collectivement, au regard de la proximité des connaissances enseignées, semble récurrente dans les matières scientifiques. Cette proximité conduit non pas à envisager de nouvelles modalités partagées d'enseignement mais plutôt au maintien d'un découpage traditionnel des connaissances :

« La problématique que l'on a actuellement et qui est assez criante, c'est "maintenant comment on fait ? ". Alors, pour le travail collaboratif, si vous voulez, il y a des disciplines pour lesquels c'est obligatoire, HLP... là, il y a un prof de français et un prof de philo, c'est obligatoire. Donc, là, c'est facile, c'est obligé. Après, sur l'enseignement scientifique, on est resté quand même euh... même si au début on avait dit "on pourrait mettre des maths, des sciences " euh, voilà... Après, même moi, j'ai dit, c'était avec les IPR, " on pourrait imaginer que ça soit un seul enseignant qui fasse tout ". Ils ont préféré revenir à ce qu'ils faisaient en première ES et en première L, c'est-à-dire découper physique et SVT. Ils se sont un peu partagés, chacun fait une partie des programmes. Les pratiques ne vont pas être bouleversées » (proviseur de LGT, C4).

Là encore, le cas des matières scientifiques offre une belle illustration de l'objet de ce chapitre. Si les enseignants sont caractérisés par un positionnement sur chacune des logiques identifiées, il apparaît clairement que les cultures disciplinaires dynamisent leur potentiel

d'expression et jouent un rôle certain sur la manière dont certaines d'entre elles s'opérationnalisent au regard des contextes du travail collectif envisagé. En l'occurrence, ici, l'idée selon laquelle les logiques relationnelle et professionnelle ne s'expriment pas de la même manière compte-tenu des associations disciplinaires – entre matières scientifiques ou avec des matières d'autres champs de connaissances – est, encore une fois, bien perceptible. La question de l'identité professionnelle des enseignants (logique identitaire), selon leur discipline (logique disciplinaire), semble une condition d'Arrière-plan tout à fait centrale.

Le cas de l'EPS

Pour terminer quant à l'analyse des spécificités disciplinaires, le cas des enseignants d'EPS est tout à fait intéressant. L'élaboration d'un projet pédagogique disciplinaire constitue, en EPS, une obligation réglementaire. Ainsi, il n'est pas tellement surprenant d'observer que la conceptualisation de ce projet est une pratique ancrée chez les professeurs – susceptible, par ailleurs, de générer un niveau de travail collectif perceptiblement supérieur à d'autres disciplines, comparativement à l'histoire-géographie ou aux lettres, par exemple – et est perçu par les personnels de direction comme un outil révélateur du dynamisme de la discipline. Les extraits suivants révèlent ces deux aspects :

« Je travaille exclusivement avec mes collègues EPS, j'ai très peu de contact avec les collègues des autres matières, et ce travail avec les profs d'EPS, c'est davantage de l'organisation des évaluations bac, la programmation, la mise en place de projets. On a aussi quelques échanges sur nos pratiques, on essaie de travailler en binôme sur certaines activités, donc il y a quand même pas mal de partage de ce qu'on fait concrètement en cours. [...] C'est la base du point de vue de la coordination entre les enseignants, on a besoin de ces temps d'organisation » (professeure d'EPS en LGT, P6).

« Les profs d'EPS sont très clairement les plus ouverts au travail collaboratif. À mon avis, ça fait partie de leur formation de travailler par projet, ce sont les premiers à travailler par compétences depuis très longtemps... et puis ... y'a un état d'esprit aussi, une façon d'être, ils sont cools, c'est facile de parler avec eux. Ils n'ont pas trop de difficulté avec ça, de même que les profs d'arts, en arts plastique et en musique » (principale adjointe de collège, C1).

Le dynamisme de la discipline, sa faculté à s'emparer des changements et par là-même à initier des pratiques plus collectives semblent, de prime abord, faire consensus. Le constat est, par exemple, partagé par ce chef d'établissement :

« J'ai bossé sur le socle en 2008 et quand je suis arrivé ici en 2018, 10 ans après, l'évaluation par compétence et la logique d'évaluer pour accompagner plus que pour classer, euh... y'a encore du boulot. C'est vraiment une question de discipline. En EPS, vous êtes à la pointe par rapport à ça, par rapport à tout. Le projet d'équipe, la logique de cycle, l'évaluation par

compétences... Pour moi, tout ça est fondamental. Y'a aussi la SVT et la physique... La logique de la réforme, ça a été exploitée par des équipes disciplinaires » (principal de collège, C7).

Le rapprochement opéré par ce principal entre l'EPS et certaines disciplines scientifiques laisse à penser que la dimension matérielle, la gestion des infrastructures ou encore le fort rapport à la pratique de ces enseignements – notamment dans l'opérationnalisation du concept de compétences – jouent un rôle de catalyseur du travail collectif. Ainsi, les modalités de travail collectif s'imposeraient aux individus en ce qu'elles seraient consubstantielles des logiques professionnelle et identitaire.

Pourtant, cette dynamique vertueuse allouée à la culture de la discipline se heurte à l'analyse lorsqu'il s'agit de comprendre si ce travail collectif imposé infuse et fait émerger des modalités plus collégiales de pratiques au-delà des dimensions organisationnelles. Cet inspecteur de la discipline dresse alors des profils d'équipes disciplinaires moins homogènes, en leur sein, qu'elles n'en ont l'air :

« Enfin, je rêve un petit peu mais je sais que dans beaucoup d'équipes c'est comme ça que ça marche. Les équipes construisent quelque chose qui se veut plutôt cohérent, avec des hauts et des bas, des choses bien et des choses moins bien... et c'est pas facile en EPS, notamment pour construire quelque chose d'équitable entre tous les élèves. Mais, en tout cas, en EPS, il est relativement acquis que l'on doit travailler en équipe et construire ensemble un projet pour nos élèves. Alors, après dans certaines équipes, ça se traduit par quelque chose de très minimaliste : on se répartit les créneaux, on se répartit les APSA qui vont servir de support d'enseignement et puis chacun se débrouille dans son coin. Dans d'autres équipes, on va assez loin, c'est-à-dire qu'on définit les compétences que les élèves vont devoir atteindre en utilisant bien entendu les programmes et les attendus de fin de collège et, maintenant, les attendus de fin de lycée ou de lycée pro, et dans d'autres cas on va encore plus loin, on définit des situations de référence, c'est-à-dire qu'on a une vraie cohérence. En EPS, les choses fonctionnent plutôt pas mal de ce point de vue-là, et les gens se rendent disponibles pour se rencontrer » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Le constat est d'ailleurs partagé par cette enseignante qui concède que, si une forme de dynamique autour de l'évaluation s'installe, elle se limite finalement à des réflexions menées séparément, de manière individuelle ou en binôme, plutôt qu'à une forme de co-construction partagée par toute l'équipe :

« Les évaluations du bac, là on est forcément en co-évaluation. [...] Moi, je viens d'arriver mais, en amont, toutes les grilles ont déjà été créées par les collègues. Donc, on a quelque chose de vraiment commun à tous. Donc oui, on travaille ensemble sur l'organisation, sur les modes d'évaluation et puis sur l'évaluation directe des élèves. Les grilles après on les retravaille d'une année sur l'autre s'il y a des choses où l'on n'est pas d'accord entre nous au moment de l'évaluation. [...] Ça se fait davantage entre les deux enseignants qui viennent de co-évaluer et qui n'ont pas été d'accord sur tel ou tel point. Du coup voilà, ils soumettent à l'équipe. On dit ce qu'on aimerait changer et généralement y'a pas de soucis, on en discute et voilà. Ou alors pour les améliorer, là on a vraiment retravaillé l'évaluation en musculation

parce qu'on trouvait pas ça clair, c'était pas fonctionnel, donc on a recréé des docs... Mais c'est toujours l'impulsion de deux ou trois collègues, souvent les mêmes, aussi parce qu'ils ont pas mal bossé dessus. Par exemple moi, je vais pas mal impulser des changements sur l'évaluation en course en durée parce que c'est ma spé et donc je vais plutôt modifier ces documents-là. On se partage aussi un peu les activités en fonction de nos spécialités » (professeure d'EPS en LGT, P6).

Le partage du travail selon les spécialités de chacun, tel que l'évoque l'enseignante ci-dessus, raisonne finalement avec les mécanismes, peu ou prou similaires, déjà soulignés dans le cas des disciplines littéraires ou de l'histoire-géographie. Les contraintes matérielles et organisationnelles, ainsi que les obligations institutionnelles, semblent avoir une incidence sur la logique professionnelle mais cette dernière peut ne s'exprimer que de manière relativement limitée dans la concrétisation d'un réel travail d'équipe. À ce titre, le verbatim suivant d'un autre inspecteur est révélateur :

« Je partage cette perception de l'extérieur mais quand on est de l'intérieur, c'est aussi en référence à la manière dont on peut référencer les collectifs, alors moi j'ai bossé dessus un peu, je prends appui sur des modélisations des collectifs... de la collection d'individus au groupe puis à l'équipe... et là on voit bien que la notion d'équipe en tant que telle, si on met en relation ce que l'on voit sur le terrain avec la définition de ce qu'est une équipe du point de vue théorique, bah je reviens à ce que je disais, il n'y a pas 3 équipes sur 10 qui correspond à une équipe. Les équipes EPS sont effectivement en capacité de définir les aspects organisationnels. Maintenant, le paradoxe, c'est le suivant : toutes les équipes ont une programmation commune mais très peu ont un projet pédagogique. Ça montre qu'on est en capacité d'aller vers un groupe mais pas vers une équipe. L'équipe, c'est la capacité de se fédérer autour d'objectifs communs et partagés. Les objectifs, c'est le « quoi et le pourquoi », alors qu'on voit que les profs d'EPS sont organisés sur le « comment » et l'opérationnalisation. Alors c'est vrai, quand on compare avec ce qui se fait à côté, c'est-à-dire pas grand-chose, parce que quand on regarde les collectifs de maths ou de lettres... alors je vais pas dire que personne ne fait collectif mais en tout cas ils ne sont pas dans une forme d'obligation institutionnelle à le faire et on voit qu'à part le devoir commun organisé ensemble deux fois dans l'année, il y a très peu d'échanges entre eux... c'est assez révélateur. Mais il faut le dire aussi, je crois que dans l'histoire de l'EPS, on est toujours dans ce syndrome de la discipline toujours un peu à part et que là où les équipes sont capables de faire équipe et groupe, c'est quand ils se sentent un peu menacés quoi. Ils font corps à ce moment-là et c'est ce qui ressort aussi à l'extérieur » (IA-IPR d'EPS, A15).

Cet inspecteur d'EPS invite, en fin d'extrait, à interroger le statut de la discipline au sein du système scolaire. Les enseignants d'EPS seraient ainsi perpétuellement dans la croyance de la nécessité de prouver l'utilité de la discipline, leurs compétences professionnelles ou encore la fausseté de l'image qu'ils peuvent renvoyer au sein de l'institution. Gardons en mémoire les propos de cette principale adjointe de collège, à propos des enseignants d'EPS : « y'a un état d'esprit aussi, une façon d'être, ils sont cools » (C1). Tout porte à croire que la quête, le maintien ou l'affirmation d'une identité professionnelle propre – ou non – aux enseignants

d'EPS façonne de manière réciproque les logiques sus-indiquées. Cela raisonne avec les propos de cette enseignante :

« Je pense que c'est toujours un peu ça... moi, sur tous les établissements où je suis passé, on est toujours mis un peu à part en EPS : 'vous en EPS, vous avez votre local au fond, vous fonctionnez un peu différemment'. Alors, il y a un peu des deux, on se met nous aussi un peu en décalage par rapport à ça quoi, ça va dans les deux sens en fait » (professeure d'EPS en LGT, P5).

Cette mise en retrait – choisie ou forcée – incite une partie de la corporation des enseignants d'EPS à faire et montrer davantage. Cette même enseignante, à propos de l'organisation du cross du lycée, évoque en ce sens :

« Et puis, aussi, à côté des autres disciplines, c'est une manière de faire des choses, de montrer qu'on est capable de mener des projets jusqu'au bout » (professeure d'EPS en LGT, P5).

La retranscription suivante de l'échange avec une enseignante de SES renforce cette analyse de disciplines singulières devant prouver leur ancrage dans le système scolaire et, par là-même, cherchant à affirmer par le collectif une position dans l'espace scolaire :

« Dans les disciplines, il faut avouer à mon avis, qu'il y en a où ça existe quand même : en EPS, en SES... pour des raisons de nécessités ou pour des raisons politiques, nous on a failli disparaître plusieurs fois... il y a un tropisme au travail en équipe qui est un tout petit peu plus développé, pas par vertu mais par nécessité. C'est souvent l'idée de se battre pour des heures, pour des groupes, etc. » (professeure de SES en LGT, P24).

En conclusion, tout semble porter à croire que les cultures disciplinaires jouent un rôle dans la potentialisation des logiques pratiques des professeurs – notamment les logiques relationnelle, professionnelle et identitaire. Ces analyses viennent compléter les résultats exposés dans le chapitre 8 et rendent compte, plus finement, tout à la fois de la complexité des interactions entre les logiques pratiques des enseignants, de leur potentiel d'expression au regard des contextes diversifiés (travail au sein de la discipline, avec d'autres disciplines, avec des disciplines dont les savoirs enseignés sont plus ou moins proches d'un point de vue épistémologique) et *in fine* de leur Arrière-plan au moment d'investir de manière singulière les collectifs de travail.

9.2. L'avancée dans la carrière et la vie privée : dimension temporelle des dispositions à l'engagement collectif

L'objectif de ce deuxième temps est de mettre en avant le caractère nécessairement dynamique des dispositions au travail collectif des enseignants. Autrement dit, l'idée selon laquelle les logiques pratiques structurant l'Arrière-plan des enseignants ne sont pas stables dans le temps sera au cœur des développements suivants. L'analyse qualitative permet, là encore, de préciser les résultats exposés dans le chapitre 8 et souligne que les modalités d'expression des logiques pratiques résultent, pour partie et pour certains enseignants, de l'évolution dans la carrière et du parcours de vie des professeurs dans la sphère privée. Ces deux dernières dimensions structureront le propos.

9.2.1. Les parcours de vie professionnelle des enseignants

Les résultats synthétisés dans les tableaux et 24, 25 et 31 ne font clairement pas apparaître d'effets liés à l'avancée dans la carrière dans la propension des enseignants à investir les pratiques collectives. Ces résultats suggèrent alors que ce qui fonde l'engagement des enseignants réside davantage dans le noyau central de logiques, tel qu'il a été décrit précédemment. L'enjeu ici n'est pas d'avancer des perspectives d'analyses contraires mais de rendre compte, à une échelle plus fine, de dimensions complémentaires permettant d'affiner les analyses proposées.

L'avancée dans la carrière

L'appétence des professeurs à investir les modalités collectives de travail semble ne dépendre ni d'un âge, ni du nombre d'années d'expérience dans la profession – au sens strict – mais plutôt d'une conjoncture particulière caractérisée, entre autres aspects, par un sentiment de maîtrise des contenus disciplinaires. L'enjeu devient alors pour les enseignants de creuser la question des moyens pédagogiques propices à leur transmission aux élèves :

« Quand je suis arrivé à un stade où je maîtrise ce que je dois enseigner en histoire, il y a un deuxième temps, maintenant, où je me dis qu'en fait vis-à-vis des élèves, ce que je fais passer, c'est comme si je n'avais rien fait dans beaucoup de cas... Donc, là, je suis dans une deuxième phase de 'comment on fait passer les choses ?'. Maintenant je me rends compte que je suis beaucoup plus intéressée par comment je fais passer que par ce que je fais passer. [...] Dans mon collège, j'ai vraiment un collègue en sciences physiques avec qui on partage cette réflexion mais sinon c'est assez rare. Il se trouve que lui est un peu dans la même

configuration que moi, du coup on a commencé à réfléchir ensemble. On s'est demandé ce que l'on faisait des compétences. C'est censé être transversal, à être transdisciplinaire donc on a vraiment passé du temps à réfléchir à ça » (professeure d'histoire-géographie en collègue, P1).

Les propos de cette enseignante d'histoire-géographie permettent de rendre compte de ce besoin d'investir d'autres dimensions du métier pour continuer à se développer professionnellement. Autrement dit, la potentialité de la logique professionnelle est, en partie, liée à l'avancée dans la carrière. Si cette enseignante ne jugeait pas utile de travailler les questions didactique et pédagogique, elle ne se serait probablement pas investie dans une réflexion collective avec son collègue, lui aussi à un stade de sa carrière où des préoccupations similaires s'exprimaient. Il ne s'agit pas d'affirmer que ces étapes – de maîtrise des contenus disciplinaires d'un côté, de réflexion aux questions didactique et pédagogique d'un autre côté – correspondent à une norme précise correspondant à des années d'expérience rigoureusement quantifiées. Néanmoins, dans la continuité des travaux menés en sociologie des professions – ceux de Dubar (1996b) et de Cattonar (2001) à propos de l'identité professionnelle des enseignants – il apparaît que, si ces étapes sont personnelles et personnalisées, elles constituent une partie de l'Arrière-plan des enseignants puisqu'elles les autorisent ou les contraignent, compte-tenu de leurs urgences quotidiennes et de leurs perspectives d'avenir proche, à initier de nouvelles réflexions propices à l'ouverture aux autres ou, à l'inverse, à s'adapter et à se centrer sur eux-mêmes pour survivre. Plus précisément, sur ce tout dernier point, Sembel (2014) a montré la propension des jeunes enseignants, en début de carrière, à adopter un « *style adaptatif* » plutôt orienté vers la recherche de solutions immédiates au détriment de l'ouverture à de nouveaux questionnements professionnels. Deux autres pistes pour expliquer l'absence d'association significative entre le nombre d'années d'expérience au sein de la profession et la propension à s'investir dans le travail collectif peuvent être, ici, avancées. Notre population d'étude présente, tout d'abord, un faible effectif d'enseignants en « *début de carrière* » (ANCIENNETE_1 : 20,7 %). Surtout, il convient de nous interroger sur ce que signifie réellement un « *début de carrière* ». Pour l'analyse statistique, le choix s'était porté sur une fourchette d'une à neuf années d'expérience. Dans ces conditions, force est de constater l'absence de significativité des tests réalisés. Pourtant, les entretiens réalisés par la suite renforcent l'hypothèse d'un effet « *début de carrière* ». En effet, les enseignants interrogés, présentant une et deux années d'ancienneté, expriment très explicitement le décalage entre les objectifs visés par l'institution – représentés ici par l'organisme de formation initiale des

professeurs – et les besoins se manifestant effectivement dans l’immédiateté de l’exercice professionnel :

« Y'a une disjonction avec l'INSPE qui reproduit une vision idéalisée de l'enseignement. Donc, plein de bonnes choses sur le travail en équipe. Un prof d'EPS, par exemple, qui avait fait une intervention et nous avait présenté ce qu'il avait mis en place : un tableau de bord de sa classe en identifiant les leaders positifs et négatifs, trouver une stratégie collective... c'était top mais il l'a fait parce qu'il a 30 ans de carrière et qu'il s'entend sans doute très bien avec ses collègues. Si vous demandez ça à un gars qui a 25 ans et qui se retrouve face à une classe de 28 gamins de 4^{ème} en pleine crise d'hormones, il va pas se dire "tiens je vais organiser du travail collectif avec mes collègues sur mes heures perdues parce que c'est super". Non il va survivre dans sa classe. Si personne ne vient lui dire que c'est un objectif, qu'il va être valorisé là-dessus, il va l'oublier et il va pas le faire. Il le fera peut-être bien plus tard de son initiative personnelle» (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

Accréditant la thèse de Sembel (2014), l’extrait ci-dessous met en avant l’intérêt du collectif pour les entrants dans le métier, compte-tenu de leur souci d’économie du temps et de santé au travail. Plus qu’un travail collectif, il s’agit plus précisément de la recherche d’un modèle à reproduire ou à partir duquel s’inspirer pour développer sa propre pratique en construction. L’influence de l’expérience dans le métier sur la potentialité de la logique professionnelle est alors bien perceptible :

« En tant que jeune prof, j'ai l'impression que ça ne pose pas trop de problème. Assez spontanément, de la part des collègues plus expérimentés, y'a un peu l'idée que c'est normal qu'un jeune prof galère donc ça pose pas de problème de l'aider, de répondre à ses questions, de le guider. Une sorte de bienveillance. [...] Dans le lycée où j'étais l'an dernier, comme il y avait une très grande cohérence au sein de l'équipe, il m'est arrivé d'aller voir des collègues, même certains que je ne connaissais pas très bien, pour leur demander si je pouvais passer dans leur classe. Je profitais de mon statut de stagiaire pour me balader quand j'en avais l'occasion, donc ça pouvait être sur la gestion pédagogique, sur l'évaluation, la manière d'organiser l'année, etc. » (professeur de philosophie en LGT, P26).

Plus intéressant encore, il semble que la présence de jeunes collègues dans les équipes disciplinaires constitue un contexte favorable pour relancer, dans une certaine mesure, les dynamiques collectives. Les propos de cette enseignante d’EPS illustrent cette idée mettant en avant un projet de course solidaire qui avait été abandonné par l’équipe et qui se relance avec l’arrivée d’une jeune collègue :

« Finalement, on est reparti cette année sur une course, ça fait partie du travail collaboratif... là, dans l'équipe, il y a une nouvelle jeune collègue qui n'a pas connu le cross à l'époque et qui voulait se lancer dans un projet comme ça. Moi, au départ, j'étais un peu perplexe mais elle en avait tellement envie que je pouvais pas ne pas l'accompagner là-dessus. Alors c'est elle qui a monté le projet et je l'ai accompagné. [...] Après, si la collègue n'avait pas insisté euh... Donc, c'est l'envie de lui faire plaisir à elle parce que je me mets dans sa position, elle démarre le métier, tout ce qui est autour du projet, elle n'a pas fait encore, c'est quelque chose

que l'on n'apprend pas à la fac de monter un projet. Du coup, ouais, je me suis dit que je ne pouvais pas ne pas l'accompagner » (professeure d'EPS en LGT, P5).

Ce constat se retrouve également pour l'histoire-géographie qui a, pourtant, été décrite ci-avant comme une discipline peu propice au travail en équipe disciplinaire. Le partage de ressources « *clé en main* » ainsi que « *la fraîcheur chez les jeunes stagiaires* » apparaissent dans les propos de ce professeur et de cette inspectrice comme susceptibles de dynamiser les équipes :

« Avec des profs qui commencent, pas forcément des stagiaires mais de jeunes profs, ils sont plus demandeurs, et là j'ai l'impression que les autres profs sont à l'écoute, il y a des échanges de cours. Moi ça m'a jamais posé de problème de donner un cours clé en main pour alléger la charge de travail que tu peux avoir en début de carrière. Et c'est pas uniquement les contenus à transmettre, c'est aussi savoir comment poser les exercices, le lien entre exercice et la trace écrite, il y a aussi le rapport avec les élèves, tout ça prend un temps fou et tout est problématique. Moi au début, j'exagère à peine, je mettais presque une journée pour faire une heure de cours. Donc voilà, moi ça me dérange pas de donner un cours clé en main, sachant que comme on est tous hyper différent, le cours va forcément être adapté, transformé... » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

« L'arrivée d'un professeur stagiaire dans une équipe d'histoire, c'est souvent l'occasion de relancer un peu les dynamiques collaboratives, parce que le stagiaire va voir tous les profs, toutes les pratiques didactiques. Je suis inspectrice depuis peu, mais je n'avais jamais remarqué à quel point il y avait un enthousiasme et une fraîcheur chez les stagiaires. Parce qu'on les voit tous en même temps, en fait, et on a vu que dès que l'on propose une nouvelle idée, ils sont extrêmement enthousiastes. Il y a un contraste très fort entre l'inspection d'un personnel stagiaire et l'inspection d'un personnel plus âgé, qui va plutôt être dans une espèce de justification » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

Ces deux extraits, au-delà d'illustrer l'idée selon laquelle « *l'arrivée d'un professeur stagiaire* » est une « *occasion de relancer un peu les dynamiques collaboratives* », valident aussi l'hypothèse de frontières poreuses délimitant les différentes étapes de la carrière d'une enseignante. Si l'inspectrice parle de « *professeur stagiaire* », le professeur évoque lui « *des profs qui commencent, pas forcément des stagiaires mais de jeunes profs* ». Cette hypothèse nous semble tout aussi valable pour les carrières les plus avancées comme en attestent les deux extraits d'entretiens suivants avec une enseignante de mathématiques :

« Je suis professeure de mathématiques depuis 32 ans. [...] Ça fait 24 ans que je suis en collège, dans le même collège. J'ai fait 2 ans en lycée et tout le reste en collège. En 2017, j'avais l'impression de tourner en rond et j'ai eu envie d'approfondir mes connaissances. Donc, je me suis inscrite à un Master – Pratiques et ingénierie de formation. J'ai fait un mémoire qui traitait de la réussite en mathématiques par l'erreur. Et suite à ce travail, j'ai décidé avec une collègue de lettres de monter un projet autour de la métacognition parce que je me suis aperçu que les élèves étaient peu outillés pour apprendre. Au lieu de se lamenter, on a pris le problème à bras-le-corps et c'était le début d'une aventure » (professeure de mathématiques en collège, P23).

Ce projet qu'elle initie avec une collègue de lettres, elle regrette de ne pouvoir le mener avec tous ses collègues de la discipline. Elle incrimine alors l'âge du collègue en question avant de se reprendre :

« Finalement, je travaille en maths qu'avec un collègue. Il venait d'un REP+ donc il avait l'habitude de communiquer avec ses collègues. Avec lui, on échange beaucoup nos documents, on les améliore. On est 4 titulaires et y'a toujours, chaque année, un dernier collègue qui se rajoute et je me rends compte que ceux-là sont toujours beaucoup plus dans le coopératif. D'ailleurs ce sont plus des jeunes collègues, ils sont moins âgés. Aussi, ce qui faut dire c'est que les professeurs restent dans le collège où je suis. Donc, ils sont souvent plus âgés, ils sont implantés. Il y a peut-être une inertie. Enfin, moi, j'arrête pas de bouger alors je pense que c'est une question de caractère, de vision » (professeure de mathématiques en collège, P23).

Toutefois, cette nécessité, liée à l'avancée dans la carrière, de faire autre chose, de continuer à se mettre en mouvement pour ne pas se laisser marquer par une certaine « inertie » s'exprime de différentes manières selon les individus et ne débouche pas nécessairement sur plus de collectif ou alors n'en n'est pas le fondement initial ni la perspective idoine, mais une conséquence collatérale. Les propos de cet enseignant d'histoire-géographie témoignent de cet aspect :

« En fait, j'ai fait beaucoup d'établissements, j'en ai fait plus d'une vingtaine. J'ai fait beaucoup de remplacements, soit à l'année, soit temporaire, en tant que TZR. J'ai alterné le statut de titulaire et de TZR parce que moi j'aime bien bouger justement. Un des moyens de me motiver, c'est aussi de me retrouver dans des établissements différents, avec des nouvelles équipes et un environnement nouveau. [...] Alors un autre moyen de me motiver moi, c'est aussi de bosser à côté, ça fait longtemps que je bosse en prépa, je fais passer des khôlles, je me suis mis aussi à un moment en temps partiel pour donner des cours à la fac de Reims. [...] C'est vrai que, bon, les programmes changent mais au bout d'un moment, quand tu as trouvé la méthode, le ton qui convient, je dirais que le défi pédagogique, il est soit d'avoir un contenu d'enseignement différent, soit de se retrouver dans des situations d'enseignement différentes. J'ai aussi donné des cours à des élèves non francophones aussi, à des primo-arrivants, ça c'était super quoi. C'était très stimulant et l'ambiance de travail était très sympa » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Il semble bien que l'avancée dans la carrière joue un rôle dans le potentiel d'expression des logiques pratiques des enseignants. Néanmoins, il est nécessaire de garder à l'esprit que la temporalité de cette dimension n'agit pas selon une norme déterminant, sans nuance, les dispositions des enseignants à travailler collectivement. Elle apparaît beaucoup plus auto-référencée comme permettent d'en attester, de manière évidente, les cas des enseignants contractuels et remplaçants.

Le cas des professeurs contractuels et remplaçants

Le parcours professionnel des enseignants contractuels et remplaçants n'est nécessairement pas le même que les enseignants titulaires. L'appétence initiale pour le travail collectif peut tout à fait être la même que celle de leurs collègues mais au moins deux contraintes fortes viennent s'y heurter – structurant consciemment ou non, en partie, leur Arrière-plan. La première contrainte identifiable s'exprime la plus pleinement à travers les logiques relationnelle et ergonomique. Elle correspond, pour le dire simplement, à une difficulté de ces personnels à pouvoir s'intégrer dans les projets, par manque d'affinités professionnelles et/ou amicales et par manque de temps. Les deux verbatim suivants illustrent très bien cette première contrainte :

« C'est un peu ce qui se passe avec les collègues contractuels, ils n'ont pas le temps de se mettre au diapason de ces réformes donc ils vont prendre ce que l'on va leur donner. On a un contractuel ici, il est formidable mais il le dit qu'il ne peut s'investir dans l'élaboration des projets, donc il s'investit dans ce qu'on peut lui donner » (professeur d'électronique en LP, P10).

« Je pense que les gens ont peu de temps, de plus en plus il y a des gens sur plusieurs établissements et c'est compliqué de s'impliquer même si y'a une volonté de le faire. Trouver un moment pour échanger si vous êtes sur plusieurs établissements, c'est compliqué » (professeure d'anglais en collège, P12).

Il en ressort que les logiques pratiques susmentionnées ne peuvent se conceptualiser que d'un point de vue dynamique tant le statut de l'enseignant et son affectation – correspondant ici à une forme de logique identitaire – sont susceptibles de rendre provisoire leur expression. Il y a, effectivement, fort à parier qu'un enseignant, devenu titulaire de son poste dans le même établissement, n'investira pas le travail collectif à l'identique que lorsque ce dernier occupait son temps entre plusieurs établissements, ni même que lorsqu'il n'y effectuait que trois ou quatre heures d'enseignement. Est-ce à dire que cet enseignant a changé radicalement, et en conscience, de convictions, de croyances, d'idéologies – ici, en rapport avec le collectif ? Cela n'est, certes, pas impossible. Toutefois, l'idée selon laquelle la situation professionnelle et contractuelle des enseignants joue un rôle dans le potentiel d'expression des logiques pratiques n'est, également, pas à écarter et peut sembler, à bien des égards, à privilégier.

Une seconde contrainte est identifiable. Il s'agit de la méfiance portée par les enseignants vis-à-vis de leurs collègues contractuels. Ainsi, pour que le travail collectif puisse se faire, il faut que les logiques pratiques d'au moins deux enseignants s'accordent. Or il semble que les professeurs contractuels doivent subir, de façon informelle, une forme de période d'essai – tel

un *round* d'observation – durant laquelle la manière dont s'exprime la logique relationnelle peut paraître ambivalente. En effet, ce que nous enseigne ce professeur, anciennement contractuel, est révélateur d'une tension entre la volonté qui est la sienne de se rapprocher de ses collègues et la réticence de ces derniers à lui accorder, d'emblée, leur confiance :

« C'est en référence à mes années de contractuel que j'ai passé dans un collège REP avec un collègue avec qui je n'avais aucun échange. Donc, tout naturellement, je me suis tourné vers les autres disciplines avec qui j'ai beaucoup échangé et qui m'ont beaucoup apporté. [...] Je pense avoir le contact plutôt facile donc ça aide mais j'ai remarqué, aussi, beaucoup de prudence des autres profs qui m'ont, pendant un petit moment, beaucoup observé pour savoir si je pouvais être digne de confiance ou pas » (professeur de technologie en collège, P14).

Dans les propos ci-dessous de cette enseignante de lettres, il est même perceptible que le cas de coopérations subies avec des professeurs contractuels n'est pas sans incidence sur la logique institutionnelle, voire même sur la logique identitaire. Elle déclare explicitement sa dissonance avec *« une évolution du système »* qu'elle ne partage pas, cela se répercutant, plus loin, sur son engagement collectif auprès des collègues concernés. Ainsi, les logiques pratiques de cette enseignante – qui est, par ailleurs, caractérisée par son appartenance au profil *« engagé »* (P_EVOL) – ne s'expriment pas de manière unidirectionnelle selon les situations. C'est ce qu'elle développe en creux :

« Il y a un facteur aggravant dont on n'a pas parlé, c'est la part importante des personnels non formés et non qualifiés qui sont intégrés de fait dans les équipes. Eux aussi constituent l'urgence parce que l'on doit les accompagner mais sans avoir de temps pour ça. Et, moi, en ayant aussi de moins en moins envie de le faire parce que ça correspond à une évolution du système avec laquelle je ne suis pas d'accord » (professeure de lettres en LGT, P28).

9.2.2. Les trajectoires de vie personnelle des individus

Un autre facteur, non ciblé dans le questionnaire ayant servi de support à l'analyse quantitative, apparaît, lui aussi, constituer un paramètre tout à fait central dans le potentiel d'expression de la logique identitaire. Il s'agit des dispositions liées à la vie personnelle des enseignants. Ces dispositions sont appréhendées, ici, selon deux aspects : les expériences professionnelles antérieures, d'une part, et les dispositions familiales, d'autre part.

Les expériences professionnelles antérieures

Les propos tenus, dans les entretiens, par les enseignants ayant connu une première carrière professionnelle semblent relever d'un Arrière-plan spécifique. Ils sembleraient, en

effet, posséder des dispositions plus saillantes au travail collectif que leurs collègues au parcours plus ordinaire :

« Mon parcours est très sinueux, j'ai eu une activité professionnelle diverse et variée. J'ai commencé par travailler dans le privé dans un bureau d'études puis j'ai passé un diplôme d'ingénieur. Après j'ai monté une entreprise dans le domaine du bâtiment. La crise de 2009 m'a été complètement fatale. J'ai donc dû trouver autre chose pour manger et puis j'ai eu des soucis de santé. Y'a 4 ans, j'étais dans l'obligation de me reconverter. J'ai essayé plusieurs métiers et puis j'ai commencé par un remplacement en tant que professeur de technologie dans un collège. J'ai tout de suite accroché et j'ai donc décidé de passer le concours. L'année dernière, j'ai été donc stagiaire. Depuis septembre, je suis titulaire dans mon collège en REP. [...] Surtout, de par ma culture professionnelle, on travaille toujours en collaboration. C'est donc, tout naturellement, que moi je le fais. Donc, les injonctions et les outils qu'ils veulent mettre en place pour stimuler ce travail collaboratif, moi ça me sert pas à grand-chose parce que naturellement j'ai envie de le faire. [...] Personnellement, je dirais que le fait d'avoir travaillé dans le privé, ça aide au travail collectif » (professeur de technologie en collège, P14).

Le passage dans le secteur privé apparaît, en effet, constituer un facteur propre à la logique identitaire interagissant fortement avec les logiques professionnelle et institutionnelle. Tout indique, dans le discours des enseignants, que le fait d'avoir déjà adopté des habitudes de travail collectif, dans le cadre d'une activité professionnelle antérieure, se transpose tout naturellement dans le cadre des pratiques liées à l'exercice professionnelle au sein du système scolaire. Cette prédisposition amplifie également la résonance, chez les professeurs concernés, des injonctions ministérielles visant à développer ces approches collectives. L'une des explications qui se dégagent des entretiens provient de la formation initiale. Cette enseignante d'espagnol affirme ainsi ne pas rentrer « dans le moule » et revendique une ouverture « à tout » :

« Je suis enseignante d'espagnol. J'ai eu le concours très tard, à 34 ans, parce que je faisais autre chose avant. Donc, j'ai enseigné en tant que vacataire, contractuelle puis stagiaire. J'ai 52 ans mais pas beaucoup d'années d'enseignement. [...] Sans doute, même si je l'ai pas conscientisée, j'ai eu la chance de vivre des expériences hors cursus classique, je n'ai pas du tout eu de formation académique. Donc, je n'étais pas dans le moule universitaire qui cloisonne souvent le regard. Je suis ouverte à tout » (professeure d'espagnol en collège, P19).

Cette question de l'ouverture/fermeture à d'autres disciplines ainsi qu'à d'autres manières de faire présente une certaine forme de régularité dans le discours des enseignants. En effet, l'extrait de l'entretien avec une enseignante de lettres, qui a exercé quelques missions d'inspection et qui assure de la formation continue, fait aussi mention de cette forme de reproduction d'un schéma traditionnel dans lequel, bien souvent, les enseignants qui ne sont que peu ou pas sortis de l'école laissent difficilement voir ce qu'ils font et comment ils le font :

« Un autre facteur que l'on retrouve, c'est la peur du regard. C'est pas la discipline ça mais c'est une déformation du métier. Pour moi, c'est qu'on n'a pas grandi, on n'est pas assez sorti de l'école [rire]. Certains collègues sont capables de le verbaliser, une collègue m'avait clairement dit "non, non, c'est pas possible, j'aurais l'impression d'avoir l'inspecteur au fond". D'autres le disent pas, mais c'est quand même de ça qu'il s'agit. Ils peuvent être complexés de ce qu'ils font et le fait de voir... On a un collègue qui s'intéresse et qui regarde ce qu'on envoie mais qui jamais ne montre les siens. Je pense qu'il n'est pas à l'aise. Ça se ressent aussi, d'une autre manière, c'est le paradoxe, dans le cadre des oraux où l'on est amené un peu à voir le travail des autres. Les oraux dans le cadre du français, on présente une espèce de condensé du travail que l'on a fait pour le bac et les collègues interrogent. Dans le cadre des bacs blancs, on croise les classes, donc on interroge toujours les élèves qui ne sont pas les nôtres. Donc, on a une vue du travail des autres. Tout le monde joue le jeu mais on prend toujours des précautions. Y'a toujours quelqu'un dans le cadre des réunions qui est obligé de rappeler que l'on n'est pas en train de juger le travail des collègues en fait. Une espèce de précautions oratoires nécessaires. [...] Moi, j'ai un peu dépassé ça parce que dans le cadre des formations, je m'appuyais toujours un peu sur ma pratique et sur des supports de cours. Donc, j'ai pas ce problème. J'ai fait aussi des missions d'inspection une année et j'ai vu cette difficulté de montrer de la part des collègues » (professeure de lettres en LGT, P28).

Elle exprime ainsi toutes les précautions nécessaires pour envisager de partager une partie du travail de chacun. Elle invoque explicitement l'idée d'une « *déformation du métier* » fortement liée au fait que les enseignants n'aient « *pas grandi* » et soient restés, en d'autres termes, de grands élèves. Dans son cas personnel, c'est bien le fait d'avoir assuré des missions annexes à la mission principale d'enseignement qui semble lui avoir permis de s'autoriser à confronter ses propres pratiques professionnelles et à accepter la contradiction. Pour le dire autrement, tout porte à croire que la figure traditionnelle de l'enseignant, telle qu'elle a été intériorisée par les enseignants eux-mêmes lorsqu'ils étaient élèves puis étudiants en formation initiale, tend à cloisonner les savoirs et à parcelliser l'action éducative. Elle constitue, en conséquence, un obstacle considérable que n'ont pas, ou moins profondément, construit les enseignants en reconversion, ayant déjà exercé dans un autre milieu professionnel. C'est également le sens du propos tenu par l'enseignant dans l'extrait suivant. Il concède, toutefois, que l'obligation de résultats liée à la pratique d'enseignement en classe occasionne un coût important en termes de travail, ce qui ne semble pas sans conséquence sur la formalisation de temps de travail davantage collaboratif :

« Je suis professeur stagiaire en histoire-géographie, j'ai passé mon CAPES l'an dernier. Avant ça, j'ai travaillé 20 ans dans la banque et la finance, où j'ai exercé des fonctions de conduite de projet et d'animation d'équipe. Donc, comment faire travailler les gens ensemble, j'ai beaucoup pratiqué. Avec un contraste assez fort quand je suis arrivé dans l'Éducation nationale. [...] J'ai quitté mon ancien boulot parce qu'il y avait une multiplication des réunions sans objectifs et interminables... Mais, là, pour le coup, depuis le début de l'année, j'en ai 3 quoi. Je serais tout à fait favorable de passer tous les enseignants à 40h par exemple, dans l'établissement, durant lesquelles ils pourraient à la fois préparer leurs cours, participer à des réunions, etc. [...] Après, c'est vrai que dans l'Éducation nationale, c'est un contexte un peu

particulier puisque vous avez une obligation de résultats systématique. Si vous arrivez devant les élèves et que vous n'avez pas de cours euh, c'est un peu compliqué... » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

Finalement, l'extrait ci-dessus rejoint l'idée selon laquelle la culture de l'institution n'est pas la plus à-même de porter le développement des approches collectives. Les enseignants disposant d'une expérience professionnelle antérieure présenteraient ainsi des dispositions au travail en équipe plus poussées, en lien notamment avec des habitudes de travail s'exprimant par une appétence plus étroite pour la pédagogie du projet ou encore par une acceptation plus aisée du regard d'autrui.

Les dispositions familiales et l'éloignement géographique

L'incidence de la vie personnelle des professeurs sur leur engagement dans le travail collectif ressort de manière très nette dans l'analyse qualitative, selon deux dimensions au moins. La première concerne la situation familiale des enseignants. Elle permet de renforcer l'idée de la non-normativité de la temporalité de la carrière des enseignants (cf. section 9.2.1. : « *l'avancée dans la carrière* »). Le cadre familial semble, en effet, influencer l'Arrière-plan des enseignants, en particulier sur les plans de la logique professionnelle mais aussi, et surtout, de la logique ergonomique :

« Alors ça, sur le travail collaboratif chez les profs, il y a un énorme impact de la vie personnelle. J'en parle avec une énorme liberté parce que j'ai été prof et mère célibataire, personnel de direction et mère célibataire, donc voilà, je suis assez à l'aise avec la question. C'est vrai que quand on est enseignant, on part toujours du principe que de toute façon notre emploi du temps doit se baser sur notre vie privée, doit servir notre vie privée. On doit pouvoir emmener nos enfants à l'école ou aller les chercher, leur faire faire leurs devoirs » (principale adjointe en collège, C1).

Les propos de cette principale adjointe, ainsi que ceux, ci-dessous, de ce principal, indiquent nettement que ce que renferme la logique identitaire (au sein des dispositions personnelles au travail collectif) dépasse très largement la simple avancée dans la carrière, à laquelle il convient d'ajouter des paramètres plus personnels tels que la situation conjugale, le fait d'avoir des enfants ou encore, par exemple, que ces derniers réalisent ou non des études :

« J'entends très bien quand on est enseignant qu'à certains moments de sa vie... je suis passé par là aussi, à 30 ans on n'a pas les mêmes besoins qu'à 40 ou 50 ans. À 30 ans, si on n'a pas d'enfants, c'est pas la même chose qu'à 30 ans avec des enfants en bas âge. Et on ne peut pas exiger des personnes le même engagement et le même investissement dans l'établissement en fonction de sa situation. Pour caricaturer, les trentenaires avec enfants en bas âge, ils ont du mal à s'investir. À l'inverse les cinquantenaires, ils ont du temps libre, ils ont des enfants à la fac et ils ont besoin de sous, ils veulent des HSA » (principal de collège, C12).

Si cette logique identitaire ne constitue pas, à proprement dit, une partie du noyau central tel qu'il a été décrit dans le chapitre 8, elle apparaît, néanmoins, orienter certaines des logiques au cœur de l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives. En effet, au moment de s'engager dans des actions de formation auprès de ses collègues, cette enseignante de mathématiques en collège exprime avoir eu besoin de prendre le temps de réfléchir et de dialoguer pour s'assurer, d'un point de vue ergonomique, de la possibilité de concilier ses engagements professionnels et sa vie familiale :

« Après, au moment du rendez-vous de carrière, on m'en a reparlé et là j'avais dit pourquoi pas à plus long terme, ça serait peut-être un projet. Je pensais pas que ça serait aussi rapide. Quand la chargée de mission m'en a parlé, j'ai posé énormément de questions sur ce que ça allait me demander comme travail en plus, sachant que je n'avais pas de décharge, donc je voulais être sûre de ne pas m'y perdre. Moi j'ai trois jeunes enfants à la maison, donc on a passé un long moment à échanger » (professeure de mathématiques en collège, P3).

Les propos ci-dessous de cette enseignante de lycée professionnel, à travers lesquels elle évoque cet exercice de conciliation, sont révélateurs de l'étroite interaction entre la logique identitaire et les logiques professionnelle et ergonomique :

« C'est vrai que j'avais moins ressenti ce collectif quand j'étais au LP à Colomiers. Alors, c'était aussi une période où j'étais peut-être moins impliquée dans mon travail parce que j'avais des enfants petits, ça y fait beaucoup aussi. Le contexte familial n'est pas anodin dans ce métier parce qu'être enseignant euh, y'a certes les heures de cours mais y'a tout le travail à côté, qui n'est pas borné. C'est la raison pour laquelle j'essaie de travailler dans l'établissement pour essayer de borner ce temps-là. Sinon, on se laisse facilement embarquer dans des heures et des heures de travail » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Une seconde dimension en lien avec la logique identitaire constitue un facteur non négligeable limitant ou élargissant les modalités d'expression des logiques constituant le noyau central de l'engagement des professeurs dans les pratiques collectives. Il s'agit de la question des affectations des enseignants et, plus précisément, de la distance entre le domicile familial et l'établissement d'exercice. L'incidence de l'éloignement du domicile des enseignants au regard de leur établissement d'exercice s'exprime très clairement sur leur propension à s'engager au sein de l'établissement et dans les différents collectifs de travail : indépendamment du fait de croire ou non aux vertus du collectif. Les extraits d'entretien suivants permettent ainsi d'attester du caractère dynamique des logiques pratiques :

« C'est [le lycée] loin de chez moi et j'aimerais bien en changer, je me projette pas dans cet établissement, donc j'ai tendance à me désintéresser du truc et à me débrouiller comme je peux » (professeur de philosophie en LGT, P26).

« C'est quand même compliqué de trouver du temps. [...] En plus, moi, j'ai pas trop envie de rater mon train le soir, j'ai juste le temps de courir au métro. Donc, le meilleur moment pour en parler plus profondément c'est sur les pauses. On mange pas sur une heure de temps, donc, voilà, dans la demi-heure qui suit, on a du temps d'une part pour se reposer et ensuite pour parler à tête reposée. Et, puis, s'il y a besoin de plus de temps, on essaie de trouver un créneau. Mais, dans mon cas, le trajet c'est un handicap. [...] Ça ne me gênerait pas si j'étais plus près, même à trois quart d'heure de chez moi... S'il faut rester, même au conseil de classe, c'est moins gênant... Que de devoir prendre un train à 20h30, arriver à 22h et aller se coucher pour repartir le lendemain matin en se levant à 5h. Pour moi, la fin de journée, c'est vraiment un frein » (professeure de musique en collège, P15).

Les propos de ces deux professeurs sont appuyés, plus loin, par ce proviseur qui détaille l'environnement et les caractéristiques de son lycée :

« Je suis dans ce lycée depuis 6 ans. C'est un lycée qui accueille 1300 élèves, 150 personnels. Ce lycée a deux caractéristiques importantes à souligner. Il est de 1952, c'est un établissement qui est inscrit dans le patrimoine imaginaire des gens. Donc, les personnels comme les élèves sont extrêmement fiers d'y être puisqu'ils appartiennent justement à cet imaginaire... 14 hectares de terrain, enfin voilà il y a pire endroit. Tout le monde est extrêmement fier d'appartenir à ce lycée hein. Tous les personnels qui sont là, on fait le choix d'être ici, ce qui n'est pas toujours le cas dans la fonction publique. Ceux qui sont arrivés par hasard, bien sûr, ne veulent pas repartir. La problématique des personnels, c'est le logement, au regard de leur salaire, c'est compliqué de se loger ici... donc, nous, on a des personnes qui commencent à s'éloigner sur le nord des Landes. Ça, c'est une problématique pour les personnels » (proviseur de LGT, C4).

L'obstacle de l'éloignement géographique est, là encore, perceptible. Selon les cas de figure, cet aspect potentialise, pourtant, de manière différenciée les logiques pratiques des enseignants. En effet, l'éloignement géographique du domicile peut aussi s'avérer être une opportunité pour rester au sein de l'établissement, au-delà des heures de cours, dans la journée. L'enseignante de lycée professionnel, déjà citée plus-haut, avance ainsi que :

« ... pour l'avoir un peu expérimenté, on gagnerait énormément en qualité de travail de pouvoir rester sur l'établissement. [...] Le fait de rester et de voir les collègues souvent, ça facilite grandement les échanges et, du coup, on s'aperçoit que l'on pourrait avoir un projet en commun ou... parce que si on se parle pas, si je fais mon cours et que je rentre chez moi, que je vois pas les collègues, ce travail collectif il peut pas naître. Le collectif, ça se construit, c'est pas un truc qu'on impose comme ça. Ça implique d'avoir un lieu de travail et j'ai la chance qu'on soit un petit établissement. J'ai ma salle et, en plus, en sciences, j'ai un labo qui peut être mon bureau et où je peux laisser mes affaires en permanence. C'est indispensable » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Par ailleurs, elle explique les avantages de cette situation du point de vue des relations entre les collègues (logique relationnelle), avec les élèves (logique axiologique) et avec la hiérarchie (logique institutionnelle) :

« Je pense qu'on y gagnerait en sérénité [à une généralisation du temps de présence des professeurs dans l'établissement], sur le climat de l'établissement et même avec les élèves, les

élèves me voient tous les jours, je fais partie de l'établissement et je pense que j'ai gagné énormément en reconnaissance des élèves, du fait qu'ils peuvent venir me voir, ils savent où je suis, ils connaissent ma salle. Donc, on gagne en relationnel avec les élèves, avec la hiérarchie, avec les collègues. Par contre, ça demande des infrastructures, ça demande d'avoir une salle. Parce que sinon, c'est pas possible » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Pour synthétiser les différents apports de cette section, il convient de souligner le potentiel lié aux dispositions singulières des parcours de vie personnelle et professionnelle des enseignants. Ces dispositions s'expriment, plus loin, sur les logiques pratiques les plus centrales, mises en évidence dans le chapitre 8, agissant alors comme une force silencieuse, limitatrice ou, à l'inverse, libératrice du potentiel d'expression des logiques relationnelle, mais aussi et surtout, professionnelle et ergonomique. En d'autres termes, elles constituent un niveau *supra* de l'Arrière-plan, orientant les logiques pratiques des professeurs et susceptibles, *in fine*, d'éclairer plus finement encore les ressorts de leur engagement au sein des collectifs.

9.3. Le contexte d'exercice : les cultures et les dynamiques d'établissements

Ce troisième et dernier temps du chapitre vise à poursuivre l'analyse du caractère dynamique des logiques pratiques structurant les dispositions des enseignants à travailler collectivement en soulignant l'influence de l'environnement professionnel. Le propos est structuré en deux temps à partir desquels la malléabilité des logiques pratiques sera mise en évidence. Le premier aborde les effets structurels propres aux établissements. Le second met en avant les questions relatives à la culture et à l'histoire des établissements scolaires.

9.3.1. Les effets de structure

Les résultats liés aux effets d'établissements se sont limités dans le chapitre 8 au type d'établissements : collège, lycée général et technologique et lycée professionnel. L'enjeu est maintenant de caractériser les effets de structure selon deux nouvelles dimensions : d'une part, la taille de l'établissement et, conséquemment, la taille des collectifs de travail et, d'autre part, les caractéristiques du public scolaire.

De la taille de l'établissement à la taille des collectifs de travail

Les entretiens réalisés permettent clairement de mettre en avant l'influence de la taille des établissements scolaires et, par là-même, la taille des équipes pédagogiques et disciplinaires, sur la propension des enseignants à travailler ensemble. Tout incite à penser, par ailleurs, que l'interaction la plus forte de cette logique contextuelle – relative à la structure de l'établissement – s'exerce sur la logique relationnelle. En effet, les entretiens reflètent très distinctement la difficulté accrue à travailler collectivement entre collègues dans les établissements les plus conséquents. Ce professeur d'histoire-géographie affirme, en ce sens, que « *plus l'établissement est grand, plus c'est difficile de travailler en équipe* » (P8). Il poursuit :

« C'est plus impersonnel, c'est dur d'être intégré dans une équipe où il y a un grand nombre de personnels. Plus l'établissement est petit, plus j'ai trouvé ça facile » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Cette complexification des relations entre collègues dans les établissements de grande taille se manifeste de plusieurs manières. D'un point de vue très pragmatique, cette enseignante d'EPS déplore, par exemple, le manque d'aide de ses collègues lorsqu'elle organise le cross de son lycée :

« S'ils ont cours avec les classes sur ces créneaux, ils vont venir filer un coup de main, mais il faut toujours les relancer et que l'administration menace un petit peu... Après, moi j'attribue ça aussi au fait que l'on est dans un gros établissement. Il y a des collègues avec lesquels on n'a aucun contact. Donc, si l'on ne lie pas des liens d'amitié, c'est compliqué de les solliciter, je veux dire pourquoi on irait donner un coup de main. Si je connais pas la collègue qui fait un appel pour une sortie, j'aurai moins envie de donner de temps pour accompagner et passer du temps avec elle que si je la connais. [...] Moi, ici, il y a des collègues où je ne mets pas de nom sur leur visage et pourtant je suis professeure principale » (professeure d'EPS en LGT, P5).

Dans ces propos, il semble clair que la connaissance des collègues et la bonne entente entre ces derniers constituent des clés pour se mettre en collectif et au service des projets portés par les pairs. En l'état, la taille du collectif, compte-tenu de la structure de l'établissement, apparaît ainsi représenter un facteur limitant pour initier ou s'engager dans des projets collectifs. Ce même type d'argumentaire est développé chez cette enseignante de biochimie :

« Ça se fait plus par affinité et par discipline que par une dynamique qui vient du haut. Globalement, l'objectif d'un établissement, c'est de faire réussir ces élèves, donc, là, on est tous d'accord. Mais, on a un établissement qui est grand, on a 3000 élèves, donc c'est pas du tout la même chose qu'un établissement où il y a 500 élèves, où tout le monde se connaît. Moi j'ai commencé dans un établissement où tout le monde se connaissait, on allait faire la gym

ensemble et voilà. On s'autorisait de faire des choses ensemble, toutes disciplines confondues. Là, c'est plus tellement le cas » (DDFTP et professeure de biochimie en LGT, P27).

Dans le contexte très singulier de son collège, implanté sur une île, cette principale abonde également dans ce sens :

« Alors dans ce collège, c'est très spécifique puisque l'on est sur une île, y'a pas de pont, on est vraiment coupé du monde puisque l'on est dépendant des marées pour pouvoir aller sur le continent. On est en vase clos. Les enseignants sont très attachés au collège. Bon, de là, il y a une ambiance de travail collectif qui n'est pas à construire. Je suis arrivée ici en intérim et j'ai trouvé une équipe très dynamique, très encline à travailler en équipe. De mon point de vue, j'évite de les réunir, je les réunis à minima. Mais, en fait, ils sont très demandeurs de travail collectif. Quand je me suis présenté à eux, en salle des profs, il y avait 11 enseignants dans le collège. En quelque sorte, on peut faire une réunion directement en salle des profs quoi. C'est un contexte très particulier. Sur le poste que j'ai occupé en amont, un lycée de taille moyenne mais avec plus de 100 enseignants... Là, tout de suite, on a une grosse difficulté à travailler en équipe avec les enseignants. On a un certain nombre d'instances mais qui sont plus difficiles à mener. Ici, j'ai fait des conseils d'enseignement qui se résument à un face-à-face entre le prof et moi-même. Là-bas, il pouvait y avoir des équipes à presque 10 enseignants » (principale de collège, C10).

Au-delà de la connaissance des enseignants les uns avec les autres, ce que soulève cette principale renvoie, aussi, à la capacité du collectif à partager un projet commun. Si le faible nombre de professeurs semble être facilitant pour initier ou maintenir une dynamique collective, cette cheffe d'établissement pointe, elle aussi, les difficultés de cet exercice lorsque la taille des équipes enseignantes est plus importante. Tout se passe comme si la taille du collectif structure l'Arrière-plan des enseignants en ce qu'il circonscrit les modalités d'expression de la logique relationnelle. Il semble, ainsi, que se recomposent, au sein de ces gros collectifs, des sous-groupes apparaissant comme des unités bien plus opérantes pour se coordonner, se mettre d'accord et partager des pratiques communes. C'est aussi le sens des propos tenus par cette proviseure et ce professeur :

« Je suis arrivé au lycée en septembre dernier, c'est 2000 élèves, 210 profs et 350 personnels. Ici, ce sont de grosses équipes. Il n'y aucune discipline où les enseignants sont tous seul. Par exemple, j'ai 20 profs de maths, donc peut-être que tous ne moulinent pas mais y'en a toujours qui cogitent ensemble dans l'équipe, en groupe ou en sous-groupe » (proviseure de LPO, C8).

« Ce sont surtout des grosses équipes quoi... ça se passe souvent bien dans de petits établissements où il n'y a pas trop de monde. Là, il y a 14 personnes, c'est difficile de bouger 14 personnes et d'être en accord avec 14 personnes, quoiqu'on fasse d'ailleurs. À Nanterre, on était 8 et ça tournait à peu près. Là, moi, quand je dis quelque chose, je n'ai pas la validation des 14, ils me suivent pas forcément et c'est normal hein. C'est difficile d'avoir l'adhésion de 14 personnes, puis faut se réunir, il faut trouver le jour... Alors, effectivement, si l'administration impose c'est un peu différent mais même quand il y a des réunions imposées, les gens euh... Dans mon équipe, il y en deux qui ne viennent jamais. Mais le contexte et le nombre jouent beaucoup. Quand j'étais formateur, on était 5 ou 6 dans le groupe de

formateurs, c'était bien. Au-delà, ça devient compliqué, le partage du temps n'est pas le même, l'écoute n'est pas la même. Parce que les profs sont extrêmement bavards et au-delà de 6, il y a plein de gens qui parlent et qui n'écoutent pas. Je trouve que c'est compliqué » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

D'autres aspects découlent de ces derniers extraits. Tout d'abord, il semble que, compte-tenu du nombre de collègues impliqués, des affinités peuvent lier certains davantage que d'autres. Cette question de la conciliation des personnalités au sein des équipes pédagogiques constitue, là aussi, une difficulté qui s'accroît avec le nombre de collègues constituant ces équipes. En lien avec ces relations d'affinité et d'inimitié, des jeux de pouvoirs et des formes de jugements sont susceptibles de se développer. Ces deux dimensions sont explicites dans les propos de ces deux enseignants :

« Je pense que ça dépend de l'équipe, ça dépend des individus [...]. C'est la personnalité dans un premier temps, le relationnel, ça passe beaucoup par là. Surtout que là on est une grosse équipe, on est 8 profs, donc ça passe beaucoup plus facilement avec certains collègues qu'avec d'autres. On va parler de choses de la vie de tous les jours avec certains et pas forcément du travail. Donc, ça, dans un premier temps et puis l'investissement des collègues après je pense. Y'en a qui s'investissent plus que d'autres, donc forcément ça joue aussi, on va travailler plus avec eux » (professeure d'EPS en LGT, P6).

« Alors je note bien que dans les petits établissements, il y a souvent une très forte entraide entre collègues, on peut parler de ses problèmes parce qu'il n'y a pas de tabou. Alors que quand on arrive dans de très gros établissements, il y a aussi des collègues en difficultés par contre c'est beaucoup plus dur de le dire parce que la peur du jugement : 'quoi tu as des problèmes ici ? Tu vas en avoir partout quoi...' Alors après même dans des établissements qui fonctionnent bien, il peut y avoir des classes difficiles et il peut y avoir l'histoire du maillon faible que peuvent rechercher les gamins » (professeur de lettres en LGT, P2).

Un dernier facteur apparaît complexifier, encore un peu plus, les dispositions des enseignants à travailler ensemble dans les établissements de taille conséquente : la configuration spatiale des différents bâtiments. Les deux extraits suivants soulignent, notamment, les difficultés à communiquer efficacement :

« Alors, d'abord, c'est très difficile de pouvoir communiquer sur un établissement qui fait 7 hectares et demi, des îlots de locaux très épars, le gymnase est tout au fond... donc il y a des problèmes de communication » (proviseur de LPO, C3).

« Le lycée Bellevue, c'est une grosse structure, il y a plus d'une centaine de profs, c'est un lycée polyvalent. Au labo de SVT, on est 8 profs et 2 aides-labo. C'est vraiment une grosse structure sachant que tous les pôles d'enseignement sont séparés dans chaque bâtiment. Donc si je veux aller discuter avec les profs de physique ou de maths, il faut que je traverse un bout du lycée. Mais bon, on s'y fait. C'est la structure qui fait ça » (professeur de SVT en LGT, P11).

Ainsi, la qualité de l'environnement de travail – en l'occurrence, ici, la taille de l'établissement et la taille des équipes enseignantes – préfigure l'Arrière-plan des professeurs

en délimitant le potentiel des logiques relationnelle mais, aussi, indirectement, ergonomique et professionnelle. Il apparait que plus le collectif est important, plus il est diffus et éparpillé dans l'établissement, moins il est facile de trouver les collègues-ressources, de concilier les personnalités de chacun, de se coordonner ou encore de partager des objectifs communs. À l'inverse, toute chose étant égale par ailleurs, si le collectif est plus restreint et s'il existe une forme de proximité à la fois géographique, dans l'établissement, et axiologique, entre les pairs, alors plus les professeurs auront tendance à considérer le travail en équipe comme une ressource efficace et pertinente.

Les caractéristiques du public d'élèves

Les caractéristiques du public d'élèves apparaissent aussi influencer la propension des enseignants à considérer le travail collectif comme une ressource à la fois sur les plans professionnel et relationnel. Cette dimension est, d'ailleurs, déjà documentée, notamment dans les études portant sur l'enseignement dans les milieux difficiles (Marcel et Murillo, 2014 ; Moussay et Ria, 2014). Les analyses rapportées ci-après tendent à confirmer cette idée. En premier lieu, cette plus grande propension tient à l'organisation par l'institution de temps rémunéré pour travailler collectivement, comme l'expose cette enseignante en établissement régional d'enseignement adapté :

« Je suis enseignante de LP de mathématiques et sciences physiques. J'enseigne dans un ÉREA, donc avec un public d'élèves en grande difficulté scolaire. Ce sont des lycéens, ils préparent un CAP métiers du bâtiment et agent polyvalent de restauration. À l'ÉREA, on bénéficie de deux heures de coordination-synthèse, je pense que l'on est les seuls à bénéficier de cela. On est rémunéré, on a une indemnité pour cela. Je dirais que ça simplifie énormément le travail en équipe » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Au-delà des dispositifs prévus à cet effet, les propos de ces deux personnels d'encadrement renforcent cette idée d'une nécessité à travailler en équipe pour faire face aux difficultés liées au public d'élèves :

« Après, en tant qu'enseignante, je me suis aperçue aussi qu'en zone d'éducation prioritaire, on avait la nécessité de travailler en équipe parce qu'on avait la pression de la difficulté scolaire qui nous obligeait à échanger des pratiques pour monter en compétences » (principale de collège, C10).

« Dans l'enseignement général, on a une tradition de solitude par rapport à la classe, qui n'est pas vraie dans l'enseignement professionnel. Donc, ceux d'entre nous qui avons commencé à travailler ou connu des mutations, notamment dans l'enseignement professionnel, nous avons une autre approche de l'élève et de la superstructure de l'éducation. Pour ma part, j'ai

commencé en lycée professionnel, j'ai été maître auxiliaire, et, là, pour survivre face à une classe il était absolument nécessaire de travailler ensemble » (IA-IPR de lettres, A9).

À l'inverse, les enseignants et chefs d'établissement interrogés, exerçant auprès d'un public scolaire ne présentant pas de difficulté apparente, apparaissent plus résignés à initier des dynamiques plus collaboratives de travail. Les propos de l'enseignante ci-après tendent, par exemple, à justifier la faible propension des collègues à engager une réflexion collective sur les questions pédagogiques au regard de la vision partagée du public, caractérisé comme « *aisé* » :

« Je pense qu'on est assez d'accord sur la vision, on a tous à peu près la même vision du public qu'on a en face de nous... qui a été développé, décrit, correctement dans le projet EPS et au final, ce n'est pas cette partie-là qu'on change. C'est un public assez aisé. [...] Au final, peu importe ce que l'on propose, ils vont s'impliquer et faire donc on n'a pas de réels problèmes avec nos élèves. Je pense que face à d'autres élèves, il faudrait davantage se pencher sur les questions pédagogiques, etc. [...] Là, chacun fait son truc de son côté et, voilà, ça marche » (professeure d'EPS en LGT, P6).

C'est ce même constat qui est mis en avant par ces deux chefs d'établissement, le premier en lycée, le second en collège :

« En physique, cette année, le bac blanc, il y avait 4 exercices mais certains élèves n'en faisaient que 3 parce qu'ils n'avaient pas tous fait le même programme. Et ça, ça fait 6 ans. Donc moi le travail collaboratif, si vous voulez, je me dis que c'est compliqué quoi. [...] Si vous voulez, en fait, le lycée c'est une boîte à bac. Concrètement, 98 % des élèves ont le bac. Si on a 98 %, ça veut dire que globalement on est dans le contrat. Et l'enseignant il se sent responsable de ça, que les élèves soient bien préparés... intrinsèquement, c'est sa valeur professionnelle. Quand on le renvoie à ses résultats, il peut toujours se référer aux moyennes nationales et c'est faussé pour nous, ici, donc je ne crois pas trop à ce pilotage. [...] Après, ce sont des professionnels, ils savent faire, ce ne sont pas des dilettantes, ils vont jusqu'au bout du programme, mais ils ne veulent pas se plier à l'autre si vous voulez. [...] Il y a plein de projets, il y a 121 projets, donc on met beaucoup d'argent parce que ce sont des professionnels quand même. Ce ne sont pas des gens qui vont à la plage vous voyez, ça n'est pas ça, mais il n'y a pas cette nécessité collaborative. Donc, ces projets, ça se passe en petit comité, entre des gens qui s'entendent bien quoi » (proviseur de LGT, C4).

« Le souci c'est qu'on travaille pour les bons élèves dans ce collège et qu'on en laisse derrière nous. Il faut vraiment avoir cette prise de conscience et que l'on réfléchisse à ce que l'on fait pour les élèves plus en difficulté. Mais c'est vrai que dans mon collège, les professeurs sont dans un cocon ici, ils se posent pas la question. 95 % des parents suivent leurs enfants, le travail est fait, il n'y a jamais un élève qui n'a pas ses affaires ou son cartable... donc ils ne se posent pas la question » (principale de collège, C9).

Dans ces deux extraits d'entretien, il est clair que la faible appétence des enseignants pour le collectif ne remet pas en cause, pour ces chefs d'établissement, sa valeur. Il apparaît, toutefois, que le contexte facilitant, tel qu'il est exposé par les enquêtés, colore la logique professionnelle de telle sorte que le collectif ne présente pas d'utilité. La suite des échanges

avec le proviseur est particulièrement révélatrice du caractère dynamique des logiques professionnelle voire, même, axiologique :

« Quand j'étais à Biganos, à l'époque, c'était un établissement qui scolarisait en grande majorité des élèves de CSP très défavorisées. Les enseignants étaient très accompagnateurs, même trop accompagnateur, ils manquaient même d'ambition vous voyez... et là ici, c'est comme ça. Il y a des déterminismes qu'on n'arrive pas à changer. Et ce qui est assez étonnant, c'est que l'enseignant qui arrive, d'où qu'il arrive, il prend les mêmes représentations » (proviseur de LGT, C4).

Ce proviseur fait, ainsi, part de son impuissance alors même qu'il assure que, pour la plupart des enseignants, *« au départ, ils sont étonnés du peu de collaboration qu'il y a »* (C4). Ce récit n'est pas isolé et se retrouve explicitement dans les propos des enseignants eux-mêmes. Ce professeur de physique-chimie évoque avec nostalgie la dynamique collective qui caractérisait son ancien établissement :

« Je peux comparer notre lycée avec ce que j'ai pu vivre au lycée de Nanterre où il y avait une vraie équipe. C'était un lycée REP, réputé difficile. Je pense que le lieu s'y prête plus, il y a une vraie nécessité de coopérer dans des zones difficiles. [...] On avait une équipe de physique, avec les SVT, qui était hyper soudée, ça se tenait et ça se sentait... Les élèves le sentaient et ça se passait bien. [...] Ici, à Rueil, il n'y a pas besoin parce que de toute façon tout se passe bien. Donc, pourquoi faire autre chose ? Pourquoi faire autrement et se donner du mal alors que de toute façon, ce que l'on fait, ça passe ? » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Il évoque aussi son activité de formateur pour laquelle la dimension collective lui permettait de prendre du recul et de réfléchir sur ses pratiques et finit par se résigner puisque *« tout se passe bien »* :

« La première fois, à Mantes-la-Jolie, j'avais envie de démissionner au bout de 6 mois, mais justement parce que j'étais seul, il n'y avait pas d'autres profs de physique dans le collège. C'était hyper dur... du coup, j'ai vraiment senti que ce travail collaboratif est indispensable, c'est impératif. Quand on a un coup de mou, il y a quelqu'un quoi, sinon ça marche pas. Par rapport à ça, mon activité de formateur me manque vraiment parce que, là, on ne peut pas discuter de choses nouvelles, on ne peut pas... Mais effectivement, on est dans un lycée où tout se passe bien, alors pourquoi changer ? » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Finalement, le contexte d'exercice, et notamment le public d'élèves, semble constituer une écologie, chaque fois singulière, qui dynamise la potentialité du noyau central de logiques à l'origine de l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives. Les propos ci-dessous de ce proviseur adjoint sont tout à fait intéressants en ce qu'ils montrent qu'il n'est pas nécessaire de changer d'établissement pour que ce potentiel s'exprime différemment :

« Je suis dans un lycée où il n'y a pas de problématique d'élève, ce sont des élèves qui travaillent, qui sont sérieux et motivés... Quand j'étais à Nantes, les collègues travaillaient plus ensemble par rapport à la thématique du décrochage notamment. Il y avait plus de besoin

d'échanger pour faire ensemble et trouver des solutions face au public. Là, je suis un peu dubitative. [...] On a une petite enveloppe d'HSE qu'on peut utiliser sur des projets mais... Autant sur mon ancien établissement, c'était très utilisé, autant ici, les enseignants ne s'en emparent pas. Je pense que ça vient du fait que l'on a une population assez favorisée avec d'excellents résultats au bac et, donc, je pense qu'il n'y a pas forcément ce besoin. Il y a des idées parfois qui émergent mais ça s'arrête là quoi. Je pense que le besoin va se faire ressentir dans quelques années parce que des lycées s'ouvrent à côté, donc il y a aura un peu plus de concurrence. La DASEN veut aussi équilibrer la répartition des boursiers entre les différents établissements. Donc, on sait qu'il va falloir réfléchir à de nouvelles modalités pédagogiques » (provisoire adjointe de LGT, C11).

Considérer l'historique de l'établissement ou envisager son futur développement – en ce qui concerne l'évolution du recrutement du public d'élèves – permet de tracer ce qui constituent des recadrages (au sens de Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975) affectant consubstantiellement l'Arrière-plan des professeurs et, en conséquence, leur propension à investir les différentes modalités de travail collectif.

9.3.2. Histoires et dynamiques d'établissements

L'objet de cette dernière section se situe dans la stricte continuité du développement précédent. L'analyse proposée complète et précise l'effet établissements discuté ci-avant en rapportant ce qui constitue l'histoire et la culture de ce dernier. Pour le dire autrement, il s'agit de travailler à une plus fine compréhension de l'écologie singulière des établissements, de ce qui compose « *l'alchimie* » dont fait mention cette enseignante :

« À l'échelle de l'établissement, c'est pareil, il y a des choses qui se font mais ce qui me frappe c'est que c'est très soumis à la bonne volonté des acteurs. Pour le dire autrement, si le contexte est porteur, s'il y a une convivialité, s'il y a un historique, si l'alchimie existe, alors ça va se faire. Mais ça reste très compliqué » (professeure de SES en LGT, P24).

Le postulat s'inscrit, là encore, dans la même perspective que celui de ce chapitre : l'Arrière-plan des enseignants ne constitue pas une trame figée conditionnant l'engagement des enseignants indépendamment des conditions d'exercice et des expériences vécues. Il s'agit d'éclairer la part du potentiel d'expression des logiques pratiques incombant à l'histoire de l'établissement. Dans la lignée des propos ci-dessus, l'extrait de l'entretien mené avec ce chef d'établissement condense tout l'enjeu de cette section :

« Ça va peut-être vous étonner mais je dirais que changer les choses à l'école, et notamment s'appuyer sur le travail collaboratif, ça tient à l'alignement des planètes. Il y a un côté un peu hasardeux à tout ça. 55 personnels dans l'établissement, 82 tous personnels confondus, ça suppose que se dégage une forme d'alchimie. Si on fait la somme des qualités individuelles des gens, ça peut faire plus ou ça peut faire moins. C'est quelque chose que j'expérimente cette

année particulièrement. Rendu à près de 30 années d'expérience dans l'Éducation nationale, j'ai découvert quelque chose que je n'avais encore vu, c'est-à-dire que je n'avais pas encore eu véritablement à faire ma place, alors que, là, davantage. C'est un établissement qui vit avec une histoire et avec, aussi, des jeux d'acteurs qui se sont exprimés au fil du temps. Comme on s'y sent bien, cet établissement se caractérise par une belle qualité de travail individuel, mais je ne dirais pas qu'il y a une lecture très novatrice de l'école » (principal de collège, C14).

L'analyse qualitative permet alors de rendre compte de contextes singuliers au sein desquels l'alchimie collective se crée ou ne se crée pas. Cette recension ne cherche pas l'exhaustivité mais vise à souligner le caractère résolument dynamique de l'Arrière-plan en ce que les écologies décrites déterminent, en partie, les manières dont les enseignants perçoivent et investissent les collectifs.

Ce professeur évoque le climat serein et apaisé de son collège et, en conséquence, la forte propension des personnels à investir des projets collectifs :

« Après, faut pas se voiler la face, au collège, il y a beaucoup de projets qui se font parce qu'il y a beaucoup de collègues qui sont investis. Il peut y avoir des tensions entre nous, il n'empêche qu'on s'entend tous bien et ça c'est un énorme intérêt pour l'établissement et pour les élèves. Moi, je te dis, ça va faire 18 ans que je suis ici, ma collègue ça va faire 5 ou 6 ans, et personne ne parle encore de mutation. Je fais partie d'un des plus vieux maintenant, donc j'ai vu des collègues arrivés ici et il y en a très peu qui demande leur mutation. Parce qu'il y a une très bonne ambiance entre nous, malgré qu'il peut y avoir des tensions professionnelles c'est normal... Et tout ça se ressent, parce que, quand il y en a un qui a une idée de projet, il n'y a pas à chercher longtemps pour demander à untel ou untel pour travailler ensemble. On monte très rapidement des projets interdisciplinaires comme ça. Mais y'a des établissements scolaires où les collègues ne se parlent pas entre eux, chacun dans son coin, chacun dans sa discipline » (professeur de SVT en collège, P9).

Ce qui est notable, ici, c'est que l'établissement est relativement favorisé et que le besoin du travail en équipe ne se fait pas nécessairement sentir. Pour autant, malgré d'occasionnelles « tensions professionnelles », il souligne la continuité des pratiques collectives, notamment interdisciplinaires. Il y a tout lieu de penser qu'un nouvel enseignant arrivant dans cet établissement se mettrait au diapason de ses collègues. Cette alchimie positive se retrouve aussi dans l'établissement de cette enseignante de lettres qui souligne le « collectif assez fort dans le collège qui était avant moi et qui perdura après moi » (P25). Ici, le taux de rotation des personnels semble plus intense. Malgré cela, réside dans ce collège un climat de collégialité entretenu par des moments conviviaux et par des rituels qui soudent les professeurs entre eux :

« Quand je suis arrivée, il y avait déjà une dynamique qui était en place. Je l'ai vu évoluer et il y a toujours une dynamique qui est là. On est en bordure de département, là où personne ne veut venir parce que c'est pénible. Ce qui est fait que l'on a une équipe plutôt jeune, plutôt

tournante. [...] Pourquoi il y a un collectif dans l'établissement ? Je ne sais pas. Est-ce que la salle des profs est propice, c'est possible. Il y a comme un bar au milieu en fait, avec la cafetière, on est encore à la cafetière où une personne récolte l'argent... c'est possible que ce type de chose fasse que, voilà. Il y a un système un peu plus sous-terrain avec la bière aussi [rire], on partage quelques bières le vendredi soir. Depuis 5 ans, il y a un créneau de concertation le mardi où personne n'a cours pour que l'on puisse se voir. C'est pas obligatoire. Après, il y a une ambiance qui est détendu en fait. Le jour de la rentrée, le chef annonce les nouveaux et il y a un rituel un peu potache où tout le monde répète 'bonjour untel' et, du coup, la personne se dit que l'on va pas la regarder de haut quoi. C'est très informel en fait. [...] Alors, parfois, je me dis que ça peut venir du REP aussi, on sait que c'est compliqué donc on est peut-être plus vigilant aussi » (professeure de lettres en collège, P25).

Tout porte à croire que la culture du lieu porte une responsabilité dans l'opérationnalité de la logique relationnelle des professeurs exerçant dans ces établissements. Parfois, les dispositions singulières de l'environnement local ne résultent pas d'une histoire très ancienne mais plutôt d'un historique relativement récent. Les propos de ce principal d'un collège de 750 élèves et de 60 enseignants, caractérisé par « *une bonne dynamique* », « *sans trop de groupes, [ni] de dissension notable* », sont révélateurs :

« Alors, j'ai bénéficié de circonstances favorables. L'établissement, que je dirige aujourd'hui, était dirigé y'a 5 ou 6 ans par quelqu'un qui avait une très forte personnalité, très apprécié, très humain mais qui était proche de la retraite et, sur la dernière année, avait tendance à dire oui à tout. C'était très apprécié des enseignants mais, pour le coup, c'est parti un peu dans tous les sens. Tellement dans tous les sens qu'il y a des choses où, dans la réglementation, c'était en dehors des clous. La collègue qui a été nommée après lui a eu pour mission de remettre un cadre. Elle a remis un cadre de manière assez ferme. Comme c'est un gros établissement, elle avait beaucoup de chose à faire et elle n'a pas toujours eu le temps d'échanger avec les gens pour expliquer. Du coup, ça a été mal ressenti par les enseignants et elle s'est retrouvée avec une salle des profs qui s'est montée contre elle, à tort parce qu'objectivement elle a vraiment fait du bon boulot. Moi, je suis nommé là-dessus, j'arrive après quelqu'un qui a mis un cadre qui est hyper bien délimité, où le projet d'établissement existe, le contrat d'objectifs est réalisé et donc, moi, j'ai juste à prendre ses chaussons et à améliorer ce qu'elle a fait. Sauf que, pour le coup, je suis beaucoup plus disponible qu'elle pour être à l'écoute des gens. Tout ça fait que je suis arrivé dans une bonne temporalité. En plus, avec un collègue adjoint qui arrive en même temps et avec une personnalité qui ressemble un peu à la mienne. Du coup, les profs ont eu le sentiment que c'était beaucoup plus ouvert » (principal de collège, C12).

L'histoire récente de ce collège constitue une écologie singulière au sein de laquelle ce principal est en bonne posture car le rapport à la logique institutionnelle⁷¹ des enseignants se trouve positivement affecté par le jeu des mutations des personnels de direction. Là encore, le sens profond des logiques constituant le noyau central de l'engagement des professeurs dans les pratiques collectives n'est sans doute pas totalement bouleversé mais leurs modalités d'expression prennent des tonalités différentes selon les styles adoptés par les chefs

⁷¹ Cf. Tableau 22 : l'une des dimensions de la logique institutionnelle est la légitimation de l'implication du chef d'établissement sur les questions pédagogiques.

d'établissement successifs. Évidemment, ce fonctionnement dynamique des logiques pratiques ne joue pas toujours en faveur d'un développement plus conséquent des pratiques collectives. Le récit de cette enseignante d'espagnol est, ici, tout à fait symptomatique :

« Alors au collège, il y a un historique. Quand je suis arrivée, il y avait une cheffe d'établissement qui était très intéressée par l'innovation et, donc, qui nous proposait chaque année de monter des projets innovants. Elle essayait de susciter l'intérêt pour ces projets. On a visité le collège Clithène de Bordeaux. Ça a commencé avec une FIL sur les rythmes scolaires. Et tous les ans, elle nous proposait des FIL sur des questions transversales. Suite à cela, elle avait proposé qu'un groupe de travail se mette en place en s'inspirant de Clithène. Elle proposait de nous financer les heures de réunion à hauteur de 2 heures de réunion par mois payées 1 heure. Il y a eu une équipe interdisciplinaire qui s'est montée, on a construit un projet qu'elle a inscrit dans l'innovathèque. Ce projet a duré 4 ans, il était très clivant. Au bout des 4 ans, rien n'a été repris, il est mort. Les autres enseignants se sont opposés à tout qui puisse être pérennisé » (professeure d'espagnol en collège, P19).

Plus loin dans l'entretien, elle explique que les professeurs à l'origine du projet se sont progressivement désengagés de toute dynamique collective. Les coûts ergonomique, symbolique mais aussi relationnel de l'investissement dans le projet, rapportés à son abandon soudain, opèrent alors comme un recadrage bouleversant l'Arrière-plan des enseignants concernés et pouvant conduire, ici, à une désuétude des formats collectifs de travail sur le plus long terme.

Cette coloration négative des logiques pratiques peut tout aussi bien résulter d'un historique d'établissement beaucoup plus long. Dans le cas de ce collège, la raison semble être structurelle avec des composantes – collège ordinaire et annexe expérimentale – qui se concurrencent et s'opposent :

« Alors, c'est un établissement classé depuis peu en éducation prioritaire, mais qui en a les caractéristiques depuis toujours. Sauf que les collègues qui enseignaient là avant ne voulaient pas ce classement pour ne pas stigmatiser les établissements. C'est un petit établissement, enfin pas si petit, mais moi je suis dans la partie classique de cet établissement dans lequel il n'y a que 13 classes. Mais après, il y a aussi 4 classes de SEGPA et une annexe expérimentale de 8 classes. Au final, c'est donc pas un si petit collège que ça... mais il est fragmenté. C'est un établissement qui a des difficultés pour trois raisons : le public est très défavorisé, c'est un collège que l'on veut éviter, il y a beaucoup de parents qui essaient d'éviter que leurs enfants viennent ici donc, nous, on a beaucoup d'injonctions pour lutter contre cet évitement. Et troisième chose, il y a beaucoup de tensions entre la structure classique et la structure expérimentale puisque dans le même établissement il y a des modes de fonctionnement très différents, notamment le recrutement de la structure expérimentale qui prive la structure classique de certains profils d'élèves. Du coup, c'est un collège sous tension. [...] La tension elle se ressent entre les équipes des deux structures, même si on n'a peu de contact, c'est palpable dans l'atmosphère » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Ne partageant ni réellement les mêmes objectifs (logique axiologique), ni les mêmes modes de fonctionnement (logique professionnelle), les enseignants des différentes structures de cet établissement n'adhèrent probablement pas, en tout cas de manière homogène selon les modalités collectives de travail, à l'idée que le travail collectif puisse être soutenant et qu'il soit propice à développer un climat d'établissement serein. Pourtant, au sein même de chacune des structures de ce collège, la tonalité de ces logiques est probablement plus positive et harmonisée entre les collègues. Dans le second cas ci-dessous, il s'agit plutôt d'une situation de harcèlement au sein de l'équipe éducative qui a duré depuis plusieurs années et qui parasite tout développement d'une dynamique collective vertueuse :

« Je suis arrivé sur cet établissement [et] je prends contact avec la collègue au mois de juillet. Il fallait que je gère un gros clash entre le CPE et deux collègues. Je prends mieux connaissance de la situation, je me rends compte qu'il y a une situation plus délicate avec du harcèlement mais je pressens que je ne mesure pas l'étendue de toute la situation. Et quelques mois plus tard, après avoir temporisé, une nouvelle agression d'une enseignante par le CPE. Donc, je fais remonter le rapport. [...] Il y a eu une médiation et le CPE a été déplacé. Sauf que dans la médiation que j'ai proposée, je me suis rendu compte que ce CPE avait, en fait, exercé une forme de violence envers plusieurs femmes du collège. Quand on révèle un dysfonctionnement vieux de 30 ans, ça met l'établissement un peu à mal » (principal de collège, C6).

Dans les deux cas exposés ci-dessus, il n'est pas possible de ne pas penser que la logique contextuelle joue un rôle considérable dans la structuration de l'Arrière-plan des enseignants de ces établissements. L'expression de la logique relationnelle, *a minima*, paraît indissociable de ces écologies singulières. Dans d'autres circonstances, il y a tout lieu de penser que les enseignants exerçant dans ces deux collèges auraient un rapport différencié au travail collectif. En définitive, les résultats présentés renforcent la nécessité de reconstituer l'écologie du contexte d'exercice, de retracer son histoire, pour comprendre plus finement les recadrages que les événements successifs opèrent dans l'expression de l'Arrière-plan des enseignants.

En synthèse

Que ce soit au regard de l'influence des cultures disciplinaires, des trajectoires de vie personnelle et professionnelle ou encore de l'historique et de la culture des environnements professionnels, la manière dont s'expriment les logiques pratiques des enseignants est nécessairement le fruit de circonstances singulières. Ces logiques pratiques, loin d'offrir une

image figée de ce qui structure les dispositions des enseignants à s'engager dans les collectifs de travail, sont donc inévitablement dynamiques. Tout indique alors que les logiques constituant le noyau central de l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives sont elles-mêmes soumises à des paramètres d'Arrière-plan circonscrivant leurs modalités d'expression. Ces paramètres sont les logiques, telles qu'elles ont été nommées dans le Tableau 22, disciplinaire, identitaire et contextuelle.

En ce qui concerne **la logique disciplinaire**, le premier temps de ce chapitre a montré que son fonctionnement est bien plus complexe que ne pouvait l'exprimer l'analyse statistique. Son fonctionnement est, effectivement, difficilement saisissable d'un point de vue quantitatif puisqu'elle s'exprime et se recompose de manière différenciée selon les associations disciplinaires et interdisciplinaires – comme l'illustre parfaitement le cas de l'histoire-géographie.

En ce qui concerne **la logique identitaire**, le deuxième temps de ce chapitre a mis en évidence que la dimension temporelle des dispositions à travailler en équipe ne peut se résumer en une approche normative de la carrière. En effet, il est ressorti de l'analyse que les dispositions familiales et les trajectoires professionnelles singulières des enseignants orientent leur trame d'Arrière-plan qui ne peut être ainsi qu'auto-référencée.

Enfin, en ce qui concerne **la logique contextuelle**, le troisième temps de ce chapitre a souligné l'influence considérable des dynamiques d'établissements et de leur histoire dans l'expression des logiques pratiques des professeurs. Cette logique ne peut, elle non plus, se limiter à l'identification du type de structure – collège, lycée général et technologique, lycée professionnel – mais doit être nécessairement envisagée de manière beaucoup plus fine en ce qu'elle constitue une écologie singulière.

Conclusion de la partie 3

Cette partie s'est centrée sur la compréhension de ce qui fonde l'hétérogénéité des pratiques collectives des enseignants. L'analyse a permis de caractériser aussi précisément que possible la structure de l'Arrière-plan des professeurs selon la manière dont ils

investissent le travail collectif. L'orientation anthropo-didactique s'est ainsi avérée fructueuse pour identifier des combinaisons de logiques pratiques propres aux différents profils d'enseignants. Si ces logiques constituent une photographie pertinente pour envisager la sensibilité au contrat institutionnel des enseignants, il convient nécessairement de les envisager de manière dynamique en ce que leurs modalités d'expression sont amenées à évoluer et à s'adapter dans des écologies singulières.

Fort de ces éléments, cette conclusion de partie vise à synthétiser les résultats brossés dans les quelques lignes ci-dessus et s'organise autour de deux objets de discussion. Le premier consiste à préciser et à développer, au regard des résultats présentés, le concept de sensibilité au contrat institutionnel. Le second, lui-même double, vise à questionner la relation entre les injonctions au travail collectif et le développement de pratiques collectives plus spontanées et, en conséquence, à ouvrir l'analyse aux personnels de l'encadrement intermédiaire.

Le concept de sensibilité au contrat institutionnel : une affaire de posture ou de culture ?

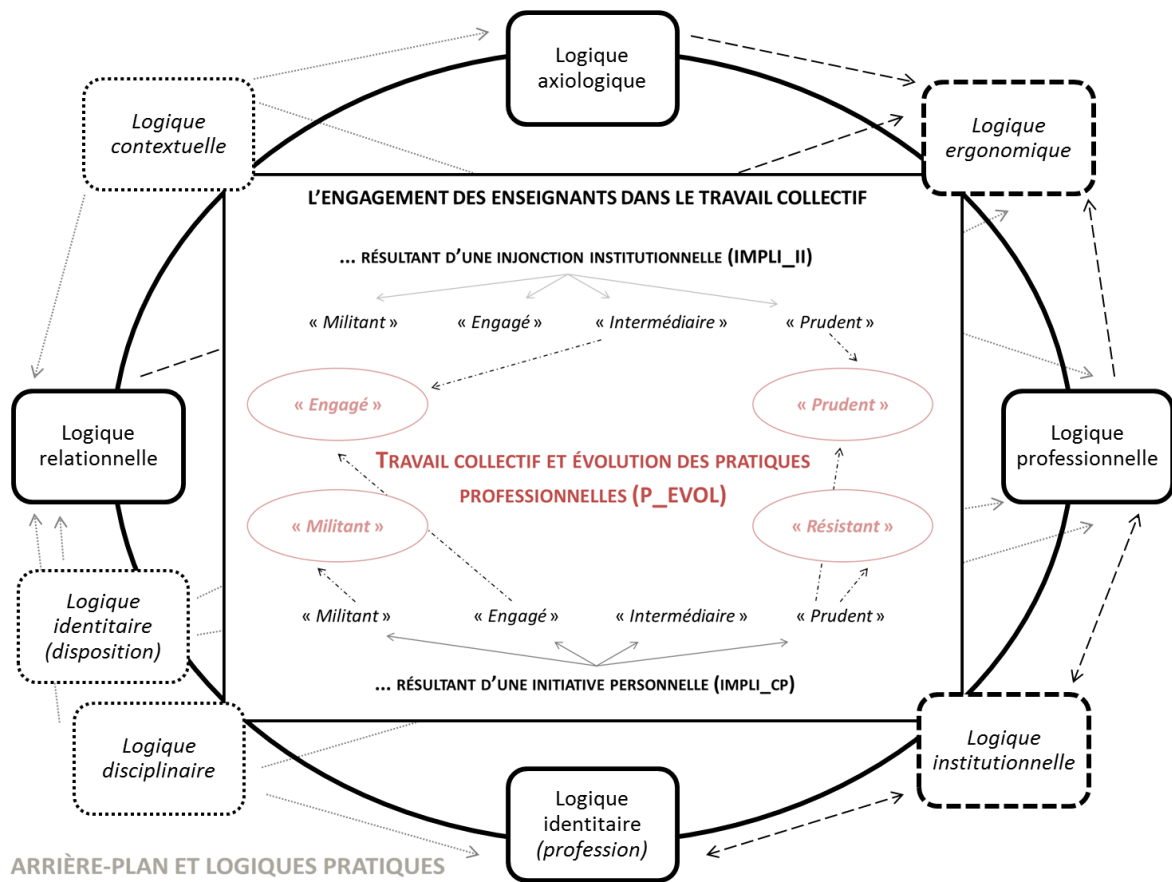
Les résultats présentés dans le chapitre 8, associant des analyses quantitatives et qualitatives, ont permis de brosser les portraits typiques d'enseignants – « *militant* », « *engagé* », « *prudent* », « *résistant* » – selon leur manière d'investir les pratiques collectives. Un noyau central de logiques pratiques au cœur des dispositions à travailler collectivement a été mis en évidence. Ces logiques – axiologique, relationnelle, professionnelle et identitaire (au sens de l'identité professionnelle des enseignants) – constituant le noyau central, se combinent, souvent avec une forte corrélation entre elles, notamment pour les profils les plus extrêmes. En périphérie, les logiques ergonomique et institutionnelle d'une part, les logiques disciplinaire et contextuelle d'autre part, structurent, elles aussi, en partie, l'Arrière-plan des enseignants. Si elles sont statistiquement reliées à la manière dont les enseignants investissent les pratiques collectives encadrées et spontanées, ainsi qu'à la manière dont le travail collectif contribue à faire évoluer leurs propres pratiques professionnelles, elles apparaissent le plus régulièrement découler du positionnement des enquêtés sur les logiques les plus centrales.

Aussi, alors qu'ils sont régulièrement qualifiés de réfractaires et opposés par principe au changement, y compris au développement du travail en équipe – comme le montrent, par exemple, les travaux de Sawicki (2015) – nos résultats permettent d'affirmer, au contraire, que la sensibilité au contrat institutionnel des enseignants est davantage une affaire de culture

que de posture. L'analyse quantitative met clairement en avant que seule une faible partie des professeurs se détourne très largement de l'injonction à travailler collectivement pour développer, plus loin, de nouvelles pratiques (10,3 %). Surtout, il apparaît clairement que la variabilité des sensibilités au contrat institutionnel des professeurs se situe tout autant à travers un positionnement d'adhésion ou d'opposition au projet de développement des approches collectives (logique identitaire – sur le plan de l'identité professionnelle) qu'au croisement des logiques professionnelle et relationnelle. Si l'adhésion aux valeurs du collectif, ainsi qu'à ses bienfaits supposés pour les élèves (logique axiologique), semble une condition d'Arrière-plan nécessaire, elle n'apparaît pas suffisante. Ainsi, la propension des enseignants à s'investir dans les pratiques collectives semble se renforcer à mesure que les modalités du travail envisagé – qu'il soit prescrit ou qu'il relève d'une participation spontanée – entrent en concordance avec leurs logiques pratiques. Autrement dit, les enseignants travaillent d'autant plus ensemble lorsqu'ils en ressentent le besoin, que les conditions matérielles sont réunies, que la coopération envisagée leur sera bénéfique ainsi qu'à leurs élèves et qu'ils s'entendent bien avec leurs collègues.

Plus encore, le chapitre 9 a permis de souligner que ces configurations typiques de logiques sont nécessairement malléables. En effet, l'analyse qualitative a fait émerger – ou, parfois, modifier le contenu de – trois logiques satellites : les logiques disciplinaire, identitaire (au sens des dispositions familiales et professionnelles) et contextuelle. Ainsi, nos résultats mettent en avant le caractère dynamique de l'Arrière-plan des enseignants. Celui-ci bouge et se modifie, sous l'influence des cultures disciplinaires, des trajectoires de vie personnelle et professionnelle ou encore de l'histoire et de la culture des environnements professionnels, et circonscrit, plus loin, le potentiel d'expression des logiques pratiques centrales et périphériques. Cette perspective, modélisée ci-dessous (Figure 25), permet d'asseoir définitivement l'idée selon laquelle la sensibilité au contrat des enseignants, et conséquemment leur propension à investir les pratiques collectives, ne peut objectivement s'appréhender que comme un phénomène de nature anthropologique.

Figure 25 : Arrière-plan et engagement des enseignants dans les pratiques collectives – dynamique des logiques pratiques



Cette modélisation fait ressortir la complexité du système de relation entre les logiques pratiques liées à l'engagement des professeurs dans le travail collectif. Elle témoigne ainsi de la nécessité d'aborder le projet de diffusion des approches collectives en prenant soin de caractériser les conditions de leur réception par les professeurs. En dégagant différents niveaux de structuration de l'Arrière-plan (logiques représentées par des traits pleins, logiques représentées par des traits discontinus, logiques représentées par des pointillés), cette modélisation souligne aussi, en substance, une méthodologie pour comprendre et analyser la manière dont les enseignants investissent les pratiques collectives.

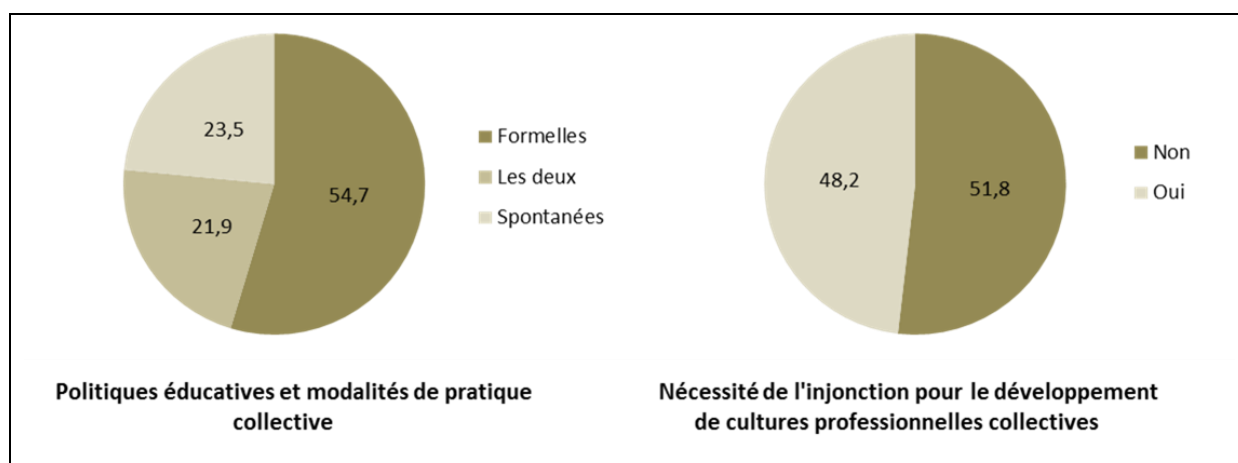
Des pratiques encadrées aux pratiques spontanées : causalité fragile et nécessité d'envisager le processus dans son ensemble

En effet, à l'image de ce continuum d'analyse, de la focale la plus micro (traits pleins) à la focale la plus macro (pointillés), il apparaît nécessaire de remonter dans la ligne

managériale du système pour mieux comprendre comment s'articulent les logiques pratiques entre les différentes sphères (enseignement et encadrement intermédiaire). Cette nécessité se fait particulièrement sentir au regard de ce que renferme la logique contextuelle. La sous-section 9.3.2., en retraçant les dynamiques d'établissements, a déjà souligné l'influence des personnels de direction dans le développement des collectifs de travail à l'échelle de l'établissement.

Cette perspective d'analyse semble d'autant plus opportune que 54,7 % des enseignants considèrent que les politiques éducatives actuelles encouragent le développement de formes institutionnalisées de travail collectif et que 48,2 % pensent que la mise en place de ces modalités institutionnelles est nécessaire pour voir émerger des cultures professionnelles plus collégiales (Figure 26).

Figure 26 : Perception des enseignants des liens entre les injonctions institutionnelles et les pratiques collectives spontanées (n=494)

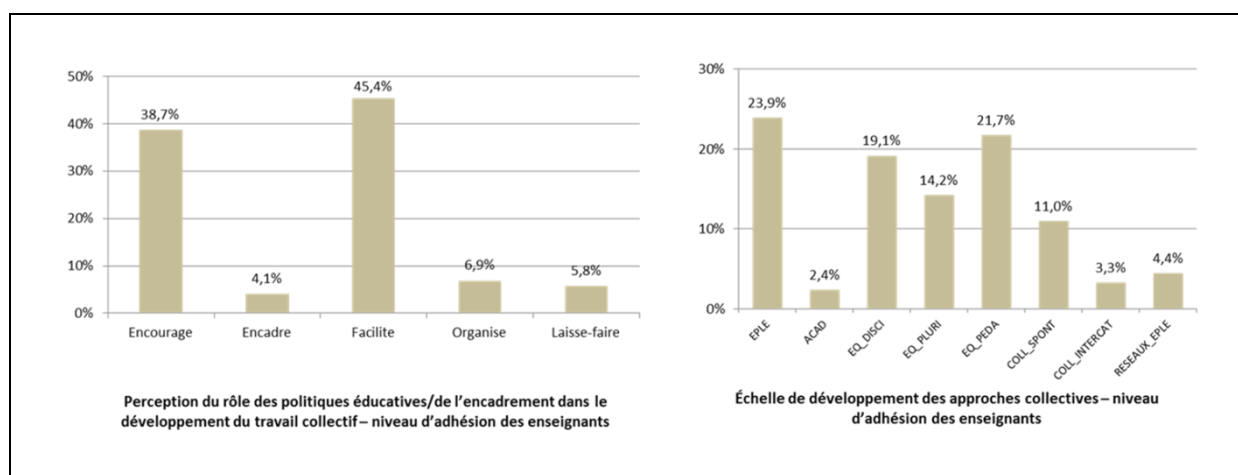


Il faut se souvenir, aussi, que les répartitions des profils d'enseignants selon que le travail collectif résulte d'une injonction ou d'une participation spontanée ne sont pas fortement congruentes (Tableau 19, chapitre 6, section 6.3.). Ainsi, travailler spontanément entre pairs et travailler dans le cadre de projets ou dispositifs encadrés par l'institution n'est pas nécessairement réciproque. Nous l'avons vu, les configurations de logiques, telles qu'elles ont été décrites dans cette partie, facilitent déjà une bien meilleure compréhension de cette fragile causalité.

Par ailleurs, les enseignants interrogés considèrent que l'échelle à laquelle il faut développer les approches collectives est, prioritairement, celle de l'établissement et des équipes

pédagogiques et disciplinaires. Ils ne sont donc pas contre l'idée d'une certaine forme d'institutionnalisation des pratiques collectives à une échelle plus large que des regroupements affinitaires. Pour cela, ils revendiquent une action de leur hiérarchie visant à encourager le développement d'initiatives locales ou encore à faciliter les échanges entre pairs – notamment en aménageant des espaces et des temps dédiés à ces modalités collectives de pratiques (Figure 27).

Figure 27 : Perspectives de développement des approches collectives – niveau d'adhésion des enseignants (n=494)



Dans ce contexte, il y a tout lieu de penser que l'encadrement intermédiaire, compte-tenu de sa position au sein de l'institution scolaire, détient un rôle crucial dans le développement et la pérennisation des pratiques collectives. L'enjeu est alors de mieux comprendre ce qui structure l'Arrière-plan de ces personnels d'encadrement – de direction d'établissement mais aussi d'inspection – afin de préciser les points de convergence et de divergence entre leurs logiques pratiques et celles des enseignants. Il s'agit ainsi de cibler l'analyse sur les dynamiques d'articulation entre ces deux sphères. Là est précisément l'objet d'étude de la partie 4.

PARTIE 4

DES INJONCTIONS AUX PRATIQUES, UNE APPROCHE MULTI-NIVEAUX DU PROCESSUS DE DIFFUSION DES APPROCHES COLLECTIVES

La quatrième partie élargit l'étude de l'hétérogénéité des pratiques collectives des professeurs en consacrant l'analyse aux dynamiques d'articulation intra-sphère et, surtout, inter-sphère. Dans la perspective des approches systémiques, il s'agit, pour mieux comprendre leur fonctionnement propre, d'appréhender de manière conjointe et croisée les conditions de réception des injonctions à la collaboration par les enseignants (à partir des analyses retranscrites dans les parties précédentes) et les modalités de leur diffusion par les personnels d'inspection et de direction. Autrement dit, cette partie vise à mettre en évidence les points de convergence, les points de divergence ainsi que les formes d'interdépendance entre les logiques pratiques des acteurs de l'encadrement intermédiaire et des enseignants. En effet, la conclusion de la partie précédente invite à considérer que la structuration de l'Arrière-plan des enseignants est nécessairement dynamique. Ainsi, il nous faut appréhender le développement des approches collectives comme un processus dont la résultante, les pratiques collectives des enseignants, ne peut s'entendre en dehors de la succession des actions interdépendantes, menées dans des temporalités et dans espaces variés, qui constituent son environnement. L'ancrage de notre recherche réside dans ce qui rassemble les théories systémique et anthropo-didactique : le mode de fonctionnement du système, constituant une culture (au sens anthropologique), détermine ses propres conditions de transformation, en ce qu'il constitue un

milieu (au sens didactique). Dans ce cadre, il est raisonnable de penser que les manières dont les enseignants se mettent pratiquement et collectivement au travail soient liées, en partie, à l'activité des personnels d'encadrement dont l'ambition demeure justement de favoriser le développement des approches collectives. Les développements suivants rendent compte, en ce sens, de la manière dont les injonctions institutionnelles viennent se confronter aux différentes logiques propres à l'activité des cadres intermédiaires de l'Éducation nationale et à leurs cultures, puis à celles des enseignants.

Il s'agira dans un premier temps de caractériser l'Arrière-plan et les différentes pratiques des personnels d'encadrement intermédiaire concourant à la diffusion et à la mise en œuvre des injonctions au travail collectif, de telle manière à pouvoir, ensuite, identifier, dans la perspective d'une approche multi-niveaux, les points d'interdépendance, de convergence et de divergence entre les logiques pratiques des acteurs appartenant aux différentes sphères (chapitre 10).

Dans un second temps, le propos sera consacré à l'approfondissement de l'étude du système éducatif au prisme des approches collectives, selon deux perspectives : une analyse d'une réforme en train de se faire, la transformation de la voie professionnelle et l'introduction du dispositif d'enseignement en co-intervention, et une analyse portant sur des injonctions plus latentes, parfois réactualisées, prenant corps à partir de dispositifs collectifs diversifiés (chapitre 11).

Le dernier temps ouvrira des réflexions plus prospectives quant aux manières de faire et d'être collectif dans le contexte de l'Éducation nationale, d'abord en soulevant ce que révèle le développement des approches collectives sur le plan de la professionnalité des acteurs scolaires et en interrogeant les effets de structure d'Arrière-plan liés à la culture interne à chaque sphère, puis en dressant quelques pistes pour penser des structures intermédiaires de régulation collective des pratiques scolaires respectant les logiques de la pratique telles que celles-ci ont été identifiées (chapitre 12).

CHAPITRE 10

Rendre compte du processus de développement des approches collectives à partir d'une approche multi-niveaux des relations professionnelles

Ce chapitre introduit l'approche multi-niveaux en caractérisant, à partir de données quantitatives et qualitatives, les pratiques de diffusion et de pilotage du travail collectif des personnels d'encadrement. Il s'inscrit dans la pleine continuité de la partie précédente en ce que ces données contribuent à éclairer les conditions de diffusion et de réception des injonctions institutionnelles visant au développement du travail collectif, selon une approche résolument dynamique. L'objectif de ce chapitre est ainsi de rendre compte, par une analyse croisée des logiques pratiques des enseignants et des personnels d'encadrement, des relations professionnelles entre les acteurs du système scolaire. Le premier temps de ce chapitre vise, en ce sens, à caractériser l'Arrière-plan et les pratiques professionnelles des personnels de direction et d'inspection. Le deuxième temps interroge le système de relations, en termes de logiques pratiques, entre les acteurs des sphères de l'encadrement intermédiaire et enseignante afin de mieux appréhender l'effet de diffraction de l'injonction au travail collectif sur le terrain des pratiques. Le dernier synthétise les principaux résultats et discute de la démarche théorique et méthodologique.

10.1. Les personnels d'encadrement : un rôle décisif dans la diffusion et l'organisation des pratiques collectives

Ce premier temps a pour objet de mettre en évidence le rôle central des personnels d'encadrement, compte-tenu de leur positionnement intermédiaire au sein de l'institution, dans la diffusion des injonctions au travail collectif et dans l'organisation des pratiques collectives des enseignants. Le passage par cette étude permet ainsi d'envisager un premier effet possible de diffraction, au niveau des échelons académique et local, de l'injonction ministérielle au travail collectif. En effet, dans un contexte de déconcentration du système scolaire valorisant la responsabilisation des échelons intermédiaires, l'étude de la « *ligne managériale* » (Germain, 2018) de l'Éducation nationale permet de mettre en évidence les

différentes pratiques des personnels d'inspection et de direction pour mettre en œuvre les injonctions et conduire les transformations envisagées vers davantage de collaboration entre les personnels enseignants. Toutefois, le travail engagé dans cette thèse ne porte pas, spécifiquement et prioritairement, sur ces personnels. Aussi, l'analyse engagée est, surtout, nécessaire en ce qu'elle permet d'appréhender le caractère dynamique des logiques pratiques des enseignants. En effet, les personnels d'encadrement sont de plus en plus fortement sollicités pour leur capacité à conduire le changement et, notamment, à mobiliser avec les enseignants. Il est possible de penser que la manière dont les chefs d'établissements et les inspecteurs se mobilisent pour convaincre et former les enseignants, pour organiser et mettre en place les nouvelles structures et les nouveaux dispositifs dans les établissements ou pour évaluer et donner sens à ces évolutions, influence, en retour les logiques de la pratique des professeurs. Les données présentées ne s'attachent pas à décrire et caractériser, comme nous l'avons fait pour les enseignants, des profils-types de cadres intermédiaires. Elles doivent, en revanche, contribuer à mettre en évidence les différentes facettes de l'activité de ces professionnels pour envisager de quelles manières elles interagissent avec les pratiques et logiques des enseignants. Le propos est structuré autour de trois objectifs : d'abord, souligner l'adhésion des différents personnels à l'idée selon laquelle l'encadrement intermédiaire occupe une position décisive sur cette question du travail collectif ; puis, décrire les pratiques des chefs d'établissement et inspecteurs concourant au développement et au pilotage du travail collectif des enseignants ; enfin, caractériser l'Arrière-plan de ces personnels intermédiaires.

10.1.1. Des représentations partagées au sein de la communauté éducative

Les entretiens réalisés avec les différents personnels interrogés – enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs – sont particulièrement concordants et tendent à souligner le rôle central des personnels de l'encadrement intermédiaire sur le développement des pratiques collectives. À titre d'illustration, les discours, rapportés ci-dessous, de ce professeur et de ce proviseur expriment la force de cette représentation partagée au sein de la communauté éducative :

« Le chef, il faut qu'il soit bon, il faut qu'il assure la cohésion des troupes quoi. C'est pas facile parce que les profs, on est un peu compliqué hein, mais il faut que le proviseur embarque tous les professeurs dans son projet » (professeur d'électronique en LP, P10).

« Pour moi, c'est là où notre rôle de levier en tant que chef d'établissement est important. Si, vous-même, vous êtes dans cet état d'esprit, pour moi, ça va effectivement ruisseler sur l'ensemble des collègues. Ceci étant, il y a des moments où vous avez beau essayer, vous n'y arriverez pas. Il y a des équipes, ici, je sais pertinemment que l'individualisme prime et que tout ce que je peux mettre en place, si ce n'est par une imposition un peu franche, je ne vais pas l'obtenir comme ça. Par contre, vous en avez d'autres qui fonctionnent très bien et qui ont compris, aussi comment je cherchais à travailler » (proviseur de LPO, C3).

Le rôle de l'encadrement, ici du chef d'établissement, serait ainsi d'assurer et de veiller au bon fonctionnement du collectif d'enseignants. Les deux verbatim présentés expriment l'idée que la capacité du chef à favoriser le travail collectif se joue, en partie, sur des traits de sa personnalité. L'emploi de termes comme *« il faut qu'il soit bon »*, *« il faut que le proviseur embarque tous les professeurs dans son projet »* ou bien *« si, vous-même, vous êtes dans cet état d'esprit, [...] ça va ruisseler sur l'ensemble des collègues »* semble, en effet, indiquer que l'incarnation du collectif par le chef d'établissement est primordiale.

Dès lors, une première analyse qualitative permet de mettre facilement en évidence que les pratiques des personnels de direction, telles qu'elles sont exprimées par ces personnels eux-mêmes et telles qu'elles sont perçues par les enseignants, sont tout à fait hétérogènes. Cette hétérogénéité, déjà mise en évidence, notamment, par les travaux de Barrère (2006, 2013), de Baluteau (2009, 2011), plus récemment de Fournier (2015), ne semble pas sans influence sur l'engagement collectif des enseignants au sein de leurs établissements. Ainsi, les enseignants expriment, parfois, leur sentiment d'abandon de leur hiérarchie, le manque d'accompagnement ou de soutien de cette dernière :

« On n'a aucune directive de la part de l'administration. On monte le projet, on le réalise... Parfois, par contre, on a des retours et c'est plutôt quand c'est négatif, pour nous dire "bon bah ça, il va falloir changer" au niveau de l'organisation » (professeure d'EPS en LGT, P6).

Souvent, ils sont tentés de comparer l'expérience vécue avec un chef avec d'autres expériences antérieures, pour souligner les différences et, surtout, révéler des styles de management qu'ils considèrent propices ou plus régulièrement inopportuns à l'implication dans le travail collectif :

« Oui, y'en a qui font confiance en leur équipe et d'autres qui imposent et cassent tout » (professeur d'histoire-géographie en collègue, P4).

« J'ai dû faire une quinzaine d'établissements. Je n'avais jamais vu cela. J'ai toujours vu des chefs d'établissement très bienveillants et encourageants dans le travail d'équipe ou alors sans plus... Mais, là, à mettre des bâtons dans les roues. [...] S'il est comme ça avec tout le monde, à vouloir contrôler, vérifier, ça donne vraiment l'impression qu'il ne nous fait pas confiance » (professeure de musique en collègue, P15).

La dimension humaine laisse poindre des formes de compatibilité ou incompatibilité de profils entre chefs d'établissement et enseignants selon la dialectique exprimée ci-dessus « *confiance / contrôle* ». Ici, ce n'est pas le manque d'accompagnement mais le contrôle trop étroit de la hiérarchie qui semble rebuter cette enseignante de musique. Au-delà de la personnalité, la dimension managériale est également régulièrement mise en avant. Cette enseignante d'EPS exprime les fluctuations de l'implication de sa direction pour accompagner les conseils d'enseignement de la discipline :

« C'est le troisième proviseur depuis que je suis là, le premier est resté deux ans, on en a eu une entre-temps et, là, c'est la troisième rentrée de celui que l'on a en ce moment. Et, selon la direction, les choses ont pris des tournures un peu différentes. Alors, au début, la direction venait, parfois pas très longtemps et sans faire grand-chose mais elle faisait acte de présence. Puis, ils ne sont plus venus, parce que pas franchement intéressés, ils l'ont clairement fait savoir. Là, avec la nouvelle direction, c'est pareil, ils ne viennent pas. Par contre, on leur fait un compte-rendu, moi j'en fais toujours un, et, moi, ce que j'apprécie c'est que je sais qu'il en a pris connaissance parce que derrière il me fait un retour où il évoque certains points qui ont été abordés. Alors qu'avant, je faisais le compte-rendu et j'avais rien derrière. On savait qu'il ne voulait pas venir mais en plus je crois qu'il ne lisait pas les comptes-rendus du conseil d'enseignement, donc, voilà » (professeure d'EPS en LGT, P5).

Cette participation contrastée selon les personnels de direction est également exprimée dans le discours de cette enseignante de collège à propos du suivi accordé par des directions successives à un projet innovant lancé quelques années avant la réalisation de l'entretien :

« Entre-temps, bien sûr, on a changé de chef d'établissement... des chefs qui n'ont pas été intéressés, qui n'ont pas voulu relancer des choses et, puis, à l'heure actuelle, honnêtement, je suis écœurée. Actuellement, nous avons une adjointe qui est quelqu'un d'assez psychorigide. On était un certain nombre à être assez impliqué dans la vie de l'établissement, dès la première année, elle nous a fait comprendre que nous étions de simples exécutants, des simples profs, que l'on avait rien à faire à l'administration, que c'était elle qui commandait et que l'on devait obéir. Depuis deux ans, on a un nouveau chef d'établissement et qui passe son temps à nous dire "mesdames, messieurs, vous êtes cadres A de la fonction publique, voilà". [...] Si je retrouve un chef qui a la pêche, qui pilote un établissement... Là, pour l'instant, j'en suis au troisième, ce ne sont que des purs administratifs. Ils ne pilotent pas, on est au jour le jour » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

L'effet de la direction d'établissement sur l'engagement de cette enseignante est largement perceptible. Le style purement administratif des différents principaux de collège décrit par cette dernière semble constituer un frein au maintien de son implication dans le projet et dans des projets ultérieurs. Les deux extraits suivants font écho à cette même dialectique « *pédagogie / administratif* ». Ils mettent en évidence le risque associé à un style trop administratif du chef sur la scission pouvant s'opérer entre la direction et les enseignants :

« Ce n'est pas constant, ça dépend de la direction, clairement, et des personnalités. Enfin pas que de la personnalité, y'a des aspects de l'ordre du managéral. Je ne sais pas comment ils sont formés les chefs mais c'est vrai que c'est assez dingue de voir les différences de gestion du personnel. [...] Là, en ce moment, j'ai la sensation que c'est un peu deux choses parallèles. Nous, on travaille ensemble, on fait des projets. On demande l'autorisation au chef... généralement, il nous dit "oui" parce qu'il y a pas tellement de raison de s'opposer aux projets que l'on peut avoir. Et de l'autre côté, il y a ses demandes. On y répond mais clairement on va chacun de nos côtés, on n'avance pas ensemble. J'ai pas l'impression d'une dynamique commune quoi » (professeure de lettres en collège, P25).

« Cette année, y'a vraiment une division du travail assez claire qui s'est opérée entre l'équipe des profs et de direction. La direction peut suggérer des choses mais... Ils ont rôle d'interface avec les familles, avec l'institution et tout ce qui est administratif et en lien avec l'évaluation. Voilà, mais pas pédagogiquement » (professeur de philosophie en LGT, P26).

Il apparaît, à travers ces deux verbatim, qu'un mode de pilotage administratif de la direction ne favorise pas, à l'échelle d'un établissement, l'émergence d'une dynamique collective et collégiale entre tous les personnels de la communauté éducative. À l'inverse, en usant habilement des leviers qui sont les siens, comme l'exemple de la conception de l'emploi du temps rapporté par l'enseignante ci-dessous (par ailleurs, ancienne cheffe d'établissement), un pilotage davantage axé sur la dimension pédagogique semble plus propice à impulser une dynamique de travail collectif :

« Le rôle du chef d'établissement, il est fondamental. Il est central. Je pense vraiment que des chefs qui ont une réflexion pédagogique peuvent réellement impulser quelque chose. Je crois que l'acte pédagogique majeur dans un établissement, c'est l'emploi du temps. Suivant comment c'est conçu, vous favorisez ou non le travail en équipe » (professeure de SES en LGT, P24).

Ce pilotage pédagogique semble lier les différentes dimensions évoquées jusqu'ici, à l'instar des propos de cette proviseure de lycée polyvalent :

« Il faut à la fois des collègues disposés mais aussi des personnels de direction qui font très bien les choses et qui impulsent ça. Ça dépend beaucoup du pilotage de l'équipe de direction. Il me semble que si la direction ne soutient pas, n'accompagne pas, ne force pas dans certains cas... » (proviseure de LPO, C8).

Pour tenter d'expliquer ces manières différenciées d'exercer le pilotage des différentes modalités du travail collectif des enseignants, ces deux principaux de collège avancent deux éléments complémentaires : la vision du métier en lien avec la diversité des parcours. Ces deux éléments seraient ainsi centraux dans les « manières de procéder » des chefs d'établissements :

« Comme on travaille entre humains, on a chacun notre vision du métier et notre manière de fonctionner, donc ça va dépendre forcément du chef d'établissement » (principale de collège, C10).

« Je pense que c'est aussi comme ça qu'on est recruté et la diversité du parcours fait qu'on n'a pas le même regard sur le fonctionnement d'un établissement et sur la raison pour laquelle on est là. [...] Il y a des profils très différents et les gens vont pas manager de la même manière, ils vont pas avoir la même action. Celui qui a une volonté d'aller vite, il va vouloir montrer ce qu'il fait, celui qui s'implique parce que il veut que les élèves réussissent le mieux possible et qui se soucie peu de la communication, il a pas les mêmes manières de procéder » (principal de collège, C12).

Cette première analyse amène à considérer que le travail des personnels d'encadrement est central pour faciliter, encourager, organiser et mettre en œuvre le travail collectif des enseignants. Toutefois, la réflexion a été principalement orientée sur l'activité et le rôle des personnels de direction, beaucoup moins sur celles des personnels d'inspection. Comme le suggère cette enseignante, la force d'enrôlement des inspecteurs semble plus minime, notamment du fait de leur faible présence dans les établissements. Ainsi, la proximité des personnels de direction avec les enseignants paraît la source la plus prégnante d'engagement du collectif vers un processus réellement transformatif des pratiques :

« Il y aurait besoin d'un vrai pilotage du chef d'établissement du travail collaboratif. Je vois pas bien comment les corps d'inspection... eux, ils viennent, ils inspectent et ils repartent en disant qu'il n'y a pas assez de compétences. C'est pas ça qui peut changer. Par contre, dans un établissement euh nous on est passé au tout-compétence parce qu'il y a une injonction assez forte des cheffes par rapport à ça. Dans les établissements où la direction ne fait pas ce travail, il n'y a pas de changement » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

L'analyse de cette enseignante est partagée par cet inspecteur qui pointe, certes, une évolution des pratiques de l'inspection vers plus d'accompagnement que de contrôle mais évoque, surtout, l'obligation qui est la sienne « de faire confiance aux équipes ». Pour ce dernier, le « rôle capital » est bien celui du chef d'établissement dans sa propension à organiser les conditions pour que « les enseignants puissent travailler ensemble » :

« Je pense que le métier d'inspecteur, il a quand même énormément évolué depuis une vingtaine d'années. Les nouveaux inspecteurs ne sont plus vraiment sur le contrôle, ils sont vraiment sur l'accompagnement. Si on était très nombreux, si on avait une force de frappe très forte, qu'on puisse aller très souvent voir les équipes dans les établissements, y revenir, peut-être qu'on pourrait, et encore... moi, philosophiquement, je pense que ça fonctionnerait pas. On est quelque part obligé de faire confiance aux équipes [...]. Il y a quelqu'un qui a un rôle capital là-dedans, c'est le chef d'établissement. Encore une fois, c'est le premier pilote pédagogique de l'établissement et il doit être très attentif à faire en sorte que les conditions... que le maximum de conditions soient réunies pour que les enseignants puissent travailler ensemble. Après, on lui demande pas l'impossible non plus, il y a des contraintes qui sont importantes. Et, nous, en tant qu'inspecteur, on est là pour les aider et les accompagner » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de recteur, A10).

Finalement, le rôle de l'inspection semble complémentaire à celui des personnels de direction en ce qu'elle « *est là pour [les] aider et [les] accompagner* » les chefs d'établissement. Cette complémentarité est aussi évoquée par ce proviseur, quand bien même ce dernier ne place pas les compétences des uns et des autres aux mêmes niveaux :

« L'inspecteur est garant et responsable de l'expertise pédagogique et, là, moi, je ne vais pas sur ce champ-là. Par contre, pour faire fonctionner au mieux la pédagogie, le chef d'établissement, lui, c'est le garant de l'environnement pédagogique. Ce qui veut bien dire que l'un est au cœur et l'autre en périphérie. Mais les deux sont complémentaires pour assurer l'action pédagogique. Donc, toute mon activité tourne autour de la valeur ajoutée que je peux amener sur le fonctionnement de l'établissement pour le pédagogique et l'éducatif... Moi, ma mission première, je ne cesse de le dire, c'est la mission pédagogique, mais je suis le garant de l'environnement pédagogique, je ne vais pas aller au-delà » (proviseur de LPO, C3).

Cette première analyse impliquant la sphère de l'encadrement permet de souligner la prégnance de la représentation, partagée par les différents acteurs scolaires, selon laquelle les personnels d'encadrement constituent un rouage essentiel de la dynamique de développement des approches collectives. Les données issues de l'enquête par questionnaire confirment, par ailleurs, la tendance qui se dégage dans les extraits d'entretiens rapportés ci-avant puisque 86,4 % des enseignants considèrent les chefs d'établissement comme leurs interlocuteurs privilégiés, parmi les personnels de l'encadrement, dans la mise en œuvre du travail collectif.

10.1.2. Pratiques de diffusion et de pilotage du travail collectif par l'encadrement intermédiaire : une analyse descriptive

Ce deuxième temps d'analyse de la sphère intermédiaire vise à décrire les pratiques des personnels en charge de la diffusion, de l'organisation et du pilotage du travail collectif des enseignants. Prenant au mot cette principale adjointe de collège, les développements suivants auront ainsi pour objectifs d'interroger les manières dont les chefs d'établissement et inspecteurs créent et organisent les conditions pour faire en sorte que les professeurs travaillent ensemble :

« Il y a une demande de travail collaboratif chez les enseignants mais ça doit toujours faire s'interroger les personnels de direction sur le management. Parce que, oui, il y a souvent des résistances. Après, c'est aussi à nous de créer les conditions. Alors, parfois, on les crée et ils ne s'en investissent pas. Mais, pour moi, ça doit constamment se faire interroger les personnels de direction » (principale adjointe de collège, C1).

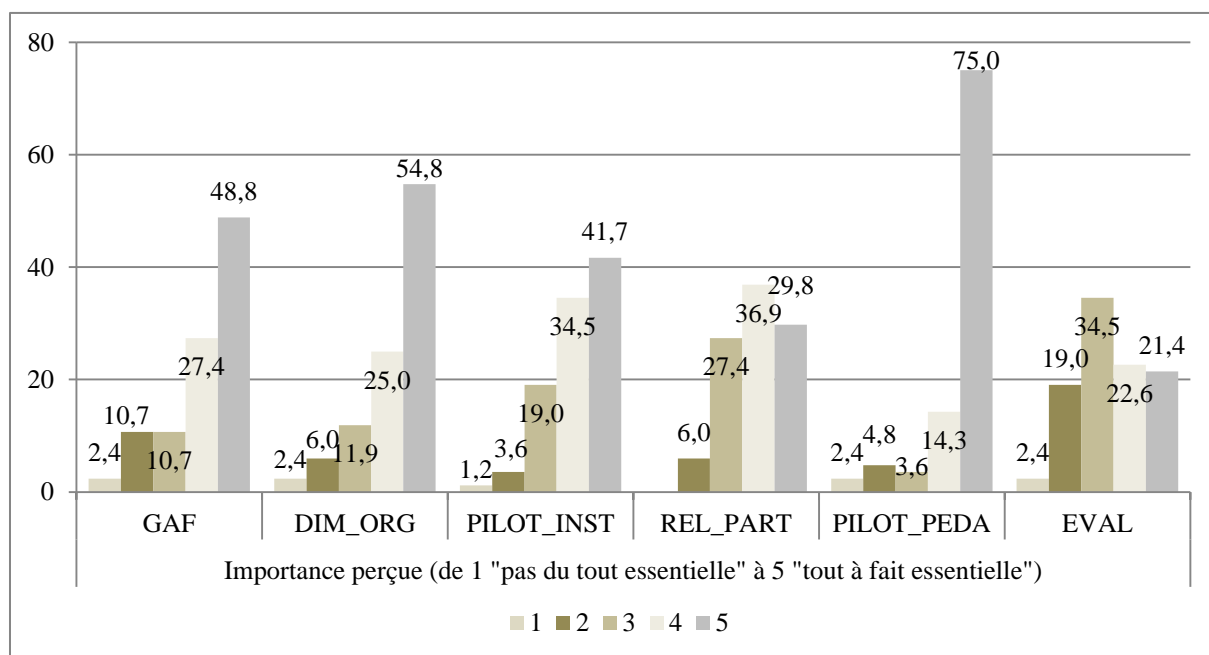
Sur la base des premiers entretiens exploratoires et, de manière complémentaire, des lectures bibliographiques, des questionnaires spécifiques ont été construits et diffusés aux personnels de direction et aux personnels d'inspection, conformément à ce qui a été présenté dans le

Chapitre 3 relatif à la méthodologie. Les données présentées ci-après résultent du traitement statistique descriptif de ces questionnaires. Les pratiques de diffusion et de pilotage du travail collectif seront caractérisés, d'abord, au regard des indicateurs propres aux personnels de direction et, ensuite, au regard des indicateurs propres aux personnels d'inspection⁷².

Les pratiques des personnels de direction

Les figures 28 et 29 ci-dessous renseignent sur l'importance et le temps accordés par les chefs d'établissement à l'animation pédagogique du travail des enseignants. Les missions soumises à l'appréciation de ces derniers sont les suivantes : gestion administrative et financière (GAF), gestion organisationnelle comprenant l'élaboration des emplois du temps, des examens scolaires, etc. (DIM_ORG), investissement dans les instances (PILOT_INST), relation avec les partenaires (REL_PART), animation pédagogique et accompagnement des équipes enseignantes (PILOT_PEDA) et évaluation des enseignants (EVAL).

Figure 28 : Importance perçue des missions allouées aux personnels de direction (n=85)

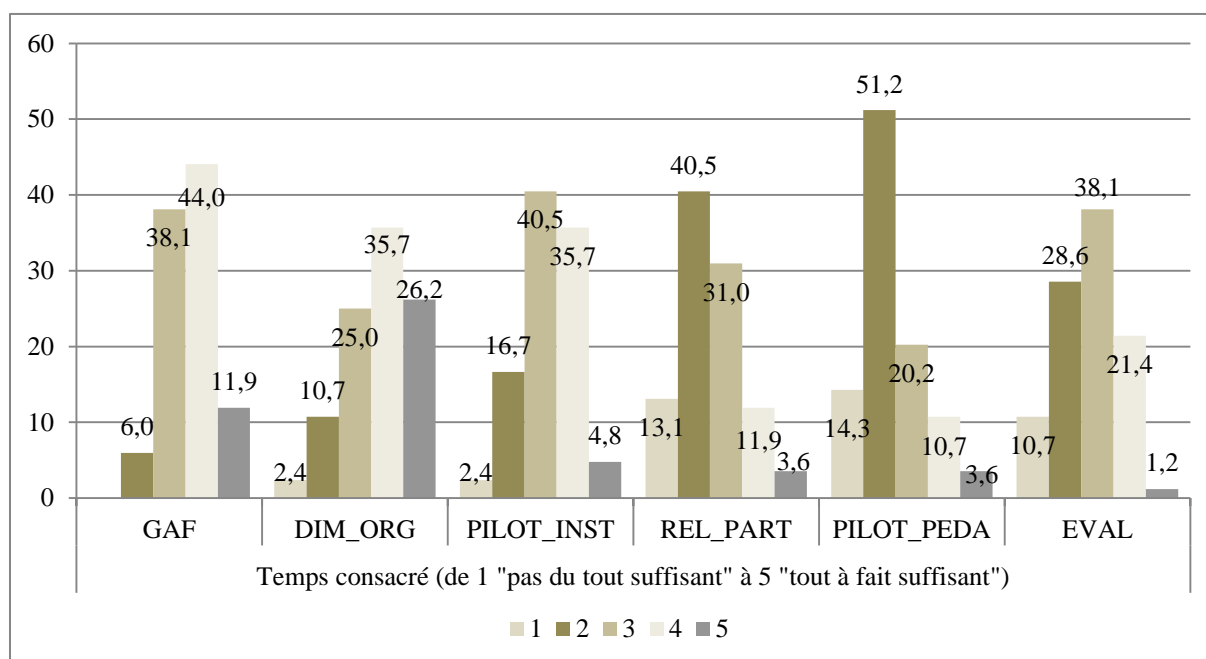


Il ressort de cette Figure 28 que l'activité de pilotage pédagogique (e.g. l'accompagnement des équipes enseignantes, le soutien à la transformation des pratiques mais aussi face aux difficultés potentielles des professeurs) est la plus largement plébiscitée par les chefs d'établissements (75,0 % estiment ainsi cette mission comme étant « tout à fait essentielle »).

⁷² Pour rappel, la description de la population d'enquête se trouve dans le chapitre 3 (Tableau 3 – section 3.3.1.).

Dans des proportions légèrement moindres, les chefs d'établissement considèrent également les missions de gestion administrative, financière et organisationnelle comme « essentielles » (27,4 % et 25,0 %), voire « tout à fait essentielles » (48,8 % et 54,8 %), eu égard à leur rôle dans l'établissement. Vient ensuite la mission de pilotage des instances qui, d'une certaine manière, renvoie au croisement des missions susmentionnées, avec 36,9 % des personnels la considérant comme « essentielle » et 29,8 % comme « tout à fait essentielle ». Plus loin, les missions d'évaluation des enseignants et de relation avec les partenaires (institutionnels, territoriaux ou encore économiques, notamment pour les lycées professionnels) sont moins souvent perçues comme étant centrales dans le quotidien des chefs d'établissement. Ces résultats pourraient amener à penser que l'activité première des personnels de direction est le pilotage du travail des professeurs, dont fait partie le travail collectif. Pourtant, lorsqu'ils sont interrogés sur le temps qu'ils consacrent à ces différentes missions, il apparaît que le temps passé à cette activité de pilotage pédagogique est le plus réduit (Figure 29).

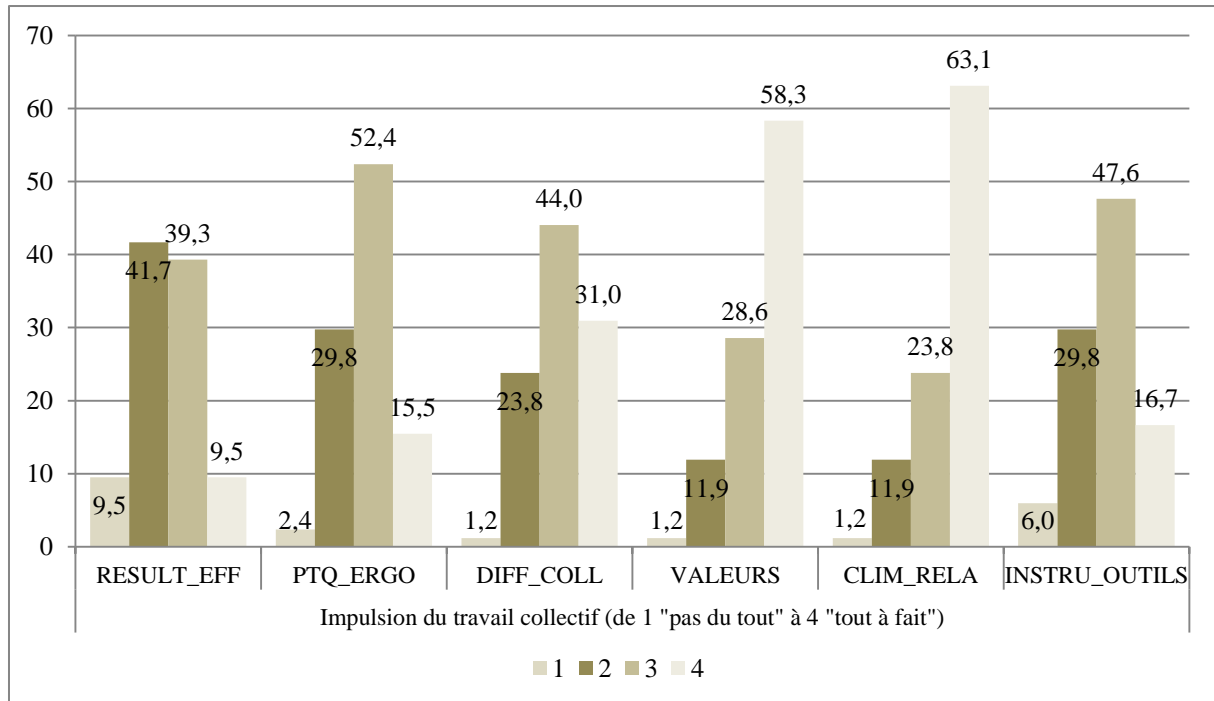
Figure 29 : Temps consacré aux différentes missions par les personnels de direction (n=85)



La lecture de cette figure fait apparaître que les activités qui sont investies de manière la plus satisfaisante par les personnels de direction sont celles liées à la gestion administrative ainsi que, plus loin, à l'investissement dans les différentes instances dans l'établissement (conseils d'administration, pédagogique, d'enseignement, diverses commissions). À l'inverse, 65,5 % des chefs d'établissement interrogés estiment ne pas consacrer suffisamment de temps à l'animation pédagogique des équipes enseignantes. Ce résultat est significatif alors qu'était

relevée, dans la section précédente, la distinction entre les personnels de direction selon leur profil plutôt pédagogique ou plutôt administratif.

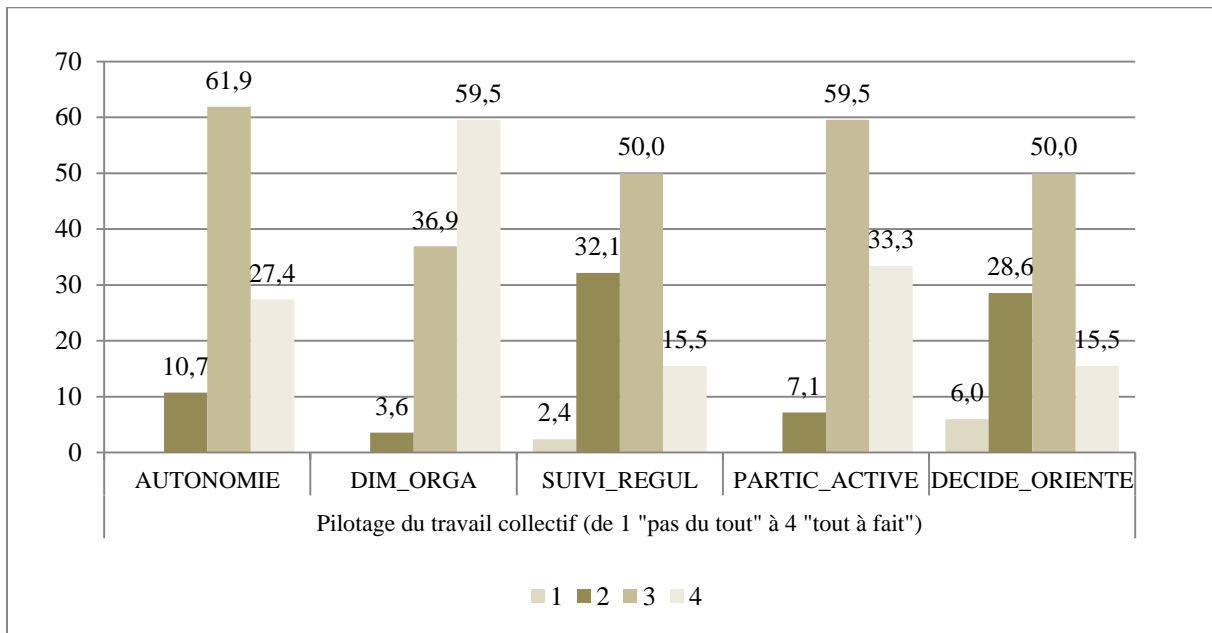
Figure 30 : Leviers utilisés par les chefs d'établissement pour impulser le travail collectif (n=85)



Ceci étant, lorsqu'ils sont engagés à impulser le travail collectif, les chefs d'établissement semblent, de manière très nette, privilégier deux leviers principaux (Figure 30) : l'entrée par le climat relationnel (plébiscitée par 86,9 % des personnels interrogés) et l'entrée par les valeurs (86,9 %). Ces deux entrées correspondent à la volonté d'instaurer de bonnes relations entre les collègues par la mise en place d'actions déterminées (CLIM_RELA) et à être force de conviction quant à la plus-value d'un travail collectif pour la réussite des élèves (VALEURS). Ces deux leviers semblent ainsi renvoyer, d'une certaine manière, aux logiques relationnelle et axiologique, telles que nous les avons déterminées dans la partie 3. Plus de la moitié des personnels de direction interrogés affirment également inciter à une prise en charge et un traitement collectifs des difficultés professionnelles (DIFF_COLL ; 75,0 %), chercher à promouvoir une forme de mutualisation des pratiques (PTQ_ERGO ; 67,9 %) ou encore à construire des outils communs (INSTRU_OUTILS ; 64,3 %). Enfin, moins de la moitié des chefs de l'enquête déclarent investir une entrée par les résultats (RESULT_EFF ; 48,8 %).

Par ailleurs, la Figure 31 détaille les pratiques des directeurs d'établissement pour piloter le travail collectif des enseignants.

Figure 31 : Pilotage du travail collectif des enseignants par les personnels de direction (n=85)



Tout d'abord, il ressort que les chefs d'établissement interrogés déclarent dans leur quasi-totalité (96,4 %, dont 59,5 % systématiquement) prendre à leur compte les dimensions organisationnelles (DIM_ORGA) du travail collectif des enseignants (définition des agendas, organisation des réunions, etc.). Cela peut paraître surprenant en ce qui concerne les formats plus spontanés et autogérés de travail collectif mais guère étonnant en ce qui concerne le pilotage des pratiques relevant d'une incitation de l'institution, relayée, très probablement, par les chefs d'établissement eux-mêmes. Par ailleurs, de manière moins prononcée mais dans une non moins large majorité, les personnels de direction de l'enquête déclarent également participer activement aux réflexions menées (PARTIC_ACTIVE ; 92,8 %) et, paradoxalement, laisser une grande part d'autonomie (AUTONOMIE ; 89,3 %). Il est nécessaire de préciser, ici, que la question posée aux enquêtés ne mentionne pas de contexte particulier, ni de modalités particulières du travail collectif⁷³. Ainsi, il est tout à fait raisonnable d'interpréter ces réponses comme des pratiques circonstanciées des chefs d'établissement correspondant parfois à telle modalité de travail collectif, parfois à telle autre. De manière générale, ils sont, en revanche, moins nombreux à déclarer imposer les orientations du travail en équipe (DECIDE_ORIENTE ; 65,5 %) et assurer un suivi régulier des pratiques et des outils partagés par le collectif (SUIVI_REGUL ; 65,5 %).

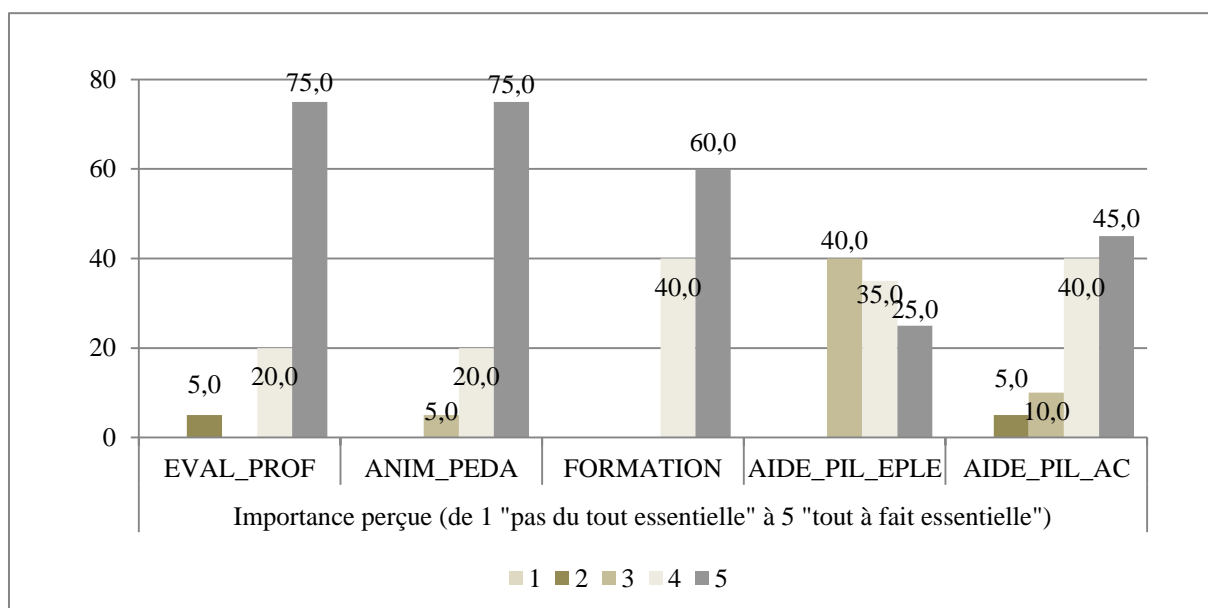
⁷³ Question n°45 : « Comment assurez-vous ensuite le pilotage de ce travail collectif des enseignants (de 1 "Pas du tout" à 4 "Tout à fait" ? ».

En résumé, les chefs d'établissement interrogés accordent, dans leur très grande majorité, une forte importance au pilotage pédagogique de leurs équipes d'enseignants mais seul environ un tiers de ceux-ci déclarent pouvoir y consacrer suffisamment de temps. Ils privilégient une entrée dans le collectif par les valeurs et par le climat relationnel mais aussi, moins régulièrement, par des dimensions professionnelles (traitement collectif des difficultés rencontrées, développement d'outils communs, mutualisation des pratiques). Une fois le travail collectif engagé, ils prennent à leur charge les dimensions organisationnelles. Ils semblent également alterner entre laisser de l'autonomie aux enseignants et participer activement aux réflexions entreprises. L'analyse conduite ici est globale, à l'échelle de la profession et de manière indifférenciée selon les modalités de pratiques collectives. Elle permet néanmoins déjà de dresser un panorama général des pratiques d'encadrement qui sera, nécessairement, précisé dans la suite du chapitre.

Les pratiques des personnels d'inspection

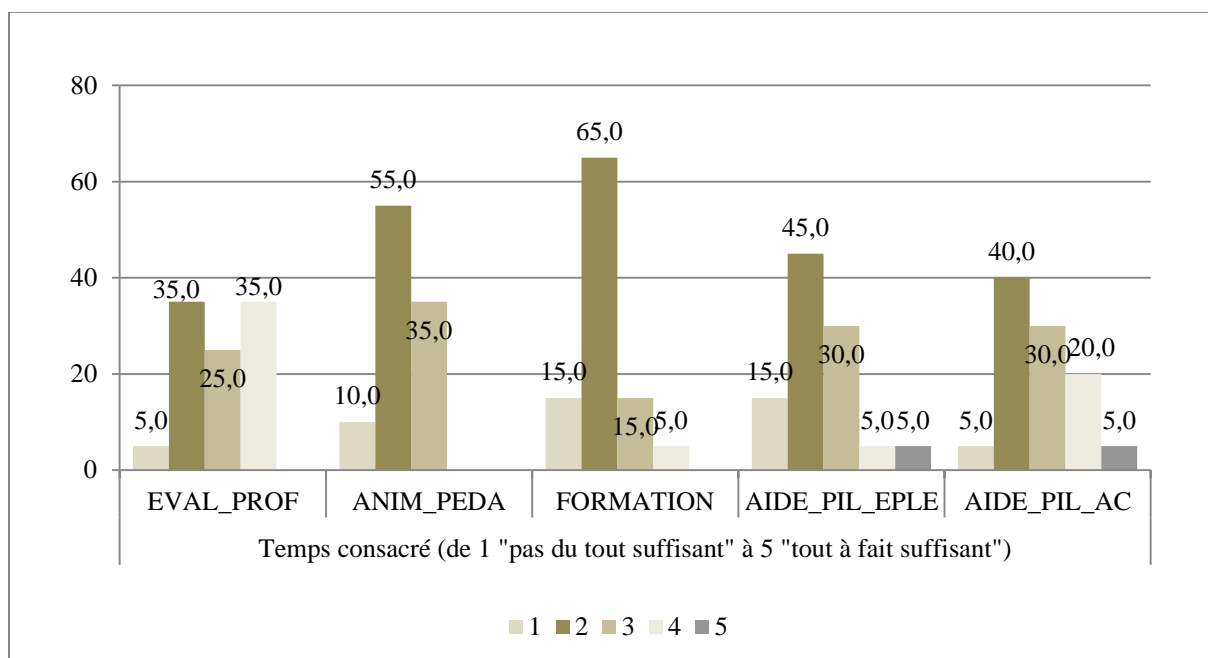
Les figures 32 et 33 ci-dessous détaillent l'importance et le temps accordés par les personnels d'inspection à leurs différentes missions. Les missions soumises à l'appréciation de ces derniers sont les suivantes : évaluation individuelle des enseignants (EVAL_PROF), animation pédagogique (ANIM_PEDA), formation des enseignants (FORMATION), aide au pilotage des établissements (AIDE_PIL_EPLE) et aide au pilotage académique (AIDE_PIL_AC).

Figure 32 : Importance perçue des missions allouées aux personnels d'inspection (n=20)



Ce graphique rend compte du fait que les personnels d'inspection interrogés considèrent l'ensemble de leurs missions comme « essentielles » ou « tout à fait essentielles ». Parmi ces dernières, la mission d'aide au pilotage des établissements est, toutefois, celle que le plus grand nombre d'inspecteurs estiment un petit peu moins « essentielle ». Pour le reste, les missions d'évaluation des enseignants (dans le cadre des inspections), d'animation pédagogique (transformation des pratiques, diffusion d'expérimentations, soutien des équipes disciplinaires, etc.), mais aussi de formation (disciplinaire et transversale), semblent tenir à cœur aux personnels d'inspection. Toutefois, ils considèrent également ne pas pouvoir investir suffisamment de temps à certaines de ces missions, comme le suggère la Figure 33.

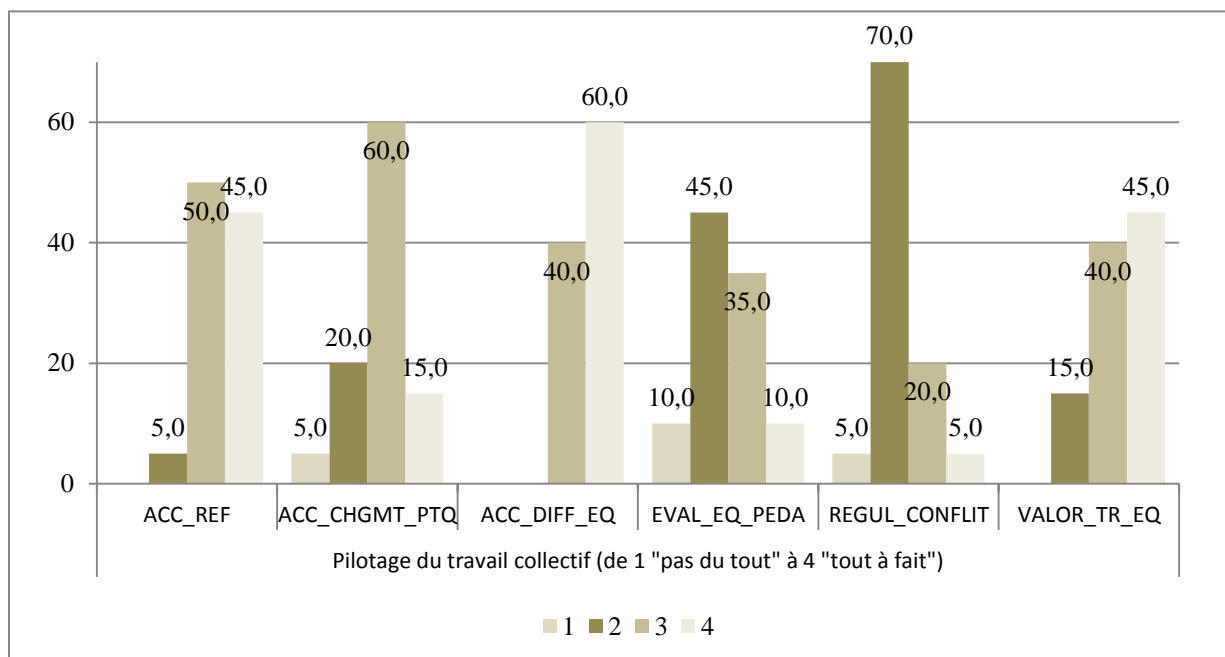
Figure 33 : Temps consacré aux différentes missions par les personnels d'inspection (n=20)



En effet, les inspecteurs ne déclarent pouvoir consacrer suffisamment de temps qu'aux seules missions d'évaluation des enseignants (pour 60,0 % des personnels interrogés) et d'aide au pilotage académique (55,0 %). Dans ces deux cas pourtant, la proportion de personnels d'inspection jugeant « tout à fait suffisant » le temps consacré à ces missions est nulle ou très faible. En conséquence, une très large majorité de ces derniers considèrent ne pas bénéficier de suffisamment de temps pour mener à bien les missions d'animation pédagogique (65,0 %), de formation des enseignants (80,0 %) et d'aide au pilotage des établissements (60,0 %). Il semble alors difficile pour les inspecteurs de mener toutes ces missions, dans leur diversité et selon l'importance accordée à chacune d'entre elles, dans des conditions satisfaisantes. Ce constat sera précisé dans la suite du chapitre.

Pour finir, la Figure 34 ci-dessous présente le pilotage du travail collectif des enseignants par les corps d'inspection. Le contexte de la question formulée dans le questionnaire invite les inspecteurs à se positionner dans le cadre d'une intervention en établissement scolaire auprès des enseignants (dans le cadre d'une mission d'inspection ou encore de formation)⁷⁴.

Figure 34 : Pilotage du travail collectif des enseignants par les personnels d'inspection (n=20)



Lors de leurs rencontres avec les équipes disciplinaires, il apparaît que les personnels d'inspection sont principalement préoccupés par trois objectifs prioritaires : accompagner les équipes pour surmonter les problématiques ponctuelles que ces dernières rencontrent (ACC_DIFF_EQ), accompagner les professeurs au regard de l'actualité des réformes et des orientations institutionnelles (nouveaux dispositifs, évolution des programmes, etc.) (ACC_REF) et valoriser ou accompagner le travail à l'échelle de l'équipe disciplinaire (mutualisation des cours, élaboration de projets pédagogiques, etc.) (VALOR_TR_EQ). Les inspecteurs déclarent, ensuite, à un degré légèrement moindre mais néanmoins conséquent, accompagner le changement des pratiques des enseignants, sur les plans pédagogique et didactique (ACC_CHGMT_PTQ). Enfin, de manière moins prégnante et moins régulière, ils contrôlent les pratiques de l'équipe disciplinaire (projets, modalités d'évaluation, etc.) et régulent les conflits relationnel et professionnel entre les collègues (REGUL_CONFLIT).

⁷⁴ Question 57 : « Lors de ces rencontres, sur quoi portent vos interventions auprès des équipes (de 1 "Jamais " à 4 "Toujours") ? ». Cette question suit la question 56 (« Lorsque vous intervenez en établissement auprès des enseignants (dans le cadre de vos missions d'évaluation ou de formation), prenez-vous un temps pour rencontrer l'ensemble des professeurs de votre discipline ? ») à laquelle 16 des 20 inspecteurs interrogés ont déclaré rencontrer « souvent » ou « toujours » les enseignants.

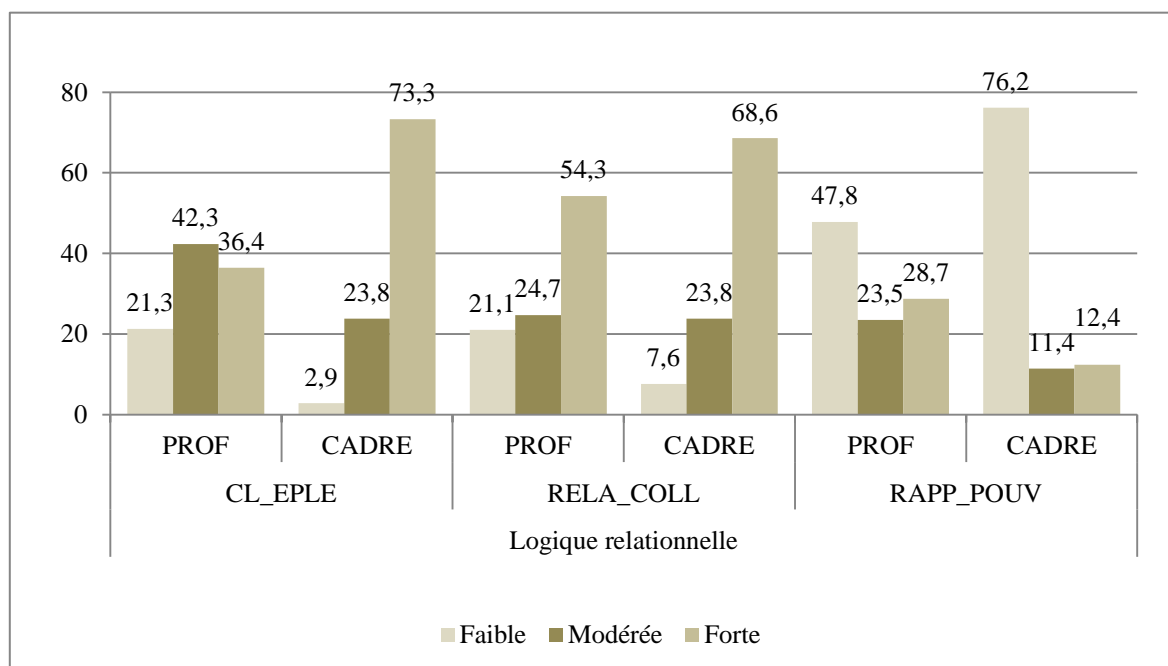
En résumé, les inspecteurs interrogés, dans leur ensemble, considèrent l'ensemble de leurs missions comme fondamentales. Toutefois, ils estiment ne pas avoir suffisamment de temps pour les mener pleinement à bien, notamment en ce qui concerne les missions liées au pilotage et à l'accompagnement pédagogique de leurs équipes disciplinaires. Lorsqu'ils interviennent auprès des enseignants, les actions qu'ils mènent portent principalement sur l'apport de réponses aux difficultés rencontrées par les enseignants, l'accompagnement des transformations visées par l'institution et la valorisation du travail effectué en équipe disciplinaire. Encore une fois, l'analyse descriptive proposée dans cette section est relativement globale. Elle permet, toutefois, de souligner la pluralité des missions qui sont celles des corps d'inspection et la difficulté qui est la leur pour concilier l'ensemble de ces tâches. Cela se traduit en une action portée en priorité sur des éléments ponctuels, relevant d'une urgence (*e.g.* des difficultés professionnelles) ou d'une actualité (*e.g.* en lien avec une réforme ou une évolution des programmes disciplinaires).

10.1.3. Premiers éléments d'une analyse croisée : enseignants et encadrement

Il s'agit maintenant de caractériser, à un premier niveau, l'Arrière-plan des cadres intermédiaires de l'Éducation nationale pour comprendre les logiques qui orientent leurs pratiques d'encadrement du travail collectif des professeurs. Dans la perspective de mener une première analyse croisée, cet exercice se concrétise à partir des logiques identifiées, dans la partie 3, au niveau de la sphère des enseignants. Des logiques spécifiques à la sphère de l'encadrement viendront ensuite compléter et préciser ce qui constitue l'Arrière-plan de ces personnels.

Ces données sont essentielles au regard de l'objectif de ce chapitre qui vise à éclairer le système de relations entre les logiques de l'encadrement intermédiaire – les conduisant à diffuser et organiser les pratiques collectives des enseignants – et celles des professeurs lorsqu'ils s'engagent dans un travail en équipe. Ainsi, les résultats rapportés dans les développements suivants apportent une première observation, sur un plan quantitatif, des points de convergence et divergence entre les sphères de l'encadrement et des enseignants. Le deuxième temps du chapitre permettra de retranscrire la dynamique de ces interrelations, sur un plan davantage qualitatif, à partir des pratiques identifiées au sein de chacune des sphères.

Figure 35 : Arrière-plan des cadres intermédiaires (n=105) et des enseignants (n=494), logique relationnelle



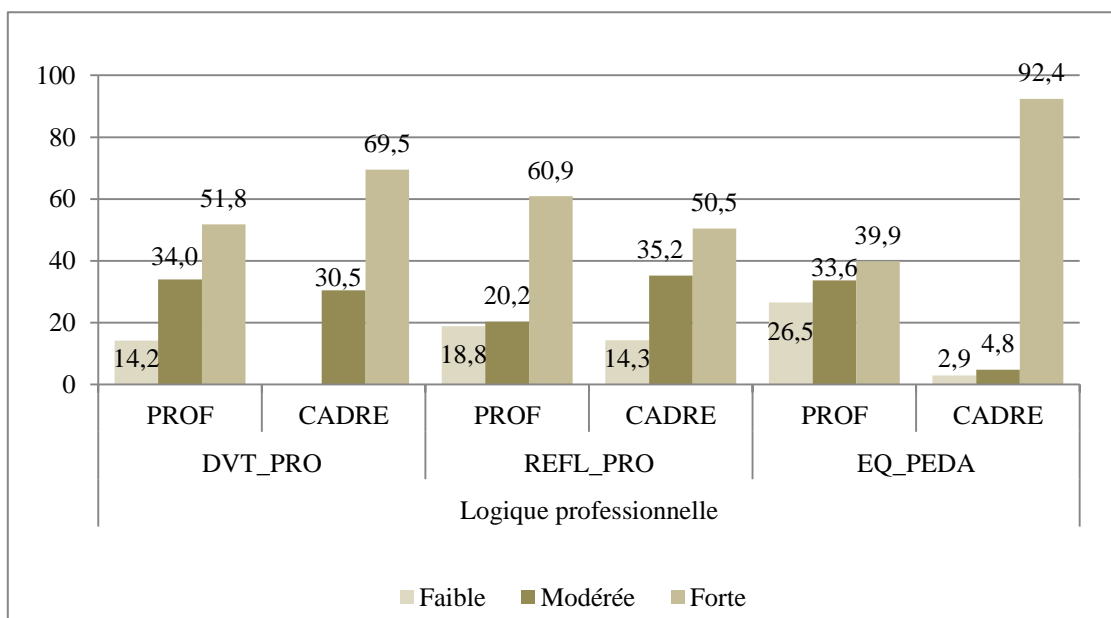
Tout d'abord, il est nécessaire de souligner que, pour les trois variables caractérisant la logique relationnelle (Figure 35), les différences de distribution entre les personnels d'encadrement et les enseignants sont, à chaque fois, statistiquement significatives. Les valeurs de χ^2 et de p sont reportées ci-après :

- CL_EPLE : ($\chi^2(2)=51.3$, $p<0.01$) ;
- REL_COLL : ($\chi^2(2)=11.5$, $p<0.01$) ;
- RAPP_POUV : ($\chi^2(2)=28.1$, $p<0.01$).

Ces valeurs indiquent très clairement que les plus fortes dissensions entre les deux sphères, quant à la logique relationnelle, portent sur la manière dont les individus appréhendent le travail collectif du point de vue de ses effets sur le climat de l'établissement (CL_EPLE) et sur l'introduction d'enjeux de pouvoir au sein des équipes enseignantes (RAPP_POUV). En effet, alors que plus d'un enseignant sur deux considère que le travail collectif est susceptible de favoriser l'introduction de rapports de force entre les collègues (53,2 %), plus des trois-quarts des personnels d'encadrement (76,2 %) estiment que ce risque est faible ou nul. De manière encore plus manifeste, il ressort que la proportion de cadres intermédiaires estimant que le travail collectif a un effet positif sur le climat d'établissement est le double de celle des enseignants (73,3 % contre 36,4 %). D'ailleurs, si un peu plus d'un enseignant sur cinq juge que le travail collectif ne permet pas d'améliorer le climat scolaire au sein de l'établissement (21,3 %), ce ratio chute à 2,9 % concernant les chefs d'établissement et les

inspecteurs. Ces résultats interpellent quant à l'échelle du travail collectif. Ils laissent à penser que la promotion de modalités collectives relativement englobantes – comme le travail dans les instances, l'implication dans l'élaboration du projet d'établissement, etc. – par les personnels d'encadrement pourra ne pas correspondre tout à fait à des modalités plus modestes que les enseignants semblent plus à-mêmes de poursuivre. Par ailleurs, si une proportion légèrement plus importante d'enseignants (21,1 %) que de cadres (7,6 %) considère que le travail collectif ne favorise pas le développement de bonnes relations entre collègues, il semble, néanmoins, que les personnels des deux sphères s'accordent à peu près sur ce plan (RELA_COLL).

Figure 36 : Arrière-plan des cadres intermédiaires (n=105) et des enseignants (n=494), logique professionnelle



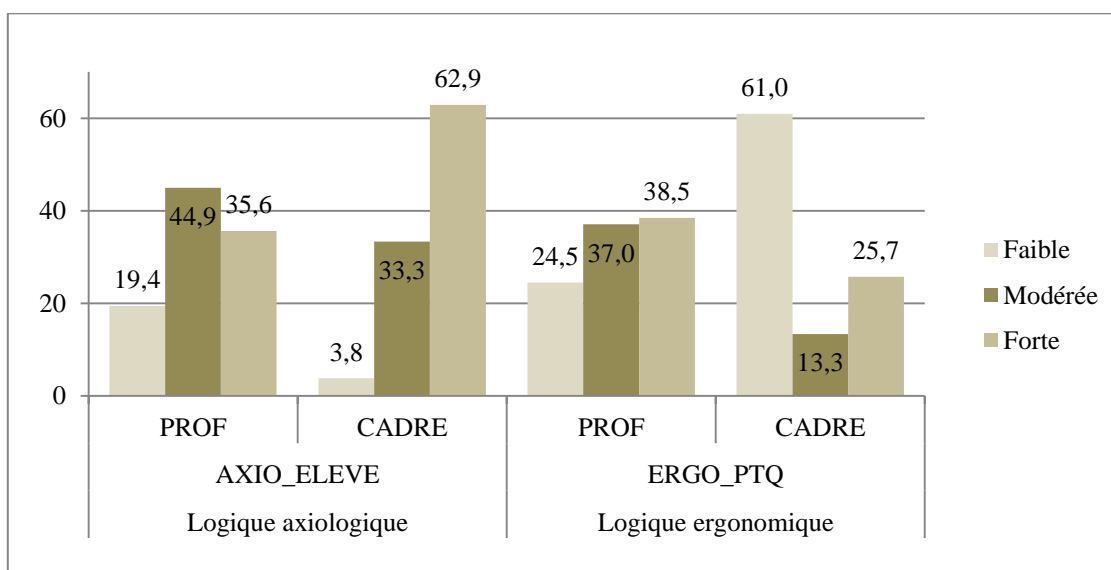
Là encore, pour les trois variables caractérisant la logique professionnelle (Figure 36), les différences de distribution entre les personnels d'encadrement et les enseignants sont, à chaque fois, statistiquement significatives. Les valeurs de χ^2 et de p sont reportées ci-après :

- DVT_PRO : ($\chi^2(2)=20.1$, $p<0.01$) ;
- REFL_PRO : ($\chi^2(2)=11.1$, $p<0.01$) ;
- EQ_PEDA : ($\chi^2(2)=95.5$, $p<0.01$).

Ces données trouvent un écho avec le développement précédent puisque le principal – et conséquent – point de divergence sur l'Arrière-plan, décliné ici en termes de logique professionnelle, porte sur la dimension de l'équipe pédagogique (EQ_PEDA). En effet, les enseignants comme les cadres intermédiaires considèrent, globalement, que le travail collectif

favorise le développement professionnel (DVT_PRO). La différence significative provient de la proportion d'enseignants estimant que cette relation est nulle ou très faible (14,2 %), proportion qui, n'existant pas chez les personnels d'encadrement (0,0 %), se répercute dans la part qui considère que cette relation est forte (69,5 %). Comme l'indique la valeur du χ^2 , la différence est encore plus ténue en ce qui concerne la variable REFL_PRO. En effet, la distribution des personnels, eu égard à leur perception de la relation entre le travail collectif et l'initiation de nouvelles réflexions professionnelles, semble relativement similaire entre les différentes sphères. La différence provient principalement d'une part plus conséquente d'enseignants pleinement en accord avec cette relation par rapport aux personnels d'encadrement (60,9 % contre 50,5 %). En revanche, la dissension est tout à fait significative en ce qui concerne l'adhésion à l'idée selon laquelle le travail collectif permet de développer des pratiques partagées à l'échelle d'une équipe pédagogique. Alors que la quasi-totalité des cadres intermédiaires adhère fortement à cette idée (92,4 %), il n'y a que 40,0 % des enseignants qui y souscrivent fortement et un peu plus d'un quart (26,5 %) en désaccord. En d'autres termes, si le travail collectif est susceptible de favoriser le développement de nouvelles pratiques et de nouvelles réflexions à l'échelle des enseignants eux-mêmes, il n'est pas évident, pour autant, que celui-ci favorise un partage de ces pratiques et réflexions à l'échelle des équipes pédagogiques. Cela constitue un point majeur de dissonance avec les personnels d'encadrement pour qui cette relation apparaît bien plus évidente.

Figure 37 : Arrière-plan des cadres intermédiaires (n=105) et des enseignants (n=494), logiques axiologique et ergonomique



Comme l'indiquent les valeurs de χ^2 et de p reportées ci-dessous, il apparait que les logiques axiologique et ergonomique (Figure 37) offrent des distributions statistiquement significatives entre les personnels d'encadrement et les enseignants :

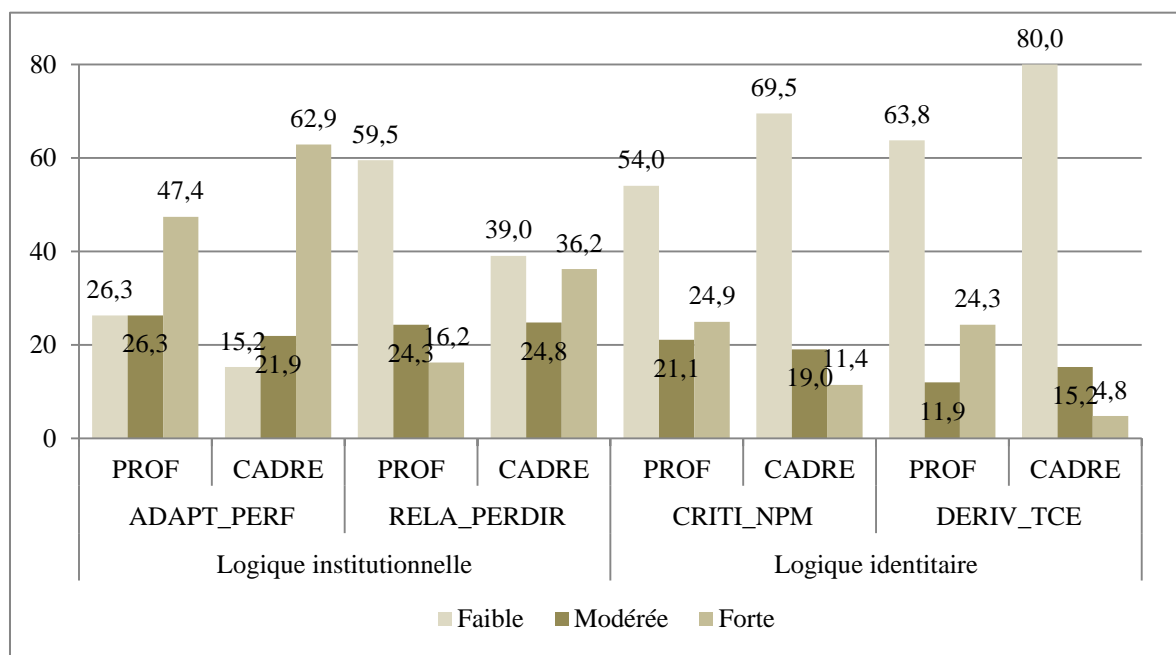
- AXIO_ELEVE : ($\chi^2(2)=31.3$, $p<0.01$) ;
- ERGO_PTQ : ($\chi^2(2)=56.0$, $p<0.01$).

Sur le plan de la logique axiologique, une proportion significativement plus importante de cadres (62,9 %) que d'enseignants (35,6 %) considère que le travail collectif permet d'assurer un accompagnement plus efficace des élèves en difficulté et favorise la réussite du plus grand nombre. Aussi, il faut rappeler qu'une part non négligeable d'enseignants considère que ce travail collectif est sans effet sur la réussite et l'accompagnement des élèves (19,4 %), part qui ne se retrouve pas dans la sphère de l'encadrement (3,8 %). Par ailleurs, sur le plan de la logique ergonomique, la divergence de l'Arrière-plan entre cadres et enseignants est majeure. En effet, seulement un quart des professeurs juge que le travail collectif permet de gagner du temps au quotidien, alors que 38,5 % considèrent qu'il est chronophage et trop parasité par des démarches administratives. Ces proportions sont totalement différentes chez les personnels d'encadrement puisque la part estimant que ce travail en équipe est trop coûteux temporellement chute à 25,7 %. Dans le même temps, la part de cadres qui estime que le travail collectif occasionne un gain de temps sur les pratiques quotidiennes est de 61,0 %. Une nouvelle divergence profonde, en termes de logiques pratiques, apparaît alors dans ce qui structure l'Arrière-plan des enquêtés, selon leur sphère d'appartenance.

Enfin, il apparait que, sur le plan des logiques institutionnelle et identitaire (Figure 38), la distribution des personnels d'encadrement diffère, elle aussi, de la distribution des enseignants, de manière statistiquement significative, comme en témoignent les valeurs de χ^2 et de p reportées ci-après :

- ADAPT_PERF : ($\chi^2(2)=9.2$, $p<0.01$) ;
- RELA_PERDIR : ($\chi^2(2)=24.1$, $p<0.01$) ;
- CRITI_NPM : ($\chi^2(2)=10.8$, $p<0.01$) ;
- DERIV_TCE : ($\chi^2(2)=10.8$, $p<0.01$).

Figure 38 : Arrière-plan des cadres (n=105) et des enseignants (n=494), logiques institutionnelle et identitaire



La différence la plus importante porte sur l'adhésion à l'idée selon laquelle le développement des approches collectives légitime l'implication des chefs d'établissement dans les pratiques pédagogiques des enseignants (RELA_PERDIR). En effet, alors que 16,2 % des enseignants sont fortement d'accord avec cette idée et que 59,5 % d'entre eux s'en détournent totalement, ces proportions sont beaucoup plus équilibrées du point de vue des personnels d'encadrement puisqu'ils sont, respectivement, 36,2 % à être proches de cette idée et 39,0 % à ne pas y adhérer. Il est utile de rapprocher cette donnée avec les pratiques de l'encadrement, évoquées ci-avant, faisant état de chefs d'établissement « administratifs » ou « pédagogiques ». En ce qui concerne les autres variables, des écarts de proportion existent bien sur le plan statistique mais les distributions des enseignants et des cadres intermédiaires suivent, malgré tout, les mêmes tendances.

Avant d'approfondir ces tendances sur le plan qualitatif, le Tableau 38 présente une synthèse des principaux points de divergence et convergence, exposés ci-avant, relatifs aux manières d'appréhender le travail collectif selon le positionnement des enquêtés dans les sphères de l'enseignement ou de l'encadrement.

Tableau 38 : Logiques pratiques des enseignants et de l'encadrement - synthèse de l'analyse quantitative

Points de convergence entre les sphères	Points de divergence entre les sphères
<ul style="list-style-type: none"> - Logique relationnelle : développement de bonnes relations entre collègues impliqués ; - Logique professionnelle : transformation des pratiques professionnelles ; initiation de réflexions professionnelles ; - Logique institutionnelle : adaptation des injonctions nationales au contexte local ; - Logique identitaire : mise en danger de l'identité professionnelle des professeurs ; critique des outils importés du <i>new public management</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Logique relationnelle : climat relationnel au sein de l'EPLÉ ; introduction de rapports de pouvoir au sein des équipes pédagogiques ; - Logique professionnelle : développement de pratiques et d'objectifs partagés au sein des équipes pédagogiques ; - Logique ergonomique : rapport coût/bénéfice du travail collectif dans les pratiques quotidiennes ; - Logique axiologique : accompagnement des élèves en difficulté et réussite des élèves ; - Logique institutionnelle : implication des personnels de direction dans le domaine pédagogique au sein des établissements.

Pour finir, rappelons que seules les variables correspondant aux logiques pratiques des enseignants ont été présentées : les logiques constituant le noyau central de l'engagement dans les pratiques collectives (axiologique, relationnelle, professionnelle et identitaire – au sens de l'identité professionnelle) et les logiques périphériques (ergonomique et institutionnelle). Toutefois, les logiques satellites (disciplinaire, identitaire – au sens des dispositions liées aux parcours de vie professionnelle et personnelle – et contextuelle), dont le sens est propre à la sphère concernée, n'ont pas été l'objet de l'analyse.

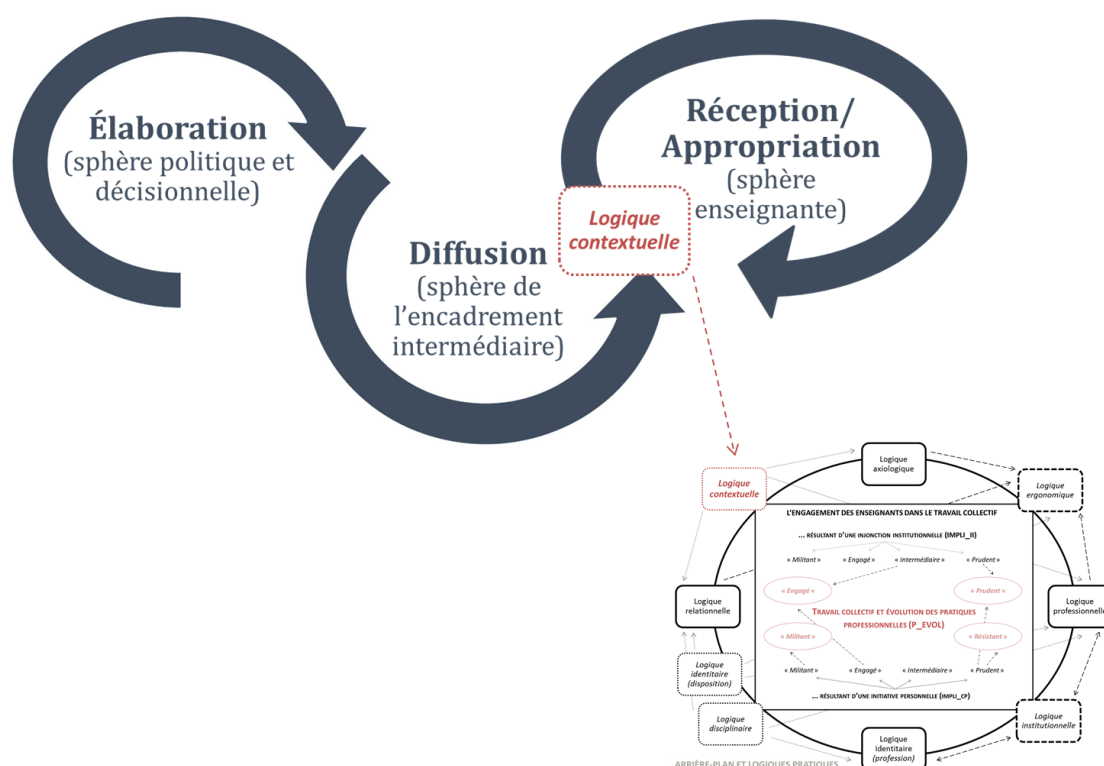
D'ailleurs, le propos tenu dans cette section ne doit pas conduire à penser que l'Arrière-plan des personnels d'encadrement se décline, exclusivement, selon les mêmes logiques des enseignants. Autrement dit, la sensibilité au contrat institutionnel des personnels d'encadrement ne se construit probablement pas selon des logiques totalement identiques aux enseignants. Il y a, ainsi, tout lieu de croire que les logiques satellites (notamment, la logique identitaire, au sens du parcours professionnel) jouent un rôle déterminant dans la manière dont

les cadres intermédiaires s'emparent des injonctions visant à développer le travail collectif des professeurs. Il est également possible d'imaginer que les logiques n'ont pas tout à fait les mêmes significations lorsqu'elles sont déclinées à la sphère de l'encadrement. Le deuxième temps de ce chapitre permettra d'apporter des précisions à ces éléments de discussion.

10.2. Interroger les systèmes de relations entre les sphères à partir des logiques pratiques

Ce deuxième temps du chapitre poursuit l'objectif de reconstituer, à partir du développement des approches collectives, la dynamique et l'articulation des pratiques et des logiques des enseignants et de l'encadrement. L'enjeu est double : préciser le sens des différentes logiques lorsqu'elles sont déclinées au niveau de la sphère de l'encadrement et comprendre le rôle de ces dernières dans l'engagement – encouragé, facilité, soutenu, contrarié voire empêché – des enseignants. Les résultats retranscrits doivent, en effet, permettre d'identifier les relations entre l'activité des personnels de direction et d'inspection et l'expression de la logique contextuelle des enseignants, laquelle demeure déterminante dans la modulation des logiques constituant le noyau central de leur engagement dans les pratiques collectives. Il s'agit de caractériser l'influence des manières dont l'encadrement intermédiaire diffuse, organise et accompagne le travail collectif sur la propension des professeurs à investir les pratiques collectives de manière plus ou moins durable. Le schéma ci-dessous permet de représenter graphiquement l'objet de l'analyse (Figure 39).

Figure 39 : Modélisation du rôle de l'encadrement intermédiaire sur l'expression de la logique contextuelle



Il convient dorénavant d'éclaircir quelques points de méthode. Tout d'abord, le choix méthodologique opéré lors du recueil de données n'a pas été celui d'études de cas, ciblant un nombre restreint d'établissements au sein desquels plusieurs acteurs auraient été interrogés. Le choix s'est porté sur la passation d'un nombre conséquent de nouveaux entretiens avec une pluralité d'acteurs au sein des sphères enseignante et de l'encadrement, dans des contextes diversifiés. Ainsi, l'analyse thématique réalisée s'est attachée, selon un double traitement, à identifier et à caractériser les pratiques et les logiques des acteurs, selon leur sphère d'appartenance, au moment de diffuser, d'organiser, d'inciter ou d'accompagner le travail collectif – pour l'encadrement – de réceptionner, de mettre en œuvre les injonctions et de travailler collectivement – pour les enseignants. D'un point de vue épistémologique, ce choix d'analyse est étroitement lié à la démarche ethnométhodologique (Garfinkel, 2007). Il s'agit, en effet, de rendre compte des ethnométhodes, c'est-à-dire des formes de rationalités ou des procédures, qui organisent l'action des membres de l'institution scolaire en identifiant, par la description fine des pratiques rapportées, les manières dont les individus interprètent les situations et dont ils y font face. Pour Coulon (2022), cela amène à analyser les « *façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires* ». Par ailleurs, le recours à l'ethnométhodologie contribue à étudier l'ensemble des

ethnométhodes que les acteurs scolaires utilisent au quotidien, régissant les rapports sociaux qu'ils entretiennent entre eux, y compris lorsque ces derniers traduisent des manières conflictuelles de voir ou de faire le métier (Coulon, 2014). Lors de la passation des entretiens, une attention particulière a ainsi été portée à confronter les enquêtés aux récits des pratiques des acteurs n'appartenant pas à la même sphère, ainsi qu'aux logiques identifiées s'y rapportant. Par exemple, il a été demandé à des enseignants de réagir et commenter les pratiques et les logiques qui étaient celles de chefs d'établissement au moment où ces derniers décrivaient la manière dont ils ont pu conduire leur dernier conseil pédagogique formalisant la dotation globale horaire de leur établissement. Dans la même perspective, les chefs d'établissement étaient invités à commenter les récits d'enseignants exposant, par exemple, les obstacles perçus – objectifs comme subjectifs – au moment d'investir tel ou tel dispositif. L'objectif de cette stratégie d'enquête est de rendre compte et de comprendre la mesure avec laquelle les acteurs, quelle que soit leur sphère d'appartenance, évaluent les divergences et les convergences de logiques. Elle vise également à appréhender comment ces dernières interagissent, orientent, proscrivent, délimitent les pratiques des uns et des autres. En mettant en évidence ce que Garfinkel (2007) appelle « *le raisonnement sociologique pratique* » des individus engagés dans les dynamiques collectives de travail, il est alors possible de faire reposer l'analyse sur la connaissance fine du fonctionnement du monde scolaire que possèdent les enseignants et les personnels d'encadrement interrogés. Les individus ne sont effectivement pas des « *idiots culturels* », ils savent ce qu'ils font, pourquoi ils le font et comment ils le font (quand bien même les principes à l'origine de ces perceptions, lié à leur Arrière-plan mais aussi aux connaissances socialement instituées, ne sont pas nécessairement conscientisés et donc explicitables). Dès lors, il faut nous référer à ce que Coulon (2014) rapporte des propos de Garfinkel :

« Une compréhension détaillée des méthodes des membres pour produire et reconnaître leurs objets sociaux, événements, activités... sert également à imposer une discipline aux analystes de l'activité sociale... C'est seulement en sachant comment les membres construisent leurs activités qu'on peut être raisonnablement certain de ce que ces activités sont réellement ».

En conséquence, pour satisfaire aux ambitions théoriques affichées dans ce chapitre, il est indispensable de rendre compte des récits des individus « *de la façon la plus fidèle et la plus exhaustive possible, afin de restituer, en sa matérialité même, la manière dont [la pratique collective] se constitue* » (Ogien, 2008). Wittgenstein (1953) soutient lui aussi qu'il est nécessaire de passer de l'explication à la simple description, la première étant « *beaucoup trop incertaine* » alors que la seconde « *permet de montrer l'ordonnancement interne des*

choses ». Il s'agit des justifications les plus robustes au recours à un nombre particulièrement conséquent de verbatim dans les sections suivantes.

Par ailleurs, de manière plus pratique, il faut noter que l'étude porte sur des modalités de travail collectif relativement structurées. Les échanges strictement informels ou les réalisations de projets pédagogiques portés très ponctuellement par un petit groupe d'enseignants n'ont pas servi de support à l'analyse retranscrite ci-après. L'échelle des modalités de pratiques collectives retenue ne s'étend pas, non plus, au-delà de l'établissement. Enfin, une dernière précision mérite d'être apportée : l'analyse éclaire et modélise la dynamique d'articulation intra- et inter-sphère à partir d'enseignants qui, dans leur très grande majorité, ne refusent pas, d'emblée, d'entrer dans toute démarche collective.

La modélisation de la dynamique d'interactions entre les logiques et les pratiques des acteurs impliqués dans le développement des approches collectives ainsi construite laisse entrevoir un fonctionnement cyclique que la Figure 40 illustre : « *des points de convergence initiaux sur les valeurs* », « *des discordances de logiques et de pratiques entre les sphères et en leurs seins* », « *au (risque de) délitement de l'engagement au sein du ou des collectif(s)* ». Les développements suivants retranscrivent cette modélisation et approfondissent, pour chacune des phases mises en évidence, les ethnométhodes que les acteurs scolaires utilisent pour donner sens à leurs actions en même temps qu'ils les accomplissent. Ils sont également l'occasion de rendre visible l'hétérogénéité des sensibilités au contrat institutionnel des acteurs scolaires.

Figure 40 : Modélisation de la dynamique du travail collectif à partir des interactions entre les pratiques et les logiques des acteurs des sphères de l'enseignement et de l'encadrement



10.2.1. Des points de convergence initiaux sur les valeurs

Le point de départ de cette modélisation de l'articulation entre les logiques et les pratiques des professeurs et de leur encadrement porte sur l'initiation de la dynamique collective. Si la Figure 37 présentée ci-avant permettait de pointer un décalage significatif en termes de logique axiologique entre l'Arrière-plan des enseignants et celui des cadres intermédiaires, il n'en reste pas moins que seuls 19,4 % des professeurs considèrent que le travail collectif est sans effet sur la réussite des élèves. Ce pourcentage correspond d'ailleurs aux professeurs du profil « *résistant* » (représentant 10,3 % de notre population) et probablement à une partie des professeurs du profil « *prudent* » (42,5 % de notre population). Ainsi, pour la quasi-totalité des enquêtés, plus particulièrement chez les individus interrogés⁷⁵, le recours au travail en équipe semble rattaché à une idéologie de progrès susceptible d'affecter positivement l'accompagnement et la réussite des élèves. Bien que la perception puisse être sensiblement différente selon qu'il s'agisse de dispositifs collaboratifs prescrits par l'institution ou de modalités de pratiques collectives plus spontanées, l'adhésion aux valeurs véhiculées par le collectif semble à l'origine d'un travail collectif en équipe pédagogique et disciplinaire, en interdisciplinarité ou encore favorisant le suivi éducatif des élèves en difficulté. En ce sens, les personnels d'encadrement, comme les enseignants, partagent une vision assez proche de celle véhiculée par l'administration. Ce point de convergence initial sur les valeurs, les finalités, en d'autres termes, les objectifs alloués au développement des approches collectives constitue un terreau fertile à l'engagement des professeurs dans les collectifs et à la diffusion et l'organisation de ces pratiques par les personnels de direction.

10.2.1.1. S'engager dans des collectifs pour favoriser la réussite des élèves

La question de l'engagement des enseignants dans les différentes modalités de travail collectif a déjà été longuement décrite et analysée, notamment dans la partie 3. Néanmoins, nous proposons de revenir sur trois modalités de pratiques particulièrement significatives afin d'identifier les dynamiques d'interactions entre les logiques des différents personnels, ce qui constitue l'enjeu central de cette modélisation. Ainsi, sont successivement abordés : le travail

⁷⁵ Le panel d'individus interrogés dans le cadre des entretiens ayant été analysés pour la construction de cette modélisation est constitué de 28 enseignants, 16 chefs d'établissement et 14 personnels d'inspection et d'encadrement aux niveaux académique et national (conseiller de recteur, DASEN, IGESR).

sur projet, l'harmonisation des pratiques à l'échelle d'une équipe (pédagogique ou disciplinaire) et le suivi des élèves.

Construire un projet pour donner du sens aux apprentissages

La modalité la plus représentative du travail collectif est l'engagement dans des projets communs, souvent interdisciplinaires. Elle ne constitue rien de nouveau puisqu'elle était déjà la plus investie par les enseignants au début des années 2000 (Barrère, 2002), c'est-à-dire au début des injonctions institutionnelles visant au développement de ces approches plus collégiales du travail enseignant. Cette modalité de pratique collective prend des formes plus ou moins élaborées selon, entre autres, le nombre de séances sur laquelle elle se prolonge, le nombre et le degré d'interrelations entre les disciplines mobilisées, la nature de la production finalisant le projet ou encore l'existence ou non de sorties pédagogiques accompagnant le travail en classe. À partir de l'entretien mené avec une enseignante d'histoire-géographie exerçant dans un collège classé en éducation prioritaire (P1), l'analyse fait ressortir quelques-unes des logiques structurantes l'engagement des professeurs dans de tels projets :

« Une fois, on a fait euh, c'était sur un projet sur l'eau. C'était un projet, un gros projet, avant la réforme mais c'était complètement l'idée de l'EPI. C'était avec des élèves en grande difficulté, ça va être horrible ce que je vais dire mais c'est vrai en même temps, c'est la classe de 6^{ème} un peu poubelle, sans option... On a fait plein de projets avec cette classe pour essayer justement de faire quelque chose de bien, avec ma collègue de français, on a fait un projet théâtre. Avec ceux de physique, SVT, maths, documentation et moi, on avait fait un projet sur l'eau. Tous les aspects autour de l'eau, enfin c'était vachement bien. Cette idée de projet avec cette classe, c'est venu de nous, beaucoup, mais les chefs aussi trouvaient que c'était bien. Le projet sur l'eau, ça a duré toute l'année, tous les vendredis après-midi, donc, là, on a bossé des heures et des heures en mai-juin pour le préparer parce qu'il fallait que ce soit carré pour toute l'année suivante, ce que ça allait coûter, les sorties, qui faisait quoi... [...] Notre base, c'était de développer l'esprit critique chez les élèves. Donc, on a cherché les situations pour ça et ensuite on a dit : "voilà comment on se répartit ça dans nos disciplines". Les élèves ont un fil conducteur et nous on vient raccrocher des choses » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Le point de départ de l'engagement dans le projet qui, ce que l'enseignante tient à souligner, préexistait à la réforme, repose bien sur le souci de donner du sens au travail des élèves, dans une classe « difficile ». On perçoit dans le discours de cette enseignante, que le projet est coûteux en termes d'investissement et particulièrement chronophage. Sur le plan professionnel, il nécessite de coordonner les progressions disciplinaires et d'anticiper le rythme des apprentissages. En décrivant la manière dont le projet se construit, elle évoque les heures de travail, collectives ou individuelles au service du projet collectif, pour que tout

« soit carré pour toute l'année suivante ». Ce fort engagement est possible et bien accepté, non seulement parce que l'essence même du projet est en adéquation avec les valeurs de cette enseignante, mais aussi parce qu'une relation affinitaire et professionnelle s'est tissée avec les différents collègues impliqués dans le projet depuis de nombreuses années :

« Plus tu travailles avec les gens, plus c'est facile. Que ce soit la documentaliste ou ma collègue de maths, on se regarde et on sait déjà ce qu'on va faire parce que ça fait 10 ans qu'on le fait. On sait qui peut apporter quoi donc ça se construit hyper vite. On travaille un peu pareil aussi... Voilà, on a une idée, tu écris ton idée, tu dis tout ce que tu fais dans l'idéal et, puis, après dans la pratique, tu vas avoir tant d'heures, tu vas avoir des heures dédoublées ou pas, tu vas avoir de la co-intervention ou pas, tu vas avoir un emploi du temps bouleversé ou pas... Et puis, tu fais rentrer les choses dans ton cadre quoi. [...] En général, il y en a une qui arrive et qui dit ce qu'elle aimerait faire. Comme on se connaît, si y'en a une qui veut faire un truc et qui en parle, généralement elle est presque sûre que l'on va être d'accord » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Dans le discours de cette enseignante, trois des quatre logiques constituant le noyau central émergent : la logique axiologique, la logique professionnelle et la logique relationnelle. Le poids relatif de ces trois logiques semble particulièrement fort en qu'il permet de moduler l'expression de la logique ergonomique. En effet, malgré l'investissement conséquent que nécessite le travail engagé, il n'apparaît pas constituer un obstacle pour l'enseignante. Par ailleurs, le soutien affiché de la direction d'établissement à ce travail souligne l'importance de la logique contextuelle. Cette combinaison de logiques permet de faire perdurer la dynamique de projets collectifs, voire même de l'amplifier. En effet, l'enseignante explique un peu plus loin dans l'entretien la mise en place, à l'échelle de l'établissement, d'une semaine interdisciplinaire (SID). Ce projet, très rapidement évoqué dans la partie 2, constitue une forme de point d'orgue au travail collectif en projet. Son format s'inscrit, de façon adaptée, dans la logique des EPI issus de la réforme du collège de 2015. Les mots de l'enseignante sont les plus à-mêmes d'exposer la teneur du projet :

« Là, on est en train de travailler sur une semaine interdisciplinaire où ce n'est plus une commande institutionnelle... moi je suis sur le niveau 6ème, il y a les 4 profs principaux de 6ème qui y sont et après ceux qui veulent, donc déjà on est 8 profs à travailler ensemble, c'est énorme, et là on doit faire un projet en commun sur toute une semaine... On modifie tout, les groupes-classes, les emplois du temps, on éclate tout et on construit quelque chose de tout neuf pour cette semaine » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Pour ce projet, durant l'année au cours de laquelle l'entretien a eu lieu, l'enseignante a accepté de partager la coordination de la SID avec une collègue de mathématiques parce qu'elle « l'aime bien » et surtout parce qu'elle a « déjà travaillé avec elle et [qu'elle] sait comment elle travaille » (logique relationnelle). Elle assure ne pas aimer la fonction de

coordonnateur mais se rendre que c'est nécessaire compte-tenu du grand nombre de collègues impliqués et de l'organisation du travail que le projet implique (logique professionnelle) :

« Je suis un peu psychorigide sur l'organisation du travail parce que, quand on fait une réunion et qu'il y a douze mille idées et qu'ils espèrent que tu vas en faire un truc euh... moi, j'ai dit tout de suite que je veux bien mais qu'il fallait que ça cadre avec les exigences de la semaine quoi, voilà. Mais effectivement, c'est pour ça qu'il faut de la coordination parce qu'autrement ça ne marche pas » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Surtout, il ressort nettement que le moteur de cet engagement provient de « la valeur ajoutée » des modalités de travail pour les élèves, tant sur le plan des apprentissages que de la nature des relations avec les enseignants :

« Donc, si on le fait c'est que pour les élèves, c'est un moment fort, un moment dont ils se souviennent, il y a une production concrète à la fin, qui reste. Il y a une valeur ajoutée pour eux quoi, et pour l'établissement aussi. [...] La SID, c'est beaucoup de travail avant mais c'est sympa, tu vois les élèves différemment qu'en cours euh... ça modifie vraiment le rapport que l'on a avec eux en fait, c'est chouette » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Il est intéressant de noter que la formalisation de cette semaine interdisciplinaire ne relève pas d'une forme d'exception ou d'un engagement ponctuel et peu pérenne. L'enseignante explique que, chaque année, la SID est soumise au vote et que, chaque année, elle est reconduite. L'intérêt de ce format collectif est donc partagé par une majorité de professeurs au sein de cet établissement, malgré la lourde charge de travail qu'il comporte :

« Pour le coup, il y a des AG, des réunions d'échanges et c'est par vote qu'il a été décidé que l'on faisait, pour chaque niveau, un EPI au long court et un autre sous le format de la semaine interdisciplinaire. Et chaque année, le fait de faire une semaine interdisciplinaire est remis au vote. [...] Si on le revote, c'est parce qu'il y a un intérêt pour les élèves. Parce que, franchement, c'est tellement une galère à organiser que l'on ne le fait que pour ça » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Cette illustration de travail collectif autour de projets pédagogiques met en exergue trois dimensions centrales : l'importance des collectifs affinitaires, l'importance du soutien de la hiérarchie et l'importance accordée au collectif comme réponse face à un public d'élèves difficiles. Les formats de travail collectif en projet ne sont pas toujours aussi lourds que ceux présentés ici et ne constituent pas non plus une réponse systématique face à un public difficile. Parfois, certains enseignants ont exprimé le désir de faire partie de projets collectifs pour enseigner autrement – ce que traduit, d'ailleurs, la logique professionnelle – mais tous ont évoqué la centralité et la place de l'élève dans ce qui motive leur engagement dans ces modalités de pratiques.

Harmoniser les progressions et les pratiques pour assurer une cohérence dans les apprentissages des élèves

Une autre modalité de travail collectif se distingue particulièrement en ce qu'elle engage les enseignants, à l'échelle de l'équipe disciplinaire et/ou pédagogique, à une forme d'harmonisation des pratiques, des progressions ou des contenus pour assurer une forme de cohérence vis-à-vis des élèves. Cette modalité est, en réalité, multiple car elle est susceptible de porter à la fois sur les pratiques évaluatives, sur les contenus en lien avec les programmes disciplinaires ou encore sur le passage à une logique d'enseignement par compétences. L'exemple rapporté au cours de l'échange ci-dessous, avec un enseignant de SVT en collège, est particulièrement significatif :

« - Lorsqu'il y a eu la réforme [du collège de 2015] dès le départ on a travaillé ensemble et on s'est mis d'accord dès le début : on a dit "on remet tout à plat". On avait deux manières de travailler assez différentes, du coup on a fait un mélange des deux. Le but c'était d'être homogène vis-à-vis des élèves, le but c'est qu'un élève, qui avait Monsieur J une année et Madame X l'autre année, ne se retrouve pas à devoir changer de méthode. Du coup, on peut leur dire "bon vous m'avez cette année mais si vous changez de classe en cours d'année ou l'année prochaine ça marchera quand même, ça sera quand même la même chose".

- Ce changement de méthode, ça coïncide avec la réforme ?

- Oui, on a profité de la réforme pour mettre ça en place. Ça faisait deux ans je crois qu'elle était là. C'était le début où elle était là, la première année elle a pu prendre ses marques. Après, il y a eu la réforme et on a dit : "qu'est-ce qu'on fait ?". L'année avant la réforme, on a travaillé beaucoup sur la mise en place des programmes. Il a fallu faire des progressions par cycle. Donc pour les 5^{ème} - 4^{ème} - 3^{ème} il a fallu répartir le programme sur trois ans. On a construit tout ça ensemble, selon nos points de vue. Et on est tombé sur un consensus en faisant un fil directeur logique on va dire [...] mais en changeant complètement de vision. Parce que, là, on a des compétences donc c'est plutôt "vous construisez vos activités à partir des compétences". C'est pas le même objectif. Il y a la connaissance mais il y a avant tout la compétence » (professeur de SVT en collège, P9).

Ici encore, le point de départ du travail engagé provient du souci « d'être homogène vis-à-vis des élèves », l'enseignant expliquant ne pas vouloir reporter sur les élèves la responsabilité de « devoir changer de méthode » d'une année à l'autre. Ce travail d'harmonisation des pratiques, à l'échelle de la discipline (logique axiologique), a ainsi émergé, dans un contexte de transformation initiée par la réforme et à partir d'une préoccupation portée aux élèves. Il a été possible dans la mesure où les deux seuls enseignants concernés se sont accordés sur la nécessité de remettre à plat leur manière d'enseigner (logique professionnelle) et parce que ces derniers ont noué une relation de confiance (logique relationnelle). Plus tôt dans l'entretien, l'enseignant explique, effectivement, que sa collègue est arrivée sur le poste en

tant que titulaire après y avoir déjà été affectée lors de remplacements : « elle était TZR⁷⁶ et elle a eu le poste à l'année, du coup, ça nous a permis de construire. Ça tombe très bien parce qu'on s'entend très bien » (P9). Une nouvelle fois, il ressort du discours du professeur que le travail d'harmonisation a été « un gros investissement » mais que la répartition de la charge de travail a permis de ne « pas tout travailler à la fois ». Cette harmonisation permet dorénavant une plus grande efficacité, l'enseignant avouant en « retirer les bénéfices » (logique ergonomique) :

« On avait décidé que l'on se répartissait les chapitres sur des niveaux différents, donc ça permettait de monter les niveaux en parallèle et pas tout travailler à la fois, même si on s'échangeait nos travaux pour se donner notre avis, pour échanger, etc. Mais au final, c'est moi qui mettais tout en forme parce que je suis maniaque là-dessus [rires]. Mais, ça, c'est autre chose et, puis, elle, ça l'arrangeait donc, voilà. Donc, oui, c'était un gros investissement, mais on s'est partagé [le travail] et je pense que c'est maintenant qu'on en retire les bénéfices » (professeur de SVT en collège, P9).

Plus encore, ce travail, s'inscrivant dans une temporalité relativement conséquente et durable, a entraîné, en cascade, une réflexion sur les pratiques d'évaluation. Plus que la question de la note ou non, ce qui semble particulièrement intéressant dans l'exemple ci-dessous est la dynamique créée à l'échelle de la discipline visant à assurer une cohérence dans le parcours de formation des élèves :

« Quand ça s'est mis en place la première année de la réforme, il y a trois ans de cela, toutes les classes étaient en notes et en compétences. On avait deux classes de 6^{ème} sans notes. Comme il ne faut pas mourir idiot, on était deux prof de SVT, on s'est dit : "on en prend une chacun, comme ça chacun travaille avec une classe sans note". L'année suivante, lorsqu'à la fin de l'année, on a fait le bilan, on s'est dit : "qu'est-ce qu'on fait pour l'année suivante, est-ce qu'on passe tout sans note ou est-ce qu'on garde les notes ?". Déjà, on s'est rendu compte, au niveau du brevet, que ce qui remontait, c'était les compétences et pas les notes... Donc, de toute façon, il fallait des compétences. Nous, ça allait puisqu'on était déjà sur notes et compétences, mais certains collègues ne faisaient que des notes. Donc, ils se sont retrouvés au mois de juin pour le mois de juin à devoir transformer leurs notes en compétences... C'est un peu artificiel et puis un peu faussée quoi. Finalement, l'idée ça a été de dire "on arrête les notes pour les 3^{èmes}". Comme pour les 6^{èmes}, le bilan était plutôt positif, on a aussi généralisé pour les 6^{èmes}. Du coup, il nous restait 5^{èmes} et 4^{èmes} et on a pris la décision d'arrêter les notes pour tout le monde et de passer aux compétences » (professeur de SVT en collège, P9).

Cette question de l'évaluation constitue, d'ailleurs, régulièrement, le point d'entrée du travail collectif, y compris à l'échelle de l'équipe pédagogique. Le discours de cette enseignante de mathématiques/sciences met en avant l'enjeu autour du sens de l'évaluation, thématique revenant durant les réunions de coordination-synthèse :

⁷⁶ Titulaire sur zone de remplacement.

« Quand on est en coordination-synthèse et que l'on s'intéresse aux élèves, la question de l'évaluation, elle vient. On a des façons d'évaluer les uns et les autres qui sont différentes, on n'est pas forcément d'accord sur le sens de l'évaluation. Ces heures permettent de se poser des questions et, du coup, y'a un groupe d'enseignants qui... parce que moi, en fait, je ne note pas. Enfin, je le fais pour le bulletin, mais j'évalue au fil du cours. J'en ai parlé lors d'une inspection avec mon inspecteur. On n'était pas d'accord et bref ça a créé une discussion et les collègues se sont penchés sur ma façon de faire. On en a discuté et on s'est rendu compte que la prof d'EPS avait une façon d'évaluer différente, qui rejoignait un peu la mienne. Enfin, on avait la même façon de voir les choses mais on le pratiquait différemment. Du coup, y'a d'autres collègues qui se sont dit aussi qu'ils continuaient à noter, en ÉREA en plus, que c'était un peu absurde. Donc là, y'a une réflexion pour essayer d'enlever ces notes qui ne riment pas à grand-chose pour moi » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Dans cet autre extrait d'entretien, ci-dessous, avec une enseignante de lettres en collègue, il apparaît que le travail d'harmonisation des pratiques peut se concrétiser dans la formalisation d'un projet collectif et croiser ainsi la première modalité évoquée ci-avant. Dans cet exemple, il s'agit d'expérimenter le passage de classes sans note à la mise en place de classes coopératives :

« Quand on a fait la classe sans note, ça a vraiment fait qu'il y a eu des travaux ensemble. [...] Dernièrement, le projet qui nous anime, c'est de faire des classes coopératives. Le but, c'est que l'on expérimente des choses. Les dix ou quinze qui sont engagés là-dedans, ça nous porte beaucoup. On donne pas mal d'heures de réunion dans le projet, mais sans aucun problème. Là, pour le coup, je parle plus d'heures supp' ou d'enlever des heures sur mon service parce que je sais que ça va être compensé. C'est autant de temps que je consacre maintenant mais pour plus de plaisir, d'efficacité » (professeure de lettres en collègue, P25).

La dynamique engagée au sein de ce collectif d'enseignants, relativement conséquent (« les dix ou quinze qui sont engagés ») est intéressante à souligner en ce qu'elle perdure et fait évoluer les projets et réflexions. Que ce soit dans cette illustration ou dans les précédentes, le point central du travail est l'élève et le souci de favoriser sa réussite, dans les dimensions tout à la fois scolaires et éducatives. Dans cette perspective, à chaque fois, le collectif apparaît comme la réponse la plus appropriée :

« On était plusieurs à vouloir faire coopérer les élèves, on se disait "comment on va s'y prendre" et, plutôt que d'être tout seul dans son coin, on s'est dit que c'était mieux d'échanger nos pratiques. Au bout de 3/4 réunions, j'ai suggéré qu'on lance une classe pour pouvoir expérimenter sur les mêmes élèves et échanger sur des choses un peu concrètes. Et, en fait, beaucoup de monde était partant, on s'est dit qu'une classe n'allait pas suffire » (professeure de lettres en collègue, P25).

La logique axiologique constitue donc le point de convergence initial pour les professeurs qui s'engagent dans des pratiques collectives relativement structurées. Lorsque celle-ci percole avec les logiques relationnelle et professionnelle, dans un contexte porteur ou facilitateur, s'exprimant par un soutien de la hiérarchie ou par l'impulsion d'un changement institutionnel

allant dans le même sens, alors cette configuration singulière de logiques tend à moduler l'expression de la logique ergonomique à travers laquelle l'engagement dans le travail collectif ne s'exprime plus seulement selon une logique de coûts mais davantage selon une logique d'investissement.

Communiquer et échanger entre pairs pour assurer le suivi des élèves

La communication et les formes relativement institutionnalisées d'échanges entre les professeurs d'une même classe constituent une autre modalité de travail collectif singulière, en ce qu'elle permet d'assurer le suivi des élèves dans leurs apprentissages, de les accompagner dans leur processus d'orientation ou encore de veiller au partage d'informations utiles et nécessaires « *au dynamisme de la classe* ».

« Le niveau de l'équipe enseignante, on a tous une même classe en charge et ça forme une équipe. On travaille maintenant beaucoup par mails, on échange en salle des profs et puis pendant les conseils de classe et les réunions pédagogiques autour d'un ou une élève ou quand il y a une problématique particulière : ça c'est un premier niveau de collaboration tenu euh je dirais... qui n'est pas tellement questionné, qui n'a pas un objectif précis si ce n'est être attentif à la réussite des élèves, au dynamisme de la classe » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Si cette enseignante de lycée professionnel en fait mention, il est intéressant de souligner que l'instance du conseil de classe, historiquement dédiée au suivi des élèves, a été évoquée spontanément par seulement deux enseignants de collège parmi les treize interrogés. Parmi les enseignants du lycée général, sur les douze entretiens réalisés, l'instance a été mentionnée à de plus nombreuses reprises (cinq fois) mais la totalité des enquêtés ont exprimé l'effet délétère de la réforme du lycée sur la notion de groupe-classe et, en conséquence, le caractère inopérant du conseil de classe. Le témoignage de ce professeur de SVT permet d'illustrer ce ressenti collectivement partagé au lycée général :

« La déstructuration du groupe classe a entraîné une déstructuration des équipes pédagogiques. Nous, on a pas trouvé de formule efficace. Sur les enseignements de spécialité, au moment des conseils de classe, on fait un grand tableau où l'on se demande "qui va où ?". Je vais dans le conseil de classe où j'ai le plus d'élèves... et je vais dans un conseil de classe de 36 élèves où j'en ai 5. Donc, je ne connais personne, en gros j'ai rien à dire. L'équipe pédagogique, elle est très déstabilisée. Alors les profs principaux, ils font leur job, c'est-à-dire que sur les fils de discussion de l'ENT⁷⁷, ils balancent les informations. Mais, moi, 80% des informations de la 1ère S5 ne me concerne pas » (professeur de SVT en LGT, P11).

⁷⁷ Espace numérique de travail.

Ce travail de suivi des élèves semble donc prendre d'autres formes et passer par d'autres canaux. Comme le suggèrent les deux professeurs dans les extraits d'entretien ci-dessus, ce travail de coordination se concrétise le plus souvent par des échanges de courriels, ou pour une plus grande homogénéité de l'information, via des « *files de discussion de l'ENT* ». Ce travail est assuré en grande partie par le professeur principal mais peut, dans certains cas, donner lieu à un traitement résolument collectif :

« Quand j'écris en tant que prof principale de la classe... il y a quelques élèves avec des situations très particulières, mais comme dans toutes nos classes. Mais, là, comme c'est moi la PP⁷⁸, je l'ai vu. Du coup, je diffuse et on en parle entre collègues. C'est très chronophage de parler de toutes les situations particulières mais ça devrait être comme ça dans toutes les classes. Donc, avec les collègues de la classe, on échange presque toutes les semaines par rapport à des élèves ou une situation particulière. Et pas forcément à mon initiative comme les collègues savent qu'il y aura une réponse collective. On est au moins 7 à avoir écrit à certains moments, donc il y a une circularité. C'est souvent pour parler de ce qui va pas mais, au moins, on le fait. Du coup, on a un regard croisé et souvent on a une réponse qui permet de débloquer la situation. [...] Ça se fait parce qu'ils savent que c'est possible » (professeure d'espagnol en collège, P19).

Il est nécessaire de rappeler également, sans les développer à nouveau⁷⁹, les deux modalités d'échanges mises en avant dans la partie précédente par cette même enseignante d'espagnol, exerçant en parallèle dans un lycée « *nouvelle chance* », et par l'enseignante exerçant en ÉREA citée plus haut. Le suivi et l'accompagnement des élèves, dans les deux cas en milieu difficile, sont, effectivement, au centre des échanges organisés, formalisés au cours de réunions spécifiques et relayés quotidiennement par la mise en place d'outils numériques spécifiques.

Ce travail de suivi prend aussi, parfois, une autre forme, celle de l'accompagnement personnalisé. Les enseignants qui évoquent ce dispositif, dans sa modalité originelle, mettent en avant son objectif de « *prendre des compétences pour les élèves et d'avoir une discussion sur plusieurs matières pour les faire se balader comme ça* » (P7). Là encore, la place de l'élève est considérée comme centrale :

« L'AP, c'est aussi de la collaboration entre les différentes matières. La première année où j'étais formateur, j'avais essayé de créer ça dans mon lycée. On avait bien collaboré entre le prof de maths, le prof de physique, le prof de lettres et le prof d'histoire. On regardait les pratiques des uns et des autres, on regardait si dans le programme des uns et des autres, il n'y

⁷⁸ Professeure principale.

⁷⁹ Pour un approfondissement, se reporter à la section 8.3.1. *Description de profils-types d'enseignant selon leur engagement dans les pratiques collectives* et, plus spécifiquement, dans la sous-section « *Un positionnement moteur : l'enseignant militant* ».

avait pas des choses, des notions un peu transversales sur lesquelles on aurait pu intervenir ensemble » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Cette modalité de travail ne donne pas forcément lieu à la formalisation d'un projet collectif mais le fait de communiquer et d'échanger sur les élèves et les pratiques est mis en avant, dans la perspective d'assurer une continuité et une cohérence dans la formation des élèves. Par ailleurs, si la dimension de l'orientation n'a pas été évoquée dans nos entretiens, ne constituant pas le point d'entrée de ce travail, elle est apparue dans un grand nombre de commentaires libres à l'issue des questionnaires. Il est possible, de ce fait, de penser à une forme de corrélation entre cette modalité singulière de pratiques et l'objectif d'accompagner l'élève dans son projet d'orientation scolaire et professionnelle.

10.2.1.2. S'emparer des dispositifs pour faire naître/renforcer des dynamiques

L'attachement des enseignants à la logique axiologique, qui n'est pas nécessairement conscientisé au moment même de l'engagement dans les pratiques collectives, trouve un écho dans les pratiques de pilotage pédagogique de l'encadrement intermédiaire. En effet, l'analyse qualitative fait ressortir l'engagement des personnels de direction et d'inspection pour faire naître, parfois pour renforcer, les dynamiques collectives des personnels au sein des établissements scolaires. La convergence autour de la question des valeurs comme point de départ du travail collectif se concrétise au sein de l'encadrement par trois modalités spécifiques : s'appuyer sur les dispositifs et les adapter aux caractéristiques locales, coordonner l'action pédagogique à travers des instances et des instruments de pilotage et créer des outils communs et encourager à la formation continue.

S'appuyer sur les dispositifs et les adapter aux caractéristiques locales

L'impulsion du travail collectif pour les personnels d'encadrement passe, en premier lieu, par la mise en place des dispositifs pédagogiques collectifs prévus par l'institution. À propos du dispositif le plus contemporain du collège, « *devoirs faits* », cet IA-IPR de lettres explique le rôle de l'inspection et de ses visites en établissement :

« Bon, "devoirs faits" est arrivé l'année dernière, c'est une commande institutionnelle de l'année dernière... Donc, l'idée, c'était de les faire échanger sur ce que, pour eux, dans leur classe, ça modifie. Et là, on voit bien le lien, mais c'est absolument nécessaire, entre le professeur prescripteur et l'accompagnateur. Alors très souvent les enseignants se réfugient derrière l'informel en disant "non mais ce temps de travail, on l'a dans la salle des profs pendant le café etc.". Mais ce n'est pas ça, il faut sanctuariser les temps de travail. [...] Les

choix des IPR peuvent être différents mais, moi, je fais systématiquement la pré-rentree dans un établissement. Donc, le matin, on participe à la plénière en redonnant la position institutionnelle et l'après-midi on travaille avec les équipes. [...] Alors, généralement, on a un temps disciplinaire, on réunit les profs de notre discipline, et dans ce cas-là on essaie de voir ensemble comment faire progresser collectivement le groupe de lettres et, puis, ensuite, on peut avoir un temps de travail sur un thème, donc "devoirs faits" ou l'accompagnement des élèves, le travail de mémoire, etc. avec, là, des professeurs qui viennent de différentes disciplines » (IA-IPR de lettres, A9).

Il insiste sur la nécessité de sanctuariser le temps de travail au cours duquel les enseignants sont amenés à échanger autour de leur posture dans leur relation aux élèves. Pour impulser cette dynamique, il souligne l'importance des visites en établissement pour « *faire progresser collectivement le groupe de lettres* » mais aussi travailler ces questions initiées par le dispositif avec « *des professeurs qui viennent de différentes disciplines* ». Ce travail d'impulsion du travail collectif des enseignants dans les projets portés par l'institution est mené en étroite collaboration avec les personnels de direction. Cette principale adjointe met en avant le rôle qu'elle a pu remplir pour donner du sens au dispositif et faire en sorte qu'il fasse partie, pour elle, « *des bonnes surprises* » :

« J'ai passé trois conseils pédagogiques à expliquer que c'était pas le fait que les devoirs sont faits : faut être assez habile, faut pas perdre la face. La première année, on l'a un peu mis en place dans l'urgence, comme tout le monde, on a deux profs qui touchent des IMP pour ça, on voyait que ça s'essouffait et je trouvais ça assez dommage. Honnêtement, vous voyez, là, ça fait partie de mes valeurs que je n'ai pas envie de me dire qu'il y ait des disparités sociales trop importantes dans le fait de pouvoir faire ses devoirs ou pas, parce que ça participe de l'échec scolaire et, ça, c'est inacceptable. Donc, c'était important pour moi de voir ce que l'on pouvait faire de ce dispositif. Maintenant, j'étais pas complètement convaincue que ça allait fonctionner. Les profs pas vraiment non plus, donc j'avais plus d'AED au début. Je me suis quand même dit que j'allais prendre le pilotage de ce truc, parce que l'organisation pêchait, faut pas demander aux profs d'en rajouter à leurs missions non plus hein. Et, en fait, maintenant, on a un succès super important avec ce dispositif » (principale adjointe de collègue, C1).

Cet extrait corrobore notre idée selon laquelle l'ancrage dans les valeurs joue un rôle non négligeable, même s'il n'est pas indispensable (nous le verrons plus loin dans cette partie), dans la manière des personnels d'encadrement de piloter le travail collectif à partir des dispositifs. En effet, se rendant compte du dysfonctionnement dans la mise en œuvre du dispositif et attachée à ce que les « *disparités sociales* » ne contribuent pas davantage à « *l'échec scolaire* », l'adjointe de ce collègue a pris en charge le pilotage de « *devoirs faits* » et participé aux réflexions sur le plan pédagogique :

« On a mis en place des groupes de travail, alors ils ont eu du mal à comprendre que j'étais vraiment dans un travail collaboratif, c'est-à-dire qu'on est là pour réfléchir à ce que doit être devoirs faits. En fait, dans les discussions, je faisais exprès dans la salle de prof de demander

s'ils voyaient des effets et, à un moment, on a commencé à parler de la méthodologie. Et, quelques profs ont osé dire "bah, là tu vois t'as dit faut apprendre la leçon, mais ça veut dire quoi pour toi apprendre la leçon... ?". Y'a eu des échanges, surtout informels, même si y'en avait aussi plus formels dans cette réunion que je faisais. D'où l'idée qu'on s'est donné de se réunir par équipes d'enseignement, alors ils se sont peut-être réunis autour d'un café j'en sais rien, mais je leur ai demandé pour qu'ils réfléchissent sur une fiche méthodologique. Je les ai pas encore imprimées parce que, vous voyez, on est en fin d'année et il manque encore une discipline qui ne me l'a pas envoyé. Mais, enfin, ils étaient d'accord, et ils l'ont fait. Ils se sont réunis et ils se sont interrogés, d'ailleurs ils m'ont dit que ça n'était pas si évident que ça et ils se sont rendu compte que, finalement, ils n'avaient jamais échangé là-dessus. Donc, un dispositif comme "devoirs faits", finalement, ça peut donner des choses supers. Je suis persuadé que... je sais pas y'a une mayonnaise qui prend » (principale adjointe de collègue, C1).

Ce témoignage met explicitement en avant le rôle prépondérant du chef d'établissement dans les usages locaux et circonstanciés des dispositifs par les collectifs d'enseignants. En recentrant sur les valeurs du dispositif, en s'impliquant personnellement dans les réflexions et en demandant à ce que ces réflexions soient finalisées par une « *fiche méthodologique* », elle a donné sens à la commande institutionnelle et généré un travail collectif autour de cette dernière. C'est également le sens des propos ci-dessous, de cette autre principale de collègue qui affirme avoir eu une « *rencontre profitable* » avec la réforme du collège, qui a été l'occasion de faire évoluer les pratiques des enseignants – sur la notion de compétences et l'évaluation sans note – en impulsant une réflexion à l'échelle de l'établissement :

« Rapidement après mon arrivée, y'a une rencontre profitable parce qu'il y a eu la réforme du collège. Une réforme structurelle d'envergure qui actionnait plusieurs leviers, de plein de manière, et qui permettaient d'avoir une vision globale et systémique des modalités d'accompagnement des élèves. Du coup, bah, c'est bien tombé parce que finalement ça allait dans ce que je commençais à mettre en place au collège, ça renforçait la dynamique et, donc, voilà, à force de convaincre, enfin d'essayer de donner à réfléchir... [rires] parce que c'est le plus important. À force de pousser à la formation, de pousser à l'interaction, et bien quand il s'est agi de réfléchir avec les profs sur nos modalités d'évaluation, moi j'étais partie d'abord pour abandonner les notes sur les 6^{èmes} et puis les profs on dit "oh non allez on y va, on fait tout". En fait, finalement, j'ai été portée par eux, enfin c'est un aller-retour et ils ont dit puisque'on est convaincu qu'il faut que l'on revoit, on va pas le faire à moitié donc est passer d'un seul coup sur 4 niveaux, et tous les profs, d'un système de notation chiffré sur un système d'évaluation par compétence avec un référentiel » (principale de collègue, C2).

La principale met en avant, elle aussi, la question des valeurs à travers son action consistant « à convaincre » mais aussi à « donner à réfléchir ». L'entrée collective de la réforme du collège a ainsi été exploitée dans l'ensemble de ces perspectives, notamment avec le dispositif des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) que cette principale déclare avoir trouvé être « *une excellente entrée* », ainsi que « *l'idée des parcours* » :

« [Les EPI], c'est pareils projets communs/outils communs, dispositifs communs/obligation de travailler ensemble. On converge, on n'est pas une profession libérale, chacun dans son coin. Y'a le niveau égalité pour l'élève, c'est par niveau, je suis élève de 4^{ème}, je fais tel projet, comme tout le monde. Nous, les EPI, je les ai gardés, un par niveau et c'est pareil pour les voyages. Tous les élèves de 3^{ème} vont en Espagne ou alors on n'y va pas. Voilà, le principe d'égalité, c'est obsessionnel chez moi. Donc, oui, c'est important d'avoir des projets communs, des outils communs qui soient régulés par niveau, c'est l'idée des parcours » (principale de collège, C2).

Pour les principaux de collège, dans leur ensemble, ces dispositifs sont des outils précieux pour développer l'idée du collectif au sein d'un établissement. À l'instar des propos ci-dessus, ils permettent de faire vivre « *le principe d'égalité* ». Pour ce principal, la force de ces dispositifs tient à leur dimension structurante de l'action pédagogique :

« Si on s'attache à des EPI ou à une évaluation par compétences, c'est que, par nature, c'est structurel. Il faut avoir une expression commune, des repères communs sur un établissement, a minima. Alors que, lorsque l'on est simplement sur la mobilisation de l'outil par quelques profs, ça induit un biais d'hétérogénéité » (principal de collège, C14).

Les chefs d'établissement, pour parvenir à impulser ce travail collectif autour des dispositifs, sont régulièrement amenés à faire réfléchir les enseignants à partir des pratiques antérieures. Ce proviseur de lycée polyvalent, à propos de l'introduction du dispositif d'enseignement en co-intervention (ECI)⁸⁰, indique avoir dit « *aux collègues : "appuyez-vous sur ce que vous avez déjà fait dans le passé"* » (C3). Il développe :

« Par exemple, sur l'EGLS⁸¹, ce qu'on demande aujourd'hui [le dispositif d'ECI], ce n'est pas très loin de ça... On va l'adapter, mais appuyons nous déjà sur ce que l'on sait faire, ou sur ce que l'on a essayé de faire... il faut essayer. Il faut donner du sens à un enseignement, surtout à un élève de pro, sinon il va aller tout le temps vers ce qu'il aime le plus, c'est-à-dire la discipline professionnelle pour laquelle il est là. Le reste, il s'en fiche. Donc, la co-intervention doit permettre effectivement un travail ensemble, d'équipe, et qui permet à l'élève de comprendre les enjeux » (proviseur de LPO, C3).

Une nouvelle fois, comme depuis le début de cette section (10.2.1.), le point central repose sur l'élève et la nécessité de « *donner du sens à un enseignement* ». À partir de cet ancrage dans la logique axiologique, le proviseur décrit la méthode mise en place pour initier et piloter le travail collectif des enseignants :

« On a fait une première demi-journée d'échanges, et au lieu d'en faire une deuxième dans la foulée, là début juillet, j'ai préféré leur dire : "voilà, on a fait cette première demi-journée, on a élaboré les grands axes de travail... au niveau de l'établissement, comment vous voyez ça tout en respectant le cadre ?". Parce que c'est ça qui est important par rapport aux réformes

⁸⁰ L'introduction de ce dispositif est l'objet de la première partie du chapitre 11.

⁸¹ Les enseignements généraux liés à la spécialité. Il s'agit d'un dispositif antérieur du lycée professionnel.

aussi, c'est un cadre et dans le cadre, on peut aller un petit plus vers là et le déformer, laissons-nous cette souplesse, mais le cadre demeure. Donc, moi j'ai dit pour les pros, "d'abord on s'est réuni, vous avez commencé à élaborer des stratégies, ensuite vous allez les mettre à minima en œuvre sans qu'on vous exige des retours exceptionnels, et puis on va en rediscuter, on va retravailler sur ce qui peut vous permettre de mieux travailler ensemble"... voilà. [...] Vers le 20 septembre, je vais refaire une demi-journée de travail, je vais libérer les élèves et je vais demander aux profs de travailler ensemble de nouveau, de nous faire part de leurs ressentis, comment ils le voient, quelles sont leurs projections sur l'année... et qu'est-ce qu'on peut infléchir ou conforter... voilà, je le vois comme ça. En plus, entre temps, ils auront eu les formations » (proviseur de LPO, C3).

Dans ce récit, le proviseur témoigne de son souci de prendre en compte la difficulté du dispositif sur le plan de la logique professionnelle : il n'exige pas des enseignants « *des retours exceptionnels* » dans les premières mises en œuvre et laisse un certain temps pour prendre en compte la dimension chronophage de l'engagement dans un tel dispositif (logique ergonomique). Aussi, il sous-entend que « *dans le cadre* », il y a la possibilité de garder une relative « *souplesse* » permettant, tout en y demeurant, de « *le déformer* ». Dans la même perspective, cette idée de pouvoir adapter la prescription ministérielle, et donc nécessairement nationale, au contexte local est explicitement abordée par la principale adjointe ci-dessous :

« Alors, sur ce collège, c'est un peu particulier, parce qu'on a une structure expérimentale interne et qui met déjà des semaines interdisciplinaires en place depuis 12 ans. C'était pas une demande officielle mais, en tout cas, les inspecteurs ont accepté qu'on mette en place une semaine interdisciplinaire ici. Je l'avais demandé parce que j'estimais que c'était une façon de bien booster la réforme quoi, et, comme ça existait à l'interne, c'était quand même compliqué de nous la refuser. Mais les inspecteurs n'étaient quand même pas forcément pour cette semaine interdisciplinaire. Du coup, il s'est passé un truc complètement extraordinaire dans ce collège, c'est que les profs ont accepté sur une semaine, une fois par an, ça fait trois ans que ça dure, qu'on mélange toutes les classes par niveau, les EDT des profs changent, des élèves aussi. On choisit une thématique par niveau et ils ont un objet d'étude sur la semaine, les équipes changent aussi et ils ont une réalisation en fin de semaine qui est évaluée selon le socle commun [...] Les enseignants commencent à avoir une expertise là-dessus... Ça reste une semaine extrêmement éprouvante pour eux parce qu'ils doivent filer la préparation de la SID tout en assurant la préparation de leurs cours... comme on n'a pas d'heure de concertation pour cela, enfin, ça, c'est une constante, du coup, pour eux, c'est un temps qui est super lourd. C'est pour ça que, nous, équipe de direction, on essaye d'instaurer un calendrier avec des réunions de projet pour les coordonnateurs pour qu'ils nous fassent un point sur là où ils en sont, leurs manques etc. Ça, c'est très clairement identifié, après entre équipes ils se voient où ils veulent et quand ils veulent » (principale adjointe de collège, C1).

Ce verbatim reprend l'illustration déjà mentionnée par l'enseignante d'histoire-géographie (P1) dans la section précédente. À la suite de l'entretien réalisée avec cette dernière, nous avons voulu rencontrer la principale adjointe à l'origine du projet. Il est intéressant de noter les fortes convergences dans les propos des deux enquêtées – quant aux logiques professionnelle et ergonomique mais aussi et surtout par rapport à la logique axiologique –

ainsi que l'accompagnement nécessaire de l'équipe de direction pour rendre supportable ce travail particulièrement conséquent pour les professeurs. Au cours de l'entretien, la cheffe adjointe détaille le pilotage de la préparation de cette semaine interdisciplinaire :

« C'est une semaine qui est pilotée par l'équipe de direction... et encore, on a appris ensemble hein. Enfin, voilà, on a fait des réunions de bilan, on a vu ce qu'il fallait améliorer, mais l'équipe de direction laisse quand même une très large part d'autonomie aux enseignants. D'ailleurs, la première année, ça a été vécu un peu comme "on les laisse faire et, puis, nous, on se désengage". Ce qui n'était pas le cas, ils l'ont vécu comme ça, mais c'était plutôt dans l'idée qu'on pense que c'est la meilleure façon pour qu'ils prennent en main le travail collaboratif. Alors, on a vu qu'ils avaient quand même besoin d'un pilotage, notamment en termes de mise en place d'un calendrier, de mise en place d'objectifs, de suivi de la constitution des équipes, en fait, sur l'organisationnel pur. Après, selon les personnels de direction, vous avez des PERDIR⁸² qui sont très administratifs et d'autres qui sont administratifs mais aussi pédagogiques. Moi, c'est mon cas. J'aime bien le pilotage pédagogique. Du coup, j'étais aussi sur des équipes où je faisais partie de leur équipe en fait, de réflexion, et, là, j'étais pas le PERDIR, j'étais le collègue qui réfléchissait » (principale adjointe de collègue, C1).

Le témoignage de cette principale adjointe est révélateur de notre première observation quantitative sur la tension qui accompagne les chefs d'établissement quant à leur animation pédagogique du travail enseignant. Entre « *large part d'autonomie aux enseignants* », « *mise en place d'un calendrier, de mise en place d'objectifs, de suivi de la constitution des équipes* » et inscription dans les équipes « *de réflexion* », la manière dont cette cheffe déclare avoir accompagné le travail autour de cette semaine interdisciplinaire rend compte de la palette d'action des personnels de direction pour impulser des dynamiques collectives locales. Il ressort de ces différentes illustrations que le rôle de l'encadrement est central pour encourager, donner du sens, accompagner et faciliter l'engagement des enseignants dans les dispositifs collectifs ministériels. Plus encore, l'ancrage partagé dans les valeurs ainsi que la prise en compte, par les cadres intermédiaires, des logiques professionnelle et ergonomique semblent des conditions indispensables pour que les sphères enseignante et de l'encadrement puissent coordonner leur investissement dans les dispositifs.

Coordonner l'action pédagogique : rôle des instances et des instruments de pilotage

Pour les chefs d'établissement, le pilotage du travail collectif des enseignants ne se limite pas à mettre en œuvre les dispositifs institutionnels. L'investissement des instances formelles et l'usage des instruments de pilotage, tels que la conception des emplois du temps, la

⁸² Personnels de direction.

ventilation de la dotation globale horaire (DGH) ou encore l'animation pédagogique par le projet d'établissement, apparaissent essentiels, dans le discours recueillis, pour coordonner l'action pédagogique collective. Ce pilotage ne se situe plus à l'échelle d'un collectif d'enseignants investis dans un dispositif mais à l'échelle de l'établissement dans son ensemble. Il contribue ainsi à la dynamique collective globale et semble constituer un pilier fondamental pour les personnels de direction. D'ailleurs, sur le plan quantitatif, les données tirées des réponses au questionnaire indiquent que les réflexions menées à l'échelle des équipes pédagogiques (74,3 %), des équipes disciplinaires (67,6 %) et de l'établissement (65,7 %) sont les plus souvent considérées comme les plus essentielles par les personnels d'encadrement – loin devant le travail collectif dans les projets, jugé essentiel par à peine plus d'un cadre intermédiaire sur deux (53,3 %).

Pour faire vivre le collectif, axe central de son pilotage comme en témoigne la devise du collège qu'elle dirige – *« l'union fait ma force, où la fraternité au service des apprentissages »* – l'animation pédagogique de cette principale de collège repose sur la mise en place d'une arborescence collaborative orientée par le travail mené lors des instances et, particulièrement, en conseil pédagogique :

« Je fais les conseils pédagogiques et j'y tiens, je fais le CESC, j'adore cette instance-là, je les réunis trois fois par an, j'ai laissé les conseils d'enseignement, quoiqu'au moment de la DGH j'en cale des conseils d'enseignement mais je les fais une fois dans l'année et en fin d'année je les laisse réajuster et je demande aux coordo' de venir me voir. Après, des conseils d'administration, j'en fais beaucoup. J'aime pas les réunions qui durent longtemps, d'abord parce que c'est pas efficace, ça me fatigue et je pense que ça fatigue les autres, donc je préfère en faire plusieurs plutôt que de faire des grandes messes » (principale de collège, C2).

De manière générale, le recours aux réunions formelles pour orienter les décisions collectives et coordonner l'action éducative semble très largement plébiscité par les personnels de direction. Tous, sans exception, déclarent s'appuyer sur les instances comme en témoignent les quelques verbatim suivants :

« J'ai essayé de mettre en place un management collaboratif. Je reste maître d'œuvre mais je prends toujours du temps de concertation pour prendre la décision. Et, puis, on peut revenir sur la décision dans le temps, l'améliorer si on voit que ça ne marche pas. Ça se joue en conseil pédagogique, en commission permanente, en CESC, en conseil d'administration, ça se joue un peu partout. [...] On avance comme ça à petit pas » (principal de collège, C6).

« C'est en conseil pédagogique, essentiellement, que l'on impulse. [...] Les conseils d'enseignement, on est présent au moins au début. On lance le conseil, on leur donne sur quoi il devrait tendre mais après, ils réfléchissent et décident entre eux. Ils ont un cahier sur lequel ils consignent ce qu'ils ont décidé » (proviseure adjointe de LGT, C11).

« Y'a plusieurs éléments méthodologiques et des outils qui contribuent à la mise en place de ce travail. Déjà, la volonté de créer une culture commune, de savoir quelles informations je peux leur apporter. Ça peut être avec un collectif complet, comme sur le bac, où il fallait libérer la parole autour de leurs questions pour qu'après on puisse travailler sur un collectif plus restreint, notamment avec les coordonnateurs des disciplines. Donc, un aller-retour entre le collectif restreint et les équipes disciplinaires complètes, en fonction des phases d'avancement et des informations disponibles. [...] Sur le LGT, j'avais 80 enseignants, donc il faut des moments avec une équipe plus ramassée pour construire les premiers cadres, les premières orientations. Ça, c'est pour la méthodologie. Pour les outils, c'est très variable en fonction de la complexité et des équipes. L'utilisation de l'outil numérique permet aussi d'avoir des retours qui permettent de préparer les séances suivantes. Ça permet aux gens de s'appropriier les supports dans des temps où ils sont plus disponibles, parce que la difficulté du travail collectif, c'est bien l'organisation dans le temps. Les temps en présentiel doivent être restreints mais suffisants, c'est toujours un équilibre en fonction du changement à conduire mais, le tout, c'est ne pas saturer de réunion le temps nécessaire à l'avancement » (proviseur de LP, C15).

Plus encore, le témoignage de ce proviseur permet de souligner le fonctionnement en « *aller-retour entre le collectif et les équipes [...] complètes* ». Si le principe est, lui aussi, partagé par les différents cadres interrogés, il est particulièrement développé par la principale mentionnée ci-avant :

« On a des commissions qui sont des émanations du conseil pédagogique, on en a eu sur le référentiel de compétences, on en a eu sur le dispositif devoirs faits. Du coup, ils proposent un document, les autres le discutent, si y'a besoin de le modifier, et après on l'avalise. Du coup c'est des allers-retours entre différentes modalités de regroupement, voilà. [...] Et des conseils pédagogiques sont décidés des commissions de travail et des groupes de travail et, là, je les laisse en autonomie, ils se réunissent entre eux et, après, on fait la synthèse ensemble. C'est comme une arborescence avec des allers-retours entre tout le monde » (principale de collègue, C2).

Dans les différents extraits d'entretiens rapportés, la problématique de la durée et de la fréquence des réunions revient de manière récurrente. Ainsi, pour impulser de manière durable des pratiques collectives à l'échelle de l'établissement, il semble nécessaire d'alterner entre des temps productifs, avec des collectifs restreints, et des temps d'information, de décision, d'orientation des réflexions et de synthèse, en collectif complet, pour assurer une homogénéité de l'action collective, tout en veillant à ne pas « *saturer de réunions le temps nécessaire à l'avancement* », à favoriser l'autonomie « *des commissions de travail et des groupes de travail* » et à assurer des moments de « *synthèse, ensemble* ». Pour certains sujets et à certains moments, le recours à une tierce personne, ressource, peut également être envisagé pour catalyser les réflexions localement :

« L'intervention d'experts, c'est-à-dire d'enseignants, de chefs d'établissement, de personnes ayant un retour d'expérience et qui permettent de pouvoir avancer. Cette année, par exemple, on a commencé un travail sur l'apprentissage dans la classe de terminal. Travail que j'avais déjà initié dans mon précédent lycée, donc j'ai fait intervenir un collègue pour qu'il présente

où en était le lycée 3 ans après, les bénéfices, les obstacles, les points de vigilance. [...] Je procède toujours par un relevé de conclusions dont j'assure la diffusion auprès de tous les personnels concernés » (proviseur de LP, C15).

L'usage des instances n'est pas uniquement descendant, leurs tenues permettent aussi aux chefs d'établissement de soulever « *les questionnements [des enseignants] sur tel ou tel sujet* ». Autrement dit, pour les personnels de direction, le conseil pédagogique sert tout autant à orienter l'action éducative de l'établissement, à synthétiser et homogénéiser l'information, sa mise en pratique mais aussi à rassurer les enseignants, à répondre à leurs interrogations de manière à initier ou poursuivre cette action dans le temps. C'est le sens du propos de cette proviseure de lycée polyvalent :

« Alors, ça commence surtout par les coordo. Cette année, il y avait un sujet sur l'évaluation. Quand je suis arrivée, j'ai souhaité passer en semestre. Ici, tout était en trimestre. Pour moi, ça ne fait plus sens, surtout depuis la réforme. J'en avais bénéficié ailleurs et j'avais trouvé que c'était la périodicité idéale pour les élèves et les personnels. Donc, en arrivant, j'en avais parlé avec mes 3 adjoints. Sur la SEP⁸³, ils étaient semestrialisés, sauf les 3^{èmes} prépa métiers mais sur le LGT, non. Donc, on a préparé un argumentaire avec les adjoints. [...] J'en avais parlé à la pré-rentrée, donc ils savaient que ça allait être au menu et, donc, deux mois après, on a présenté un recto-verso en conseil pédagogique. En fait, en discutant au conseil pédagogique, on s'est aperçu de plusieurs choses dues à la réforme : l'évaluation en général qui ne faisait pas forcément sens, les attendus post-bac qui étaient assez nébuleux. Donc, au fur et à mesure de l'année, on a travaillé ces différents sujets en conseil pédagogique élargi. C'est souvent en conseil pédagogique que sont soulevés les questionnements sur tel ou tel sujet. On en a fait un sur le chef d'œuvre aussi parce qu'on a senti que c'était pas clair. On l'a fait pour le grand oral » (proviseure de LPO, C8).

Parmi les instances, le conseil d'enseignement semble le moins suivi assidument par les personnels de direction. S'ils sont, malgré tout, le plus souvent présents lors de ces réunions disciplinaires, parfois simplement au début, plus rarement totalement absents, il leur appartient néanmoins de délimiter l'objet de ces temps d'échanges, de les structurer ou encore de définir la forme du compte-rendu. Le témoignage de cette cheffe d'établissement en lycée atteste du rôle de la direction dans cette structuration en vue de réorienter l'action du conseil d'enseignement et homogénéiser les productions entre les différentes disciplines :

« Alors, je vais les réunir, pour leur dire ce que j'attends d'un conseil d'enseignement. Souvent, on résume ça à la répartition de service. Oui, il faut la faire, mais il n'y a pas que ça. Il y a aussi tous les projets sur l'année à venir, tous les besoins en formation et en équipement, les expérimentations que l'on voudrait lancer, la question des évaluations parce qu'on a lancé un groupe de travail sur l'évaluation. Donc, on lance ça sur la réunion et après ils font comme ils veulent, ils se réunissent quand ils veulent mais au 2 juillet, ils rendent leur copie, forcément un écrit qui va au-delà de la répartition. Y'a toujours une liste d'émargement mais on va leur laisser cette latitude de se réunir quand ils veulent du moment que ce soit fait et formalisé

⁸³ Section professionnelle.

avant le 2 juillet. Et la formalisation accompagnée d'une liste d'émargement signée par les enseignants afin qu'il n'y ait pas un petit pool d'enseignants qui prennent le pas sur l'ensemble de l'équipe. Ça sera peut-être le cas mais, en tout cas, je ne vois pas trop comment je peux faire autrement. À la rentrée, c'est des formats beaucoup plus courts et je leur demande de revisiter et ajuster un peu leur projet de discipline à l'aune des effectifs, du public, des contextes... pour qu'on se lance et qu'on prévoit le déroulement de l'année » (provisseure de LPO, C8).

De la même manière que précédemment, en fonction des chefs d'établissement, le pilotage de ces temps disciplinaires peut s'avérer très procédural et distant mais il peut aussi se faire beaucoup plus en proximité, comme le suggère ce principal :

« En fonction de la conception que l'on a de son métier, on est plus ou moins sur des missions. Moi, je suis plutôt sur le côté pédagogique. De par mes missions, je mets en place une communication de type hiérarchique, c'est moi qui préside dans les instances, on décide ensemble de l'ordre du jour mais c'est moi qui tranche, c'est moi qui fait le rapport, j'ai ma position de chef. Par contre, au sein des groupes de travail, je participe. Mais, en fonction des équipes, ma participation peut être pertinente et faire avancer les choses mais elle peut, certaines fois, être bloquante. Parce que la relation de collègue à collègue, de pédagogue à pédagogue... les profs m'ont reconnu comme pédagogue comme eux, donc j'ai encore la reconnaissance du pair mais dans d'autres projets, des conseils d'enseignement, par exemple en maths, je vois bien que les profs, je les gêne. Donc, j'y vais plus, je suis bloquant. [...] Après, il faut être force de conviction, j'aime bien que ce que je porte ça soit mis en place, mais des fois, c'est pas le cas. C'est comme ça, faut accepter » (principal de collègue, C7).

Si la présence des chefs d'établissement dans les groupes de réflexion ou dans les conseils d'enseignement peut apparaître bloquante, notamment dans la posture de certains enseignants⁸⁴, il n'en reste pas moins qu'elle constitue une modalité, à part entière, d'animation pédagogique. Dans les différents entretiens menés auprès des personnels de direction, le moment de l'élaboration du projet d'établissement constitue d'ailleurs une temporalité cruciale pour impulser cette dynamique collective et l'implication des chefs d'établissement dans cette dernière semble fondamentale. Au regard des deux extraits ci-après, le subtil équilibre à trouver entre autonomie et cadre structurant, entre exhaustivité et esprit de synthèse, est très largement perceptible. Ainsi, pour la principale, l'enjeu porte sur l'esprit de synthèse et la nécessité de faire reposer la réflexion sur une proposition structurée en amont :

« J'alterne... pour le projet d'EPL, on a fait une plénière. Souvent, ils m'avaient dit qu'ils aimeraient bien, c'est que j'essaie d'arriver en réunion avec une proposition, c'est-à-dire que j'arrive pas en disant "allez-y, essayez de me trouver le truc". Je me creuse la tête pour dire "voilà j'ai pensé ça, maintenant vous pouvez le tricoter, le détricoter". Parfois, c'est d'abord en conseil pédagogique, donc j'ai déjà travaillé le projet d'EPL en conseil pédagogique et,

⁸⁴ Rappelons que seuls 16,2 % des enseignants partagent l'idée que le travail collectif légitime l'implication des personnels de direction dans les pratiques pédagogiques au sein de l'établissement (logique institutionnelle).

du coup, je demande à mes coordo' d'en parler à leurs équipes et de revenir me voir, d'essayer de faire des allers-retours. Du coup, après j'ai fait une plénière où l'on a travaillé tous les axes. En fait, ils ont fait des propositions, ils ont rempli l'architecture qu'on avait défini en conseil pédagogique, avec des éléments euh... je voulais un truc court, simple, efficace. On a 3 axes : "un collègue solidaire et bienveillant, exigeant et performant, ouvert et innovant". Donc, j'avais fait une proposition d'axes, de stratégies avec des mots-clés et ils ont fait une mise en œuvre jusqu'en avoir une version stabilisée. Et effectivement, j'essaie de formaliser des choses les plus courtes et les plus simples possibles, à l'image de la devise, parce que sinon c'est diffus et on le perd » (principale de collège, C2).

Ce principal, à l'inverse, a fait ressortir la structure à partir du recensement des thématiques les plus souvent abordées par les enseignants, puis les a fait travailler dans des groupes de travail pour arriver à une élaboration partagée de l'architecture et des différentes propositions d'actions au sein du projet :

« Ce qui me vient spontanément, parce que j'ai eu un retour positif des profs, c'est un format que j'ai mis en place l'année dernière pour faire évoluer les choses dans l'établissement. C'est ma deuxième année dans l'établissement et j'ai bien vu que les gens avaient à cœur certains sujets mais qui n'avançaient pas [...]. Donc, j'ai recueilli les cinq thèmes qui revenaient le plus, j'ai demandé des volontaires pour qu'il y ait des animateurs et on a organisé des world-café. Pour le coup, ça a donné satisfaction. Les groupes les plus moteurs, ils ont vraiment travaillé ensemble, ils étaient une dizaine et ils prenaient des notes et puis, après, on a fait tourner, ils y sont tous passé. Après, on a fait une restitution en plénière et les profs qui étaient animateurs ont fait une synthèse. Après la réunion de rentrée, on a pu la mettre en application et, pour le coup, le fait que tout le monde ait participé à l'élaboration de cette synthèse, que tout le monde ait pu s'exprimer... c'est la première fois qu'autant de choses a pu être mis en place aussi vite et de manière aussi consensuelle, c'est pas parfait, mais ça a marché. [...] Alors, ça allait un peu dans tous les sens, y'avait le problème de la justice scolaire, les règles communes, ça, c'était un thème que je voulais mettre parce que c'était mal vécu par les élèves et par les enseignants. Y'avait l'informatique au collège parce que, là, aussi, dans les pratiques, il fallait faire des choix sur l'environnement numérique de travail, l'usage de pronote, etc... Le développement durable, puisque je souhaitais qu'on obtienne le label E3D⁸⁵ et, puis, aussi, comment on travaille sur les parcours éducatifs » (principal de collège, C12).

Plus que la manière de faire, propre à chaque principal et proviseur, et aussi probablement à chaque établissement et collectif d'enseignants, l'écoute, le partage du diagnostic initial, la co-construction et la structuration des échanges semblent être les principes partagés par les personnels de direction soutenant l'impulsion d'une dynamique collective et collégiale à l'échelle de l'établissement scolaire. *In fine*, la croyance en la force du collectif constitue souvent le point de départ et le point d'arrivée de ce style de management :

« En fait, ils ont eu plein d'idées, c'est-à-dire qu'on aurait voulu faire ça en réunion de direction, on n'aurait pas été aussi prolifique... un collectif c'est vraiment fort quand ça fonctionne » (principal de collège, C12).

⁸⁵ Établissement en Démarche globale de Développement Durable.

Pour terminer, une autre dimension paraît nécessaire pour soutenir et maintenir la dynamique collective globale sur le temps long : les bilans ou points d'étapes. Dans le discours de cette proviseure, qui semble partager la manière de faire de la principale évoquée ci-avant, le suivi des actions engagées, des objectifs fixés constitue une étape essentielle pour maintenir l'engagement collectif et parfois le réorienter :

« Pour faire notre propre lettre de mission, on fait un diagnostic. [...] Donc, on identifie les points forts et les points faibles de l'établissement et, à partir de ce diagnostic, premièrement c'est le présenter aux personnels et, dans un deuxième temps, aux délégués élèves et parents. Forcément, on va amender ce diagnostic. Il y a à la fois des indicateurs chiffrés mais aussi l'histoire du lycée, du qualitatif. On se sera vu plusieurs fois mais pas qu'en plénière. Donc, ils travaillent aussi de leur côté, on se revoit et, après, on part sur 2 ou 3 axes. Moi j'aime bien faire ça sur une journée, donc un samedi, ça plait pas en général... Mais une journée où les personnels sont réunis, on se mélange et on fait des thèmes de travail, des sous-thèmes dans chacun des grands axes. L'idée, c'est de faire un projet d'établissement recto-verso aussi, pas toute une littérature, avec tous les principes opérationnels, vers où on veut aller et comment. Tous les ans, on fait un bilan de ça en conseil d'administration. Alors, c'est plus trop en vigueur parce que maintenant, on est passé à l'évaluation des établissements. Le lycée va rentrer dedans en janvier prochain. Donc, on fait une auto-évaluation à partir d'une émanation du conseil d'administration. Ça peut aussi être une entrée intéressante » (proviseure de LPO, C8).

Au-delà de la question du suivi et de l'évaluation de l'action collective, cet extrait fait écho à la nécessité d'une forme de transparence dans les choix réalisés, d'une évaluation partagée par les membres de la communauté éducative. À travers les différents extraits d'entretien rapportés dans cette section, il ressort ainsi que l'échelle du collectif de l'établissement constitue, probablement eu égard à sa position dans l'institution et à la portée des effets escomptés sur le plus grand nombre d'élèves, l'échelle privilégiée par les personnels de direction pour impulser, soutenir et maintenir les dynamiques collectives des enseignants.

Créer et partager des outils communs, encourager la formation continue

Les personnels de direction semblent particulièrement attachés à développer des outils communs, de manière à favoriser l'émergence de pratiques partagées au sein de leur établissement. Ils sont amenés à mobiliser les outils proposés par l'institution, à l'instar de ce principal déclarant s'appuyer sur les parcours éducatifs du collège pour introduire un cadre commun autour des sorties scolaires :

« Quand je suis arrivé dans le collège, c'était la dérive de l'éducation prioritaire. Y'avait des projets partout. Tout le monde faisait du projet. Donc, moi, le travail que j'ai eu à faire, c'était de restructurer tout ça et mettre en place un parcours citoyen et un parcours culturel. Que ça rentre dans des parcours. Ça ne m'intéresse pas que deux classes de 3^{ème} aillent au théâtre et

que les trois autres classes n'y aillent pas. C'est notre système à nous ça. Donc, si on dit que c'est important d'aller au théâtre, OK mais tous les élèves du niveau. Maintenant, tout le monde est d'accord pour faire ça. Faut que ça soit structuré. Et, puis, il faut qu'il y ait des apprentissages » (principal de collège, C7).

L'enjeu clairement affiché de « restructurer » l'offre éducative par l'intermédiaire des parcours citoyen et culturel doit permettre, selon ce principal, l'émergence et le partage d'un cadre clair et lisible au sein duquel les enseignants pourraient ainsi inscrire leurs actions pédagogiques de manière structurée, au service des apprentissages et selon un principe d'égalité pour les élèves. Dans le cas des parcours, la mise en place d'un cadre est relativement aisée, du moins dans sa formalisation, puisqu'il est institutionnalisé. Lorsque la démarche s'éloigne des outils institutionnels, l'équilibre à trouver pour la mener paraît parfois plus complexe. Ce proviseur de lycée polyvalent explique, en ce sens, la démarche qu'il convient, selon lui, de tenir, pour construire des pratiques communes et partagées, entre cadrage initial et souplesse de fonctionnement :

« Stimuler le travail des enseignants, quelque part, c'est mettre en situation d'échanges, de travail, les enseignants autour de cette problématique. J'y reviens toujours, leur imposer un cadre dans lequel je leur laisse une certaine souplesse. À mon sens, ça ne peut pas être autrement. Moi je ne suis pas un expert en lettres, je suis plutôt un physicien donc euh... ça m'est dur de dire à un prof de lettres "vous faites comme ça". On est des généralistes de la pédagogie, même si c'est la mission première comme je l'ai dit. Donc, faut être prudent avec ça... Imposer un cadre tout en laissant de la souplesse de fonctionnement et, bon, après, il faut être à l'écoute aussi parce que si vous dites "bon je vous laisse de la souplesse de fonctionnement pédagogique" mais d'un autre côté vous ne gardez rien de ce qu'ils vous proposent, là, c'est presque une erreur professionnelle à mon sens » (proviseur de LPO, C3).

Au-delà des principes évoqués, le discours de la principale ci-dessous tend à souligner que la mise en œuvre de ces outils communs, pour qu'ils fassent converger les pratiques pédagogiques individuelles, se doit d'être concrète et de s'inscrire dans des actes, tout à la fois, administratifs, symboliques ou pédagogiques :

« Dans le carnet de correspondance, on a mis notre projet d'EPLÉ, notre devise et un autre outil commun "les clés de ma réussite" avec des éléments qui sont issus des neurosciences et qui vont permettre aux professeurs principaux d'avoir les mêmes outils [...]. Voilà, ça peut paraître anecdotique mais ça l'est pas, c'est travailler sur les mêmes choses avec les mêmes éléments, avec le même vocabulaire, on doit créer du commun » (principale de collège, C2).

Le sens même des outils n'est pas ici interrogé. Il ressort, en revanche, qu'au-delà de la croyance en leur potentielle efficacité, cette principale affiche la volonté, pour impulser une dynamique collective, de développer une culture commune à partir de ces outils, de partager un vocabulaire et un répertoire d'actions. Cela est également le cas pour des réflexions d'ordres plus pédagogique et didactique :

« Il faut des outils communs, si chacun est dans sa classe avec son référentiel de compétences, avec sa charte, avec son règlement, on s'en sort pas donc, en fait, le collectif ça passe par des outils communs. Même si certains vont dire que c'est superficiel ou artificiel, voilà ça fait des points de convergence. En fait, il faut que ça converge et pour que ça converge, il faut que les gens voient où il faut aller. Du coup, nous, le référentiel de compétences, il est commun...alors que dans plein d'établissements, chaque matière a son référentiel et ça converge vers le socle. Nous, on a un seul référentiel commun qui converge vers le socle. On a une quarantaine de compétences et tout le monde peut les évaluer » (principale de collège, C2).

L'illustration ci-dessus met en avant la volonté affichée de la principale, par la construction d'un référentiel commun de compétences, de faire partager une culture à l'ensemble des professeurs dépassant – ou rassemblant – les différentes cultures disciplinaires des enseignants ainsi que les habitudes professionnelles qu'ils ont pu construire dans le contexte fermé de la classe (logique professionnelle). Derrière le vocabulaire employé par cette cheffe, le principe d'égalité transparait fortement (logique axiologique). De plus, la volonté affichée de parvenir à construire une unité de référentiel contribue à simplifier l'évaluation selon les compétences du socle commun (logique ergonomique). Plus loin, elle explique également s'appuyer sur la formation continue des enseignants pour favoriser le développement de ces approches collectives, en incitant tout autant « *les collègues à s'inscrire au PAF⁸⁶* » qu'en organisant en interne « *des temps de formation* » :

« J'ai travaillé beaucoup sur la communication interne pour améliorer le collaboratif et mon entrée, c'est la formation. C'est très important pour favoriser le collaboratif et c'est à plusieurs niveaux. La formation en lien avec le rectorat, donc pousser les collègues à s'inscrire au PAF et accepter qu'ils ne soient pas là en cours. [...] Quand je suis interrogé sur ça par les parents d'élèves en conseil d'administration, je leur dis "vous ne demandez pas un chirurgien d'opérer avec un technique opératoire nouvelle sans l'avoir envoyé en formation, ben pour le meilleur enseignement à vos enfants, il faut aussi que les profs partent en formation". Donc, la formation avec l'extérieur mais aussi avec l'intérieur, c'est-à-dire que quand je pilote les instances, j'essaie aussi d'organiser des temps de formation. Je commence un conseil pédagogique en proposant une vidéo, on en parle, j'envoie des articles, j'essaie de faire une veille documentaire sur certains sujets ciblés » (principale de collège, C2).

Pour la principale, la formation continue des professeurs constitue une entrée pour dynamiser le collectif d'enseignants, en ce qu'elle permet, « *sur certains sujets ciblés* », d'alimenter collectivement les réflexions professionnelles. Pour développer les outils communs autour des neurosciences, évoqués plus haut, elle a ainsi pu assurer « *une veille documentaire* » et diffuser aux enseignants des ressources vidéo et bibliographique constituant le début d'un référentiel partagé. Cette question de la formation continue des enseignants est, par ailleurs, l'un des principaux axes de pilotage des personnels d'inspection. Ces derniers cherchent, eux

⁸⁶ Plan académique de formation.

aussi, lors des visites en établissement, à impulser un cadre commun à l'échelle des disciplines et stimuler la réflexion et le développement professionnel en contribuant à partager des ressources et des pratiques :

« Pour ça, la réunion d'équipe, c'est souvent le moment où l'on arrive à expliciter, c'est vraiment un bon format. En général, c'est à la suite d'une inspection mais ça peut être si le chef d'établissement à un problème, typiquement, la mise en œuvre des compétences par exemple. Ce qui est intéressant, c'est qu'on est juste avec l'équipe, dans un rapport très proche [...]. Après, le problème de la réunion d'équipe, on essaie de le développer un peu en fin d'année, il y a plein d'idées, mais après... il y a autre chose, les vacances, il faut tout reprendre, tout retravailler, la motivation qui s'essouffle. Donc, là, on a essayé de créer un plan de travail, une espèce de canevas : le premier trimestre est consacré à l'entrée en cours, l'objectif est de bien rappeler à faire reformuler la problématique, à transformer les compétences en critères de réussite, puis de penser à demander aux élèves ce qu'ils ont appris à la fin de l'heure. Le deuxième trimestre, c'est sur les situations d'apprentissage. Nous, on a le problème du questionnaire, la question en histoire-géo, c'est terrifiant quoi, les élèves ont 50 questions à répondre, enfin, c'est surréaliste... Et le troisième trimestre, c'est toutes les pratiques métacognitives, autoévaluation, évaluation par les pairs, narration de recherche. Donc, on a essayé de créer ce canevas en demandant aux enseignants, à chaque fois, d'expliquer ce que ça leur a apporté ou pas... C'est le coordo' qui est chargé de faire un récap' et d'envoyer à l'IPR. C'est expérimental hein... » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

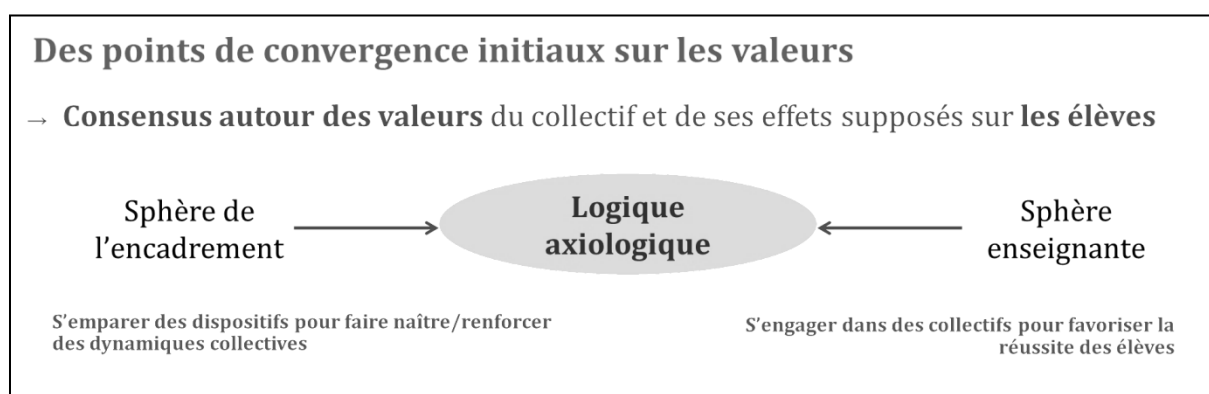
Le propos de cette inspectrice d'histoire-géographie permet de souligner la volonté des corps d'inspection d'agir, au niveau des équipes disciplinaires, pour faire évoluer les pratiques. De manière complémentaire à l'animation pédagogique du chef d'établissement, les personnels d'inspection cherchent à faire partager, avec leurs spécificités, des outils communs, « une espèce de canevas » portant à la fois sur des dimensions pédagogiques (« le premier trimestre est consacré à l'entrée en cours »), didactiques (« le deuxième trimestre, c'est sur les situations d'apprentissage ») et sur des propositions hybrides inspirées de la recherche et d'orientations institutionnelles (« le troisième trimestre, c'est toutes les pratiques métacognitives, autoévaluation, évaluation par les pairs, narration de recherche »). Au-delà de l'inscription profonde de cette démarche dans un processus d'évolution des pratiques (logique professionnelle), selon « un plan de travail » déterminé (logique ergonomique), aussi « expérimental » qu'il soit, l'enjeu qui transparait de nouveau en arrière-plan est celui de reconsidérer la place de l'élève dans le processus d'apprentissage (logique axiologique) : « en histoire-géo, c'est terrifiant quoi, les élèves ont 50 questions à répondre, enfin, c'est surréaliste... » (A4). Cet accompagnement des enseignants par l'inspection n'est pas toujours structuré par un cadrage très délimité. Toutefois, à l'instar des propos de la principale ci-avant, les personnels d'inspection interrogés sont, dans leur grande majorité, animés par la volonté « d'être [des] semeurs d'idées » et de contribuer au « développement du sens critique » des professeurs (A7). Le doyen de l'inspection interrogé expose, en ce sens, sa

vision de son rôle dans l'initiation des dynamiques collectives de partage et d'échanges, pour faire en sorte que les enseignants puissent continuer à réfléchir sur leurs pratiques :

« J'essaie, en tant qu'IA-IPR, de faire en sorte que les professeurs travaillent ensemble sur des choses qui correspondent vraiment à leur pratique quotidienne, au-delà d'éléments ponctuels, de projets ponctuels, qu'il y ait bien un vrai échange de pratiques, d'enrichissement réciproque, de développement du sens critique. L'enjeu, il est là. C'est vraiment essentiel je pense. En fait, si l'on a des corps d'inspection dans l'éducation nationale française, puisque ça n'existe pas forcément dans beaucoup de cas, c'est parce que ce travail collaboratif est insuffisant. Et l'inspecteur est, souvent, en tout cas moi, c'est comme ça que je vois en grande partie mon rôle, c'est vraiment d'être un semeur d'idées. Je trouve des idées et je les sème lorsque je les trouve intéressante, et même parfois celles qui me paraissent pas très pertinentes. En tout cas, je développe un regard dessus et ça peut me permettre aussi de conseiller ou de mettre en garde certains enseignants qui voudraient essayer telle ou telle chose » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

En synthèse, ce premier temps de l'analyse croisée des conditions de diffusion et d'organisation du travail collectif – au niveau de la sphère de l'encadrement – et des conditions de réception et de mise en œuvre des injonctions au travail collectif permet de souligner l'adhésion commune des différents personnels aux valeurs du collectif et de ses effets, réels ou supposés, sur les apprentissages des élèves (Figure 41). L'étude des dynamiques d'interactions entre les logiques et les pratiques des enseignants et de l'encadrement met en évidence des points de convergence s'enracinant, par effet concentrique, autour de la logique axiologique. Il apparaît aussi que les pratiques des personnels d'encadrement interrogés sont relativement liées aux logiques, notamment professionnelle et ergonomique, des professeurs. Autrement dit, les pratiques initiales visant, pour les enseignants, à s'engager dans des collectifs pour favoriser la réussite des élèves et, pour les personnels de l'encadrement intermédiaire, à s'emparer des dispositifs pour faire naître ou renforcer les dynamiques collectives semblent, dans une première temporalité, s'accorder du point de vue des logiques pratiques.

Figure 41 : L'initiation du travail collectif - dynamique d'interactions des pratiques et logiques entre les sphères



10.2.2. Des discordances de logiques entre les sphères et en leur sein

La convergence autour des valeurs, bien qu'elle soit une porte d'entrée tout à fait significative pour l'impulsion de dynamiques collectives au sein des établissements scolaires, semble se heurter à des limites et ne pas toujours constituer une condition suffisante pour que s'accordent les pratiques des enseignants et des personnels de l'encadrement intermédiaire. Il existe, en effet, un hiatus entre les modalités de pratiques collectives prescrites par l'institution, véhiculées par les cadres (eu égard notamment à leur position intermédiaire au sein du système scolaire) et les leviers propices au développement de dynamiques plus spontanées. Si les résultats de la partie 2 ont permis d'établir que les enseignants s'engagent davantage dans les pratiques collectives relevant d'une injonction institutionnelle, ils soulignent aussi que les professeurs qui déclarent faire évoluer leurs pratiques, lorsqu'ils travaillent en équipe, sont plus souvent caractérisés par un fort engagement dans les pratiques collectives spontanées. Autrement dit, la sensibilité au contrat institutionnel s'exprime de manière plus complexe qu'au regard de la simple participation effective d'un enseignant à un travail collectif résultant d'une directive institutionnelle. Les enseignants du profil « *militant* » (24,7 % de nos enquêtés), tels qu'ils ont été décrits dans la partie 3, sont ceux qui font fortement évoluer leurs pratiques, qui élaborent des modalités de travail les plus innovantes et qui cherchent le plus à fédérer autour de leurs projets des collègues ou leur administration : en d'autres termes, ils sont ceux qui sortent du strict cadre institutionnel, qui le transgressent (au plein sens didactique : Sarrazy, 2016). Ils sont donc ceux qui se professionnalisent, en ce qu'ils développent de nouvelles compétences et détiennent une forme d'autonomie renforcée, compte-tenu de la reconnaissance de leurs compétences par leur hiérarchie notamment. Ce qui nous intéresse, c'est alors d'interroger l'essoufflement du consensus autour des valeurs et ainsi ce qui contribue à ce que la masse des enseignants – non pas ceux du profil « *résistant* »⁸⁷ (10,3 % de nos enquêtés) mais ceux appartenant aux profils « *engagé* » (22,5 %) et plus encore « *prudent* » (42,5 %) – ne s'autorisent pas à transgresser, c'est-à-dire à construire ou à renforcer des dispositions et des pratiques professionnelles pérennes à partir des formes de travail collectif spontanées et institutionnalisées. Il s'agit de mettre en évidence, à partir des discordances entre les logiques pratiques des enseignants et des personnels d'encadrement, ce qui « empêche » les professeurs très sensibles au contrat institutionnel de se transformer et ce qui détourne les professeurs très peu sensibles au contrat des injonctions

⁸⁷ Au sens de la classification P_EVOL construite dans la partie 2 et analysée dans la partie 3.

ministérielles au travail collectif. La description de ces principales discordances entre les sphères enseignante et de l'encadrement constitue la deuxième phase de la dynamique étudiée (conformément à la Figure 40) et s'articule autour de trois points de tension principaux : la mise en œuvre des prescriptions ministérielles, l'usage des instruments de pilotage et l'implication au sein des instances ainsi que l'échelle de développement des pratiques collectives.

10.2.2.1. Mettre en œuvre les directives ministérielles : mise en visibilité de l'hétérogénéité des sensibilités au contrat institutionnel

À un premier niveau, il convient d'interroger la manière dont les enquêtés se comportent, selon leur position dans l'espace scolaire, au moment de répondre à la commande institutionnelle. Les deux premiers temps de cette section mettent clairement en avant que c'est au croisement des logiques relationnelle, professionnelle, identitaire et ergonomique que la convergence sur la question des valeurs perd de sa force et que la variabilité des sensibilités au contrat institutionnel paraît s'enraciner. La faible prise en compte de ces logiques au niveau central – qui, comme analysé dans les chapitres 8 et 9, sont loin de s'exprimer de manière homogène dans la profession enseignante – semble relayée (avec, toutefois, des disparités notables) par les personnels d'inspection et de direction, très fortement attachés au respect de la commande institutionnelle et au devoir de loyauté.

« On voit bien que ces outils, projet EPS, projet EPLE, projet AS, c'est plutôt euh... en fait, c'est créé pour répondre à une logique institutionnelle et c'est pas créé pour mieux faire apprendre. On voit bien qu'il y a une rupture de sens et que l'institution n'est pas en capacité à recréer le lien par rapport à ça » (IA-IPR d'EPS, A15).

Le discours de cet IA-IPR d'EPS est particulièrement révélateur de ce constat.

Respecter le devoir de loyauté et faire vivre le cadre démocratique

La loyauté envers l'institution constitue l'une des dimensions les plus clairement exprimées par l'ensemble des cadres interrogés. Cet aspect jouit, en effet, d'un très large consensus à la fois parmi les chefs d'établissement et les membres de l'inspection pédagogique. Les quelques extraits d'entretiens suivants permettent d'en attester :

« Nous, on doit être le représentant de l'état dans l'établissement, on doit mettre en œuvre le plus fidèlement ce qu'on nous demande. On adapte mais on se doit de le faire en toute transparence et en toute loyauté » (principal de collège, C7).

« Il ne peut y avoir qu'une posture, c'est la fidélité totale à la décision du Ministre, c'est évident » (IA-IPR de lettres, A9)

« Ce que je me dis, c'est que, d'abord, on n'a pas le choix, on est fonctionnaire et ça faut le rappeler toujours c'est notre devoir de service public de mettre en œuvre les réformes, c'est comme ça. Donc, c'est pas la peine non plus de se poser 36 questions quoi. Une fois que c'est passé, c'est passé. La vraie question, c'est comment je le mets en œuvre au mieux dans le bien de l'élève, dans ce contexte, avec ces élèves, avec ces profs et avec ces problématiques de profs et d'établissement mais aussi avec ma personnalité, avec mes valeurs, ça c'est important » (principale adjointe de collègue, C1).

« L'objectif principal [...], bien évidemment, c'est mettre en œuvre des réformes au fil de l'eau et fédérer au maximum autour de ces réformes. J'ai toujours considéré que j'étais, en tant qu'enseignant, un fonctionnaire d'état, je le suis doublement en tant que chef d'établissement, président du conseil d'administration, je représente l'état, et donc je me fais fort d'être au plus près des réformes qui sont proposées... tout en vous disant que ce n'est pas simple, qu'on ne peut pas mettre tout en œuvre à l'instant t, qu'il y a des freins » (proviseur de LPO, C3).

L'ensemble des propos recueillis allant dans ce sens, la posture des cadres intermédiaires semble manifestement très coordonnée sur ce plan. Pourtant, l'analyse quantitative révèle une légère dissension puisque 25,7 % des cadres interrogés déclarent « *plutôt oui* » – et, même, « *tout à fait* » pour trois individus (2,9 %) – à la question : « *En fonction de votre adhésion personnelle aux orientations institutionnelles, considérez-vous adopter une posture différente au moment de mettre en œuvre les directives dans votre établissement [personnels de direction] / d'accompagner les directives dans les territoires académiques [personnels d'inspection] ?* ». Ce résultat interpelle mais mérite d'être nuancé. Les propos rapportés au cours d'un entretien avec l'un de ces personnels tendent, malgré tout, à confirmer la première analyse. En effet, ce principal de collègue, se définissant lui-même comme « *un extra-terrestre* », affirme, plus loin dans l'entretien, mettre en œuvre la commande institutionnelle : « *Je réponds pas aux critères d'un chef d'établissement lambda quoi. [...] Je suis loyal envers mon administration. Mais, par contre, je veux pouvoir me regarder dans la glace le matin* » (principal de collègue, C6).

Cette posture de loyauté est régulièrement justifiée par leur attachement au respect du bon fonctionnement démocratique. Si les extraits ci-dessous vont dans ce sens, il est intéressant de noter que certains prennent la liberté d'exprimer un avis plus personnel, dans d'autres espaces comme en témoignent les propos de l'IA-IPR de lettres ou bien directement auprès des enseignants comme c'est le cas de cette principale de collègue :

« Il faut très vite rappeler qui l'on est. On est là, on est dans un gouvernement qui est légal, qui est issu d'une majorité élue au Parlement, a priori, la décision du Ministre n'est pas contraire à la Constitution de la V^{ème} République et, donc, on l'applique. C'est la loyauté que l'on doit

en tant que fonctionnaire d'état. Alors, après, que dans les revues syndicales, vous voyiez une posture syndicale qui peut donc être en décalage euh, oui, mais on s'exprime alors dans une autre sphère. Dans ces revues, vous avez la pensée des personnes, ce qu'elles pensent de l'évolution du système éducatif, mais en tant que fonctionnaire d'état, fonctionnaire de responsabilité, on ne peut pas avoir une autre opinion que celle du Ministre » (IA-IPR de lettres, A9).

« Le rôle du chef d'établissement, en tant que représentant de l'État, c'est quand même de faire passer les réformes. J'ai des collègues qui les font passer sans faire de vague, voilà. Moi, en ce qui me concerne, j'ai quand même un franc parler pour dire aux collègues "oui, vous avez raison là-dessus... je comprends que la réforme du lycée n'a pas tellement de sens pour vous, maintenant, il faut quand même la mettre en œuvre". C'est un peu comme la DGH... On ne peut pas discuter de l'enveloppe que l'on a. On discute sur la répartition mais en rentrant dans le cadre institutionnel » (principale de collègue, C10).

Plus encore, si la posture et la justification sont partagées, il convient, pour la principale ci-dessous, de s'attacher à donner du sens aux dispositifs :

« On est dans un état démocratique, le peuple vote [...]. Donc, là, je suis peut-être pas convaincu de toutes les manières d'aborder les choses mais n'empêche que je suis fonctionnaire de l'état et je respecte la démocratie dans laquelle on est et je trouve que, de toute façon, y'a toujours des marges de manœuvre et des possibilités de faire vivre les valeurs parce que les dispositifs que l'on nous donne, ils respectent toujours les valeurs... voilà, donc, le dispositif "devoirs faits" je l'ai quand même pris à bras le corps même si on était dans une autre dynamique avant. Les parcours sont moins là mais je continue de les faire vivre parce que, finalement, on est quand même tous unis derrière ces valeurs, et d'accord on décline différents dispositifs pour certaines raisons politiques qui ne m'appartiennent pas, et il m'appartient pas d'en juger, mais, malgré tout, on a cœur la même chose, on veut que les élèves réussissent, apprennent... donc, voilà » (principale de collègue, C2).

Ces différents verbatim mettent en avant la triple tension autour de cette loyauté : mettre en œuvre les directives d'un côté et, de l'autre, maintenir le dialogue et écouter les enseignants lorsqu'ils expriment un désaccord ou une difficulté mais aussi adapter et donner du sens à la prescription institutionnelle en continuant à faire vivre le cadre préexistant. Les propos de ce proviseur résument parfaitement cette triple tension :

« La première stature, c'est celle d'honnêteté et de sincérité. Moi je n'ai pas peur de dire qu'il m'est arrivé d'évoquer que certains aspects ne me convenaient pas personnellement mais que, dans le cadre du travail qui est le mien, de mon engagement, je les mettais en œuvre, voilà. Donc, ça, oui, ça m'est arrivé, mais je l'assumais et, donc, bah, j'avais dans le sens de répondre à une commande institutionnelle » (proviseur de LPO, C3).

Cette posture d'honnêteté et de sincérité est ainsi susceptible de donner lieu, tout en avançant « dans le sens de répondre à une commande institutionnelle », à de possibles adaptations au contexte local. Si « l'essentiel, la structure, le squelette » des directives ministérielles se doivent d'être mis en œuvre, l'autonomie pédagogique de l'établissement, notamment dans la rythmicité de leur application, est toutefois expressément revendiquée par ce proviseur :

« Moi, je me fais fort, le plus possible, de coller au formel, au texte original. Et pourquoi je mets ce petit bémol dans mon propos, parce que ce n'est pas toujours aisé... et que parfois, il faut, effectivement, euh adapté... [...] Il n'y a pas un établissement ou un chef d'établissement qui va tenir les mêmes propos que moi. Il y a des fils conducteurs, je l'espère, mais, quand même, chacun a sa spécificité et un lycée comme ça, ça a ses spécificités. Donc, sur des recommandations, voire même des injonctions, je ne pas tout mettre en œuvre en même temps. Problème de personnels, de compétences de personnels... La réforme actuellement exige de la performance pour certains, toutes les formations autour des systèmes numériques, il faut des personnels qui s'engagent, qui y croient, qui ont envie, et c'est indispensable. Il faut des locaux spécifiques, on y revient, bien équipés, correspondants aux évolutions. Donc j'ai la volonté affichée de dire : j'impulse le plus la réforme en collant avec ma réalité et ma spécificité d'établissement, voilà. [...] Notre rôle qui n'est pas toujours aisé de chef d'établissement, c'est à la fois de la respecter parce que, notre engagement de représentant de l'état, il est là, mais aussi de l'adapter. La respecter et l'adapter dans les conditions spécifiques qui sont les nôtres. Moi, je ne peux pas tout mettre en œuvre dans la réforme qui m'est proposée. Par contre l'essentiel, la structure, le squelette, oui, je peux le mettre en œuvre » (proviseur de LPO, C3).

Durant les entretiens, si les enseignants assurent, le plus souvent, comprendre la posture des personnels d'encadrement, eu égard à leur position de cadres dans l'institution, ils regrettent, néanmoins les dysfonctionnements qu'elle engendre parfois. Les deux verbatim suivants sont particulièrement révélateurs de cette perception :

« Cette année, on a fait un EPI sur le Vendée Globe initié par un collègue. OK, ça marche. A contrario, l'année dernière, il y a eu un projet de collège au théâtre et ça été plaqué EPI parce que l'on est plusieurs matières concernées. Alors, là, je vois pas du tout l'EPI quoi. C'est la direction qui disait, en gros : "vous êtes 3 matières donc c'est un EPI". Moi, ça me dérange pas qu'on appelle ça EPI mais c'est pas ça un EPI. C'est le problème un peu des instances ou des dénominations, finalement, on cherche pas vraiment à comprendre ce que c'est mais comme ça y ressemble vaguement, on va appeler ça EPI, bon... ça fait perdre de la crédibilité et du sens à ce type de projets » (professeure de lettres en collègue, P25).

« En ce moment, le seul moyen de sauver le bac de Blanquer, c'est que les élèves passent leur grand oral en juin. C'était le point emblématique de cette réforme, si elle tombe à l'eau, tout le symbole est détruit. Donc, les IPR sont tous aux créneaux sur le grand oral. Moi j'ai été inspecté il y a 15 jours, mon entretien de carrière et mon IPR, c'était le VRP du grand oral. C'est complètement hors-sol quoi. Il fallait euh que ce soit hyper naturel et spontané... mais pas du tout, on le sait très bien que nos élèves vont arriver en ayant tout préparé. [...] Moi, ma posture c'est de dire "oui, oui, vous avez raison" mais je sais très bien que ce n'est pas ce qui va se produire. Quand c'est descendant, il y a toujours un décalage parce qu'on ne parle pas la même langue. C'est très hors sol. Moi, je trouve que le dialogue vertical, descendant, il est très hors sol. Il nécessite presque d'être traduit pour être utilisé. Finalement, cette traduction, elle prend du temps et elle n'aboutit pas forcément à quelque chose. Alors que si l'on est en prise directe, c'est beaucoup plus efficace. J'avoue que je le fais tout ce qui est institutionnel, c'est mon boulot, mais ça n'a pas un sens à long terme. En amont, je le prépare très peu et, en aval, je m'en sers très peu. Il est hyper rare que je ressors quelque chose de ces réunions ou de ces groupes de travail » (professeur de SVT en LGT, P11).

Dans ces propos, poignent les premières esquisses des discordances de logiques entre les sphères. Les extraits de verbatim rapportés ne tendent pas à effacer la marge de manœuvre et

l'autonomie dont jouissent les chefs d'établissement pour mettre en œuvre les directives dans leur établissement, celles-ci ont été soulignées ci-avant, mais la prédominance du devoir de loyauté envers les directives institutionnelles semble parfois, chez certains personnels de l'encadrement, occasionner une rupture avec la sphère enseignante. En effet, les propos de ces professeurs, du lycée comme du collège, laissent à penser que les efforts de persuasion des cadres intermédiaires et d'adaptation des directives, aussi importants soient-ils, semblent ne pas toujours suffire à développer des pratiques collectives pérennes, sources de développement professionnel et d'efficacité de l'action pédagogique.

Prendre ou faire reposer la responsabilité du travail collectif : tension entre cadrage et liberté pédagogique

L'analyse thématique conduite sur la question de la mise en œuvre des directives institutionnelles fait très nettement émerger, du côté des enseignants, une tension dialectique entre cadrage et liberté pédagogique. Pour reprendre les mots de cette enseignante d'histoire-géographie, il s'agit d'un « *sujet hyper sensible* » (P1) :

« C'est le genre de sujet où à la fois on demande de l'accompagnement mais, en fait, on ne l'accepte pas bien. Je crois qu'il faut quand même être honnête. Parce que, parfois, il y a des situations où l'on dit : "ah, ils nous laissent travailler tout seul avec ça". Mais en même temps, le jour où ils organisent des réunions, ça paraît tout de suite un peu trop dirigiste quoi. Encore une fois, ça dépend vachement des personnes et des situations. Personnellement, je n'ai pas trop envie qu'on s'en mêle mais parce que je crois que ce travail collaboratif fonctionne ou doit fonctionner de manière spontanée et avec affinité. Si ça fonctionne comme ça, il n'y a pas besoin que quelqu'un vienne s'en mêler » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

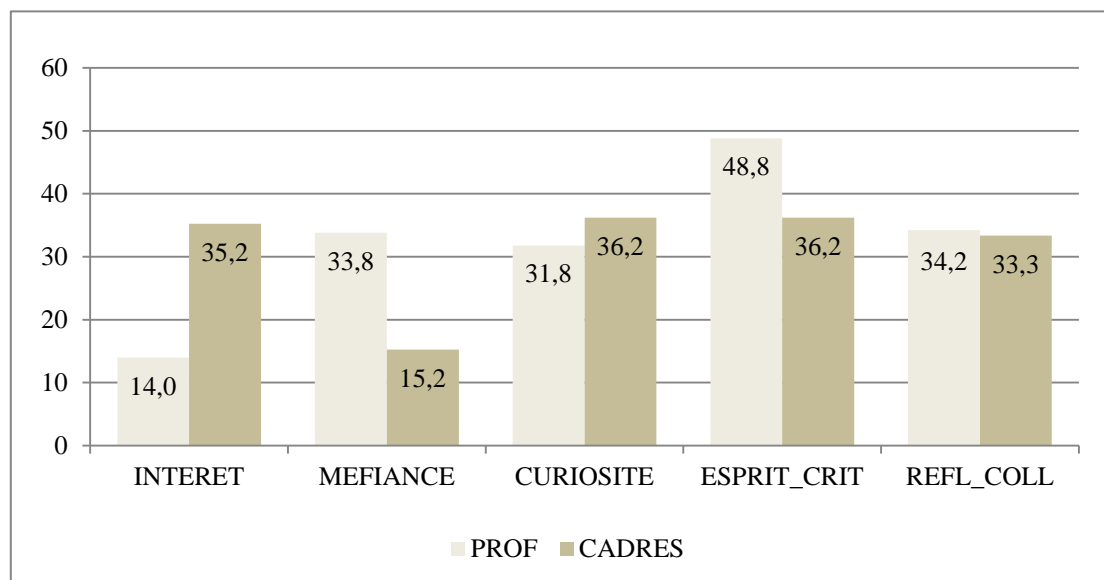
Cette analyse est également partagée par son collègue de lycée général :

« Le problème, c'est que la plupart du temps ça se termine par "voilà ce qu'on attend de vous, mais par contre on ne vous fournit absolument pas les outils, c'est l'autonomie des chefs d'établissement et des enseignants". À chaque fois qu'il y a une réforme, ce qui revient c'est "oui mais comment fait-on ça précisément ? Est-ce que l'on peut avoir un guide ?". Mais c'est à double tranchant parce que si l'on a un guide trop bien ficelé, on va dire qu'on nous l'impose et, donc, que l'on a plus notre autonomie en tant que prof. Mais, a contrario, si l'on en a pas assez, on se plaint parce qu'on n'est pas assez guidé. On est dans cette ambigüité-là. On commence par dire non et on réfléchit après, mais je suis comme ça hein [rires] » (professeur de SVT en LGT, P11).

Si la tension s'exprime sous la forme d'une analyse, voire d'une autocritique dans le discours de ces enseignants, elle laisse le plus souvent place à une forme de suspicion chez les professeurs vis-à-vis de leur institution. D'ailleurs, au moment de recevoir les directives institutionnelles, si les personnels d'encadrement et les enseignants partagent « *la volonté d'y*

réfléchir collectivement » et le développement d'un « *esprit critique* », sensiblement plus exacerbé chez les seconds (48,8 % contre 36,2 %), ils se distinguent, en revanche, de manière significative ($\chi^2(4)=36.1$, $p<0.01$), en fonction de « *l'intérêt* » qu'ils y portent (respectivement 35,2 % et 14,0 %) et de la « *méfiance* » qu'elles suscitent (15,2 % et 31,8 %) (Figure 42).

Figure 42 : État d'esprit au moment d'accueillir un changement / une directive institutionnelle (n=599)



Cet état d'esprit est très clairement corroboré dans nos entretiens comme en témoignent ces deux extraits :

« C'est bien qu'on est des directives nationales, c'est l'Éducation nationale. C'est bien qu'il y ait un cadre et, justement, on l'avait pas toujours dans cette réforme. C'était flou. Les textes, ils sont sortis après la rentrée pour certains. C'est-à-dire qu'on avait nos élèves et un mois après on a su comment enseigner quoi. Donc, ça faisait vraiment amateur comme réforme. Si ça avait été mieux préparé en aval euh... D'une façon générale, je suis pour qu'il y ait plus d'expérimentation, local oui, mais ça peut être national ou dans plusieurs établissements. Parce que quand on nous impose des choses que l'on ne connaît même pas... » (professeur de physique-chimie en collège, P22).

« La liberté pédagogique, moi je n'ai toujours pas saisi ce que ça voulait dire. [...] Elle souvent mise en avant, notamment de manière communicante, quand on atteint les limites explicatives de nos dirigeants. Quand on ne sait plus trop, c'est "ah oui mais ça sera laissé à la liberté pédagogique de l'enseignant". Pourquoi ? Peut-être parce qu'il n'y pas forcément de cadre à un niveau supérieur... soit ils ne l'ont pas fait, soit ils n'y sont pas arrivés, soit ils savent bien que le cadre est inapplicable, j'en sais rien. Le fait est que ça ressemble à un effet de manche dans les discours politiques » (professeur de SVT en LGT, P11).

La tendance à la méfiance et à la suspicion prend alors le pas, y compris chez le professeur de SVT qui faisait pourtant l'analyse de la tension et pointait du doigt l'ambiguïté de la sphère enseignante sur la question. Ce sentiment exprime les discordances des enseignants vis-à-vis

de leur hiérarchie (locale mais aussi nationale) sur le plan de la logique professionnelle avec, en Arrière-plan, l'idée que le travail collectif favoriserait le développement de stratégies à l'échelle d'équipes pédagogiques, de la logique institutionnelle avec l'idée qu'il favorise l'adaptation des prérogatives nationales aux contextes locaux d'enseignement, de la logique ergonomique avec l'idée que la coopération entre enseignants constituerait un gain de temps dans la pratique quotidienne et, parfois même, de la logique identitaire avec l'idée que le travail collectif, par un excès de cadrage ou, à l'inverse, par une responsabilité accrue et impossible, mettrait en danger l'identité professionnelle du corps enseignant.

À propos de la mise en place des compétences, lors de la précédente réforme du collège, cette enseignante exprime cette dissension à l'échelle de la logique professionnelle :

« Pour les compétences, je m'en suis rendue compte encore hier, comme c'est très peu harmonisé, nous avons tous des pratiques différentes. [...] En fait, l'année dernière, ils s'étaient retrouvés dans des situations aberrantes, comme tu dois pouvoir évaluer n'importe quelle compétence, la prof de maths avait beaucoup évalué la maîtrise de la langue et ça avait pris le pas sur l'évaluation du prof de français, ce qui n'est pas cohérent. Donc, on décide collectivement qu'il y a des disciplines prioritaires sur certaines compétences et que les autres disciplines ne peuvent les évaluer que deux fois dans le trimestre. On décide ça collectivement mais, en fait, ça ne marche pas, parce que les gens, soit n'ont pas compris la démarche, soit ils ne se sont pas appropriés l'environnement numérique de Pronote. [...] Tu vois, ça va te paraître bizarre ce que je vais dire, mais sur ce genre de sujet je pense que le chef devrait dire : "c'est comme ça, vous faites comme ça" » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Elle est d'ailleurs rejointe par cette principale qui rejette la faute à l'échelon supérieur :

« Moi, je m'étais dit, quand même, que les gens qui avait fait le socle, ils auraient dû se croiser avec ceux qui ont fait les programmes, ça nous aurait évité au niveau de l'établissement de refaire un travail qui aurait dû être fait. Moi, je formaterais beaucoup plus en fait, je serais plus jacobine [rises]. C'est un peu embêtant mais si on prend, par exemple, la réforme du collège, fallait croiser le socle et les programmes bien plus pour que ça soit plus cohérent, si on voulait que ça fonctionne. Alors, ils ont manqué de temps, certes, ils auraient eu plus de temps ils auraient fait un truc mieux c'est sûr... mais il aurait fallu produire un logiciel, un truc plus carré parce que y'avait une fenêtre d'opportunité sur le socle. Il aurait fallu livrer un appareil d'évaluation soclé que les profs auraient décliné après dans leur classe, mais au moins à l'échelle de l'établissement euh... enfin, moi, je centraliserais davantage » (principale de collège, C2).

Ce défaut de cadrage est également exprimé par cette enseignante d'anglais à propos de l'absence d'une grille d'évaluation formalisée par l'institution dans le cadre de l'oral du diplôme national du brevet, rejaillissant sur les dimensions ergonomique et professionnelle et, par ricochet, relationnelle :

« Je vous cache pas que parfois c'est agaçant. Pour l'oral du brevet, tous les professeurs sont impliqués, de toutes les disciplines. On est par binôme. Je vous dis pas les heures que l'on a

passé au début d'année pour faire la grille d'évaluation parce qu'on était pas du tout d'accord. [...] Pourquoi les hautes têtes ne nous donnent pas une grille d'évaluation précise, comme ça il n'y a pas d'interprétation. Ce genre de choses, on se fatigue et on se dispute même avec des gens avec qui on s'entend bien. Y'a de l'émotionnel là-dedans, c'est pour ça que c'est compliqué » (professeure d'anglais en collège, P12).

Pour le lycée, c'est aussi ce dont témoigne cette enseignante d'EPS qui, participant à un atelier « *world café* » durant une journée banalisée par l'inspection dans le cadre de la présentation des nouveaux programmes disciplinaires, déplore le manque de guidage et d'explicitation des changements :

« Après, voilà, le world café... l'institution ne nous a pas dit comment faire. Nous c'est ce qui nous perturbe, parce qu'on aime bien être cadré, avoir un certain cadre... Mais c'est ce qu'ils veulent, une certaine liberté pédagogique, donc c'est à nous de réfléchir là-dessus. Alors la réflexion était intéressante mais y'avait pas de guide. Ça nous a perturbé et, au final, on ressort et on ne sait pas ce qu'on va faire l'année prochaine. Donc, dans la diffusion, je pense que ça mérite peut-être plus de guidage et de dire pourquoi on a fait ça, enfin voilà. Ils nous ont pas expliqué ça, ça tombe un peu comme ça et finalement c'était : "bon bah, vous, comment vous pensez faire ?" » (professeure d'EPS en LGT, P6).

Cette tension se retrouve également à l'échelle des pratiques propres aux établissements, dans le cadre, par exemple, de la réécriture du projet d'établissement. Cette enseignante d'anglais fait ainsi part de son désarroi quant au fonctionnement descendant de l'institution et en arrive, avec sarcasme, à enjoindre la ligne hiérarchique à prescrire très directement le travail plutôt « *que de [leur] demander [leur] vision pour [leur] établissement avec [leur] élèves* » :

« Il y avait trois groupes de travail en fonction des thèmes de notre projet d'établissement. Mais, en fait, à la fin, c'était complètement ridicule. Nous, on a travaillé du bas vers le haut mais, évidemment, ça n'allait pas avec les thèmes du ministère et du projet de l'académie. Donc, on a dû tout refaire parce que ça s'articulait pas avec ce qui descendait du haut. Nous, on a bâti quelque chose pour notre établissement mais, en fait, il fallait se baser sur ce qui arrivait d'en haut. [...] Pareils, les réunions c'était entre midi et deux, y'avait des gens qui ne venaient pas. On voyait que c'était tellement compliqué, on passait du temps à des bêtises qui n'étaient pas importantes. On a eu un conseil pédagogique pour mettre en forme avant de présenter le projet à la DSDEN... et on se demande pourquoi on a passé autant de temps pour ça. En fait, vaut mieux qu'ils nous disent ce qu'il faut qu'on fasse plutôt que de nous demander notre vision pour notre établissement avec nos élèves, si c'est pour tout refaire après. Les gens étaient vraiment très démotivés. [...] Plus de la moitié des enseignants étaient mobilisés pourtant. Mais on a souvent l'impression que l'on parle mais que ce n'est pas retenu » (professeure d'anglais en collège, P12).

Dans ces derniers propos, la remise en question de la parole ou des propositions des enseignants par la hiérarchie, au moment de l'écriture du projet d'établissement comme dans l'exemple ci-dessus, fait ressortir le sentiment d'illégitimité qui gagne la profession lorsque la liberté qui leur est accordée pour adapter les directives institutionnelles se retourne contre ces

derniers (logique identitaire). Il convient dorénavant d'approfondir l'analyse quand le cadre du travail en équipe est plus clairement et étroitement défini.

Faire avec ou se détourner des directives et des dispositifs peu ajustés : le poids des logiques relationnelle, professionnelle et ergonomique

Il convient tout d'abord de souligner, à l'aide des propos recueillis auprès de ce professeur de SVT, la difficulté de certains enseignants à concilier les différentes facettes du métier, dans un contexte déjà bien décrit de transformation et de complexification de la profession (Maroy, 2006) :

« À partir du moment où ça sort de l'ordinaire, ce n'est pas forcément considéré comme quelque chose d'intéressant. Après, je pense qu'il y a quand même pas mal de profs qui investissent énormément l'ordinaire hein. Et c'est vrai que c'est dur de gérer l'ordinaire et de maintenir un niveau, une classe, en tension avec des évaluations suffisamment régulières, un intérêt au cours, ça demande beaucoup d'énergie. Je peux comprendre qu'un certain nombre de collègues n'ait pas suffisamment d'énergie à consacrer à des thématiques qui peuvent sortir de l'ordinaire » (professeur de SVT en LGT, P11)

Il s'explique en évoquant les lourdeurs administratives et les contraintes structurelles qui sont susceptibles de freiner le démarrage des projets et la prise en main des outils et dispositifs. Les propos qui suivent sont intéressants car, bien que classé dans le profil « *militant* » et donc lui-même fortement investi dans les différentes modalités de travail collectif, il reconnaît « *une inertie de fonctionnement* » qui peut s'avérer être « *décourageante* », surtout lorsque la prise en main des outils proposés par l'institution – en l'occurrence une fiche de suivi pour les classes de seconde censée coordonner l'action des professeurs et faciliter la diffusion des informations – est « *chronophage* » et sans « *certitude de résultat* » :

« C'est, peut-être, aussi lié à la structure du lycée. C'est une grosse machine avec des entités très séparées. L'administration, chez nous, ça s'appelle un château car c'est littéralement un château. Donc, il faut faire des allers-retours, c'est toujours très délicat, c'est long. Donc, parfois, c'est décourageant hein. Pour faire publier un article sur le fil d'actualité de l'ENT, ça va prendre 15 jours et il va falloir demander à 5 personnes différentes la même chose. Voilà, ça sort de l'ordinaire et c'est décourageant. Il y a toujours une inertie de fonctionnement, donc je peux comprendre les collègues qui se disent qu'ils n'ont pas envie de mettre en place des fiches de suivi en seconde, qui en ont assez à suivre leurs classes. L'outil peut s'avérer intéressant quand on l'a bien pris en main mais c'est clair que la prise en main elle est chronophage et il n'y a pas une certitude de résultat » (professeur de SVT en LGT, P11).

Le poids de la logique ergonomique apparaît constituer un facteur prépondérant pour appréhender les divergences entre les enseignants et l'administration au moment de mettre en œuvre un dispositif ou d'engager un travail collectif qui « *sort de l'ordinaire* ». L'expression

de cette logique résulte, sans doute, des logiques satellites, notamment contextuelle et identitaire, comme le suggère l'analyse développée dans le chapitre 9, c'est-à-dire des dispositions liées à la situation professionnelle et personnelle des agents mais aussi à leur histoire (historique de l'établissement, des relations avec la direction, engagement antérieur, etc.). Le poids de cette logique, s'exprime dans les termes d'un investissement et d'une projection heureuse et bénéfique lorsque les logiques du noyau central sont parfaitement alignées, contribuant ainsi à un engagement conséquent des individus dans les pratiques collectives. Pourtant, lorsque les pratiques collectives ne s'alignent plus en tout point avec les logiques de l'encadrement, le poids de cette logique ergonomique apparaît beaucoup plus frénateur. L'extrait des échanges avec cet enseignant d'électronique en lycée professionnel, à propos de l'achat de matériel nécessaire à son projet, permet d'illustrer l'analyse :

« Il n'y a pas de souplesse. Je me suis spécialisé, par exemple, dans les raspberry, ce sont des petits ordinateurs très d'actualité. L'intérêt c'est qu'on peut faire un paquet de choses à faible prix. La quantité de savoir que l'on peut développer dessus est vertigineuse quoi. Un petit matériel comme ça tu mets quatre mois à l'obtenir et c'est pas de la mauvaise volonté des collègues. Ici, on est plutôt familial mais c'est qu'il faut qu'on fasse une demande au chef des travaux, le chef de travaux demande au proviseur adjoint, le proviseur adjoint demande à la gestionnaire, la gestionnaire en fait part au proviseur. Il y a au moins cinq intermédiaires, donc ça prend du temps. Et pour peu qu'il y ait besoin d'un gros matériel comme ça, il faut qu'il y ait un accord de la région et une validation de l'inspecteur. En fait, la région veut qu'il y ait une validation par l'inspecteur, c'est compréhensible parce que tout le monde va aller de sa demande en la justifiant... Eux, ils ont une ligne comptable, il faut la respecter la ligne comptable et, donc, ils demandent à l'inspecteur puisqu'il est le référent pédagogique. Donc, effectivement, il y a cette rigidité qui est très conséquente » (professeur d'électronique en LP, P10).

Les logiques à l'origine des pratiques des enseignants et celles de l'encadrement ne s'accordent pas systématiquement. En l'occurrence, le propos ci-dessus interroge le sens de la logique ergonomique. Si, pour les enseignants, elle exprime ce qui relèverait d'un ratio « *coût de l'investissement / bénéfices attendus* » – qui ne se traduit, bien entendu, pas explicitement et encore moins consciemment dans ses termes dans l'immédiateté de l'action – s'ajoute, chez les cadres intermédiaires, une lecture également axée sur les plans budgétaire et comptable. Cet aspect sera développé plus en détail dans la section suivante (10.2.2.2.). En recentrant la réflexion sur des questions pédagogiques et didactiques, il apparaît qu'entre les personnels entre les sphères, « *on ne parle pas la même langue* » et que le discours hiérarchique est bien souvent perçu par les professeurs comme « *très hors sol* » (P11). Les propos ci-dessous du professeur d'électronique vont, encore une fois, très fortement dans ce sens. Ils témoignent aussi de l'hypothèse initiale d'un essoufflement du consensus autour des valeurs au croisement des logiques professionnelle et ergonomique :

« Les réformes en elles-mêmes, moi, quand on parle de co-animation ou de chef-d'œuvre, ça me parle, ça me plaît bien. Je veux dire que les discours sont sympas, j'aime bien. Des idées, j'en ai à la pelle. Il y a des trucs supers qu'on pourrait faire avec les gamins. Après, c'est qu'il va falloir une traçabilité, une évaluation des compétences et c'est là que ça commence à déconner, c'est-à-dire que si on prend l'évaluation des compétences, c'est une belle chose, mais le système demande des notes. Donc, le problème, c'est que on va faire un chef-d'œuvre mais après on va le noter. Et on va le noter comment ? Parce qu'il y a le chef-d'œuvre pour le bien-être du gamin, l'épanouissement du gamin c'est quand même l'objectif, enfin il me semble d'avoir compris ça, c'est l'objectif principal mais ça va déboucher sur une note pour une poursuite d'études. C'est là que le lien ne se fait pas » (professeur d'électronique en LP, P10).

La dissension émerge de manière très explicite dans le cadre de l'évaluation des dispositifs du lycée professionnel qui parait, à ses yeux, peu ajustée aux valeurs et objectifs de « bien-être » et « d'épanouissement » des élèves. Plus loin dans l'entretien, il développe son propos à partir d'un projet qu'il conduisait dans le cadre du dispositif antérieur nommé « projet pluridisciplinaire à caractère professionnel » (PPCP) et que son proviseur souhaite voir devenir un « chef d'œuvre » (nouveau dispositif) :

« - Tout à l'heure on parlait de PPCP... il y a 20 ans on a gagné le prix de l'innovation, alors c'est complètement dérisoire aujourd'hui mais on avait enregistré un message vocal sur un boîtier. On avait tout fait, on avait travaillé avec le prof de français, avec le prof d'art appliqué, avec le prof de maths pour les statistiques. Tout le monde avait été mobilisé par ça, ça avait été super. Dès qu'ils ont voulu balancer le projet en chef-d'œuvre parce qu'ils trouvaient ça bien : carcans administratifs, on se retrouve étriqué et on ne fait plus rien.

- Ça bloquait sur quelles dimensions en l'occurrence ?

- Toujours pareil, les quotas horaires, la traçabilité, etc. Ils veulent une trace, et je comprends ça hein, ils veulent professionnaliser davantage le métier de prof, c'est louable, je trouve ça bien. Mais les outils à utiliser prennent trop de temps et, en fait, le cœur du projet qui est la substantifique moelle, on en fait moins ! C'est ça qui m'embête. Moi je fais un projet avec mes élèves, je vais passer beaucoup de temps pour faire un truc bien carré, je trouve ça normal. Mais, là, je dois passer encore plus de temps pour rentrer dans la grille évaluative... et là je trouve que ce n'est pas normal » (professeur d'électronique en LP, P10).

Cet extrait est tout à fait représentatif du risque non négligeable de dérégulation des pratiques collectives spontanées que fait peser la prescription de dispositifs peu ajustés aux logiques enseignantes. Il poursuit, d'ailleurs, en évoquant le désengagement potentiel des professeurs dans ces modalités de pratiques qu'il juge pourtant « intellectuellement et philosophiquement » intéressantes :

« Moi, j'ai l'impression que... tu as une ouverture d'esprit qui est proposée, intellectuellement et philosophiquement qui est intéressante, novatrice, plutôt belle, j'aime bien, mais il y a tous les à-côtés administratifs qui font que tu vas faire comme ça parce que tu ne peux pas faire autrement. Donc, après tu fais le minimum syndical. Mais faut faire attention, parce que ça supprime des vocations. Il y a plein de collègues qui ont envie de se lancer et de faire des trucs vachement bien mais, en fait, non parce que ça ne rentre pas. Alors, tu fais une fois et après tu ne fais plus » (professeur d'électronique en LP, P10).

Les lourdeurs administratives (logique ergonomique) inhérentes aux modalités de pratiques formellement organisées semblent ainsi peu propices à ce que les enseignants s'y engagent pleinement. Il ne s'agit pourtant pas là d'une « *résistance au changement* », ni de l'expression d'une culture individualiste. Le désengagement d'une partie des enseignants – au sens où ces derniers se détournent de l'injonction ou y font « *le minimum syndical* » – semble plutôt révéler l'inadéquation des dispositifs avec les logiques de la pratique (logique professionnelle). Le poids des propos de cet enseignant sont d'autant plus révélateur de ce décalage qu'il est, par ailleurs, un professeur particulièrement impliqué dans son métier : il est, en effet, « *coordonnateur de la discipline et engagé dans de nombreux projets avec [ses] collègues* ».

La divergence des logiques entre l'institution, relayée par l'encadrement, et les enseignants se traduit aussi dans les termes de la logique relationnelle. Engagé dans un travail collectif avec des collègues autour de l'accompagnement personnalisé des élèves, ce professeur regrette ainsi la tendance de sa hiérarchie à casser les collectifs qui fonctionnent pour « *essaimer ce qui marche bien ailleurs* » :

« *Ça a duré deux ans et, puis, après, ça a été plus dur avec d'autres collègues. L'administration a la fâcheuse tendance, quand ça marche bien entre certains collègues, de mettre ces collègues avec d'autres collègues et d'autres classes où ça marche moins bien et de voir s'ils peuvent essaimer ce qui marche bien ailleurs* » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Cette dimension revient très fréquemment dans les propos recueillis. Pour cette enseignante d'histoire-géographie, « *la différence d'investissement* » dans les pratiques collectives imposées par l'administration « *créé des tensions entre ceux qui se sont vachement investis et ceux qui ont essayé d'en faire le moins possible* » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1). D'ailleurs, elle considère que le développement d'une culture commune « *se créé entre les gens qui veulent le faire* » et qu'il est très difficile, voire impossible, de « *l'imposer aux gens qui n'en ont pas envie* » (P1). Ces deux enseignants, ci-dessous, à propos des enseignements pratiques interdisciplinaires lors de la réforme du collège de 2015, expriment la même idée. Alors même que leurs opinions divergent sur le sens de la réforme, leurs témoignages convergent sur le caractère inopérant de la commande institutionnelle les conduisant à « *forcer des gens à travailler ensemble* » (P17), faisant ainsi que « *plus ça allait et moins le dispositif était connecté avec le projet des enseignants* » (P13) :

« *On a tenté de mettre en place les EPI avec le cadre qui nous avait été donné. Alors ça a commencé à remuer dans les brancards dans la salle des profs parce que y'a des gens qui*

avaient pas envie de travailler ensemble qui se sont retrouvés à devoir travailler ensemble. Et là, ça clash. Parce qu'on n'a pas spécialement envie de travailler avec Mme Machin que l'on ne peut pas encadrer. Le cadre institutionnel où il fallait mettre en place les mêmes EPI sur tout un niveau, un cadre assez rigide, ça partait d'une bonne intention, c'était l'idée de nous forcer à travailler ensemble. Mais, en fait, ça s'est fracassé sur l'idée que l'on ne peut pas forcer des gens à travailler ensemble » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

« Les EPI, j'avais moyennement adhéré parce que ce n'était pas sur la base du volontariat. On travaillait avec des binômes qui n'étaient pas forcément à fond dedans. [...] Alors, si on s'entendait bien avec le collègue, si on faisait une préparation en commun, moi je trouvais ça très bien, mais il m'aït arrivé de tomber sur un collègue que ça n'intéressait pas du tout, qui faisait ça parce que l'on en l'avait obligé, et j'avais bien senti qu'au niveau des élèves, ils ne voyaient pas trop le lien entre ce que l'on faisait. Il n'y en avait pas puisqu'on ne travaillait pas ensemble. J'avais pas trouvé ça très gratifiant la dernière année. Honnêtement, plus ça allait et moins le dispositif était connecté avec le projet des enseignants. La dernière année, on nous parachutait un collègue et il fallait trouver un projet ensemble quoi » (professeure de lettres en collège, P13).

À l'issue de ce premier niveau d'analyse, l'hétérogénéité des sensibilités au contrat institutionnel, liée à la position des individus dans l'espace scolaire, autrement dit, à leur sphère d'appartenance, est particulièrement visible. Si les personnels d'encadrement sont parfois critiques à l'égard du rythme de leur mise en œuvre et qu'ils s'autorisent, ici et là, à quelques aménagements locaux, il apparaît toutefois que ces derniers contribuent à la diffusion des directives ministérielles avec une forte loyauté et, en conséquence, avec une relative efficacité. L'étude de la dynamique d'interactions met ainsi en évidence les nombreux points de divergence dans la manière d'appréhender ces directives – notamment sur les plans des logiques relationnelle, professionnelle et ergonomique – et permet d'affirmer que les logiques des enseignants ne sont pas parfaitement alignées avec celles de leur institution.

10.2.2.2. S'appuyer sur les instruments de pilotage et/ou s'impliquer dans les instances

Le deuxième niveau d'analyse porte sur les discordances entre les logiques et les pratiques des enquêtés concernant leur implication dans les instances et leurs usages et positionnements vis-à-vis des instruments de pilotage. Si, au moment où les personnels de direction font œuvre d'imposition, de négociation, de co-construction ou encore de partage de la politique pédagogique de leur établissement, les points de tensions apparaissent conséquents entre les enseignants et ces derniers. L'existence de crispations internes à la sphère enseignante, révélant la difficile cohabitation des différents profils tels qu'ils ont été décrits dans les parties 2 et 3 de cette recherche, s'avère tout aussi remarquable.

Imposer, négocier, faire construire ou partager des choix collectifs : un processus sous tension entre les sphères

Sur le plan de la dynamique collective à l'échelle de l'établissement, le vote de la répartition des moyens – la dotation globale horaire (DGH) – constitue sans doute l'un des points de crispation les plus vifs entre enseignants et principaux ou proviseurs.

« Les moments de crispation sont vraiment au moment de la DGH, de la répartition des moyens, y'a vraiment des tensions très fortes à ce moment. Avec un sentiment de devoir toujours réinventer des choses avec moins de possibilités » (DDFPT et professeur de biotechnologies en LGT, P27).

« Quand je regarde le terrain, sous les angles où j'ai été et depuis quatre ans, dans cinq lycées et cinq ambiances différentes, je pense que c'est le sujet majeur en France. C'est-à-dire que l'on a une capacité à travailler en équipe dans le négatif, pour s'opposer à un projet, pour rouspéter contre une DGH... quand il s'agit d'être contre, le travail en équipe se fait très spontanément, très facilement, avec des trésors d'inventivité, de communication et l'on maîtrise à peu près tout. Pour être contre, on le fait très vite, très bien et relativement efficacement. En revanche, travailler en équipe pour quelque chose, ça reste très compliqué » (professeure de SES en LGT, P24).

Dans le discours de ces deux enseignantes, l'une occupant la fonction de DDFPT (P28), l'autre ayant été cheffe d'établissement durant sa carrière (P24), des difficultés émergent lorsque les logiques de l'encadrement et celles des enseignants doivent se coordonner. À travers ces propos, s'exprime une nouvelle modalité de la logique identitaire. Si ce n'est pas, à proprement parler, le travail collectif qui remet en cause l'identité professionnelle des enseignants, ce sont les conditions dans lesquelles il est demandé aux enseignants de travailler ensemble : c'est, sans doute, cela qu'exprime cette enseignante de biotechnologies lorsqu'elle dit avoir le « *sentiment de devoir toujours réinventer des choses avec moins de possibilités* » (P28). Pour ce proviseur de lycée général et technologique, les périodes de réforme sont particulièrement sensibles car en s'adaptant aux nouvelles directives institutionnelles, les équilibres sont remis en question. Ainsi, « *les enjeux de négociation et de pouvoir sont très présents* » et s'opère un rapport de force entre la direction d'établissement et les représentants enseignants au conseil d'administration (CA) :

« Nous, on a de l'argent, on a une bonne dotation globale. On est le lycée classique. [...] Depuis l'ancienne réforme, il y avait eu un statut quo qui avait été installé que les gens avaient plus ou moins intégré. Donc, on savait qu'on mettait 30 minutes de maths en plus, qu'on dédoublait en groupes, etc. Là, on remet tout à plat. Et, en remettant tout à plat, on remet tout en jeu, sachant que l'on fait histoire quand on fait la première fois, on se réfèrera toujours un peu à l'année zéro. Donc, tout le monde sait que c'est maintenant qu'il faut jouer. Les enjeux de négociation et de pouvoir sont très présents là. Donc, actuellement, notre DGH n'est pas

votée parce que, forcément, personne n'est d'accord. [...] J'ai fait 3 propositions... Si vous voulez, il y a des équilibres à avoir quoi... Bah, là, on fait une commission permanente lundi prochain, mardi on présentera ça au CA, la proposition sera rejetée. Normal. Ça fait partie du jeu. Je la représenterai jeudi en commission permanente et au CA du vendredi 5 juillet. Elle sera rejetée mais, comme tout, à la fin... c'est moi qui vais gagner [rires]. Mais voilà, la problématique elle est là, comme on remet tout à plat... mais c'est normal hein... Moi je leur avais dit "c'est maintenant qu'il faut qu'on réfléchisse à ça". Mais c'est dur de réfléchir dans la mesure où l'on ne peut pas dire que parce qu'on va mettre plus de moyen ici ou là, on sera plus performant » (proviseur de LGT, C4).

Reprenant, peu ou prou, les mots de l'enseignante de sciences économiques et sociales, cette proviseure adjointe confirme que le collectif se crée quand il s'agit de voter la DGH. Elle met également en avant la marge d'autonomie qui subsiste et que se disputent les enseignants et les disciplines :

« Là aussi, il y a un travail collectif avec les profs quand on reçoit la fameuse DGH. Une fois que l'on a fait la première version, on l'affiche en salle des profs. Ils ont le loisir de se réunir, d'ailleurs pour ça ils le font hein, et là il faut qu'on entende les besoins d'AP ou de dédoublement. Dans la limite de notre enveloppe, on a une marge d'autonomie quand même. C'est pas énorme, mais un petit peu » (proviseure adjointe de LGT, C11).

Conscient lui aussi de ces difficultés, ce principal adopte une démarche complètement transparente pour orienter les choix de ventilation de la DGH. Assurant que « *ce n'est pas parfait* », la démarche semble toutefois permettre de tendre vers des compromis :

« La semaine dernière, [la réunion de concertation] c'était sur la répartition de la dotation globale horaire pour finaliser la ventilation. Je leur ai redonné mon tableau parce que, cette semaine, c'est les conseils d'enseignement, donc pour les aider pour la répartition de service, on a fait un point ensemble. [...] Alors, y'a des guerres entre disciplines, c'est évident. Parce que chaque discipline, légitimement, va demander plus de moyens horaires que l'autre... donc, pour arbitrer je leur ai ressorti les évaluations de 6^{ème} et les évaluations au brevet sur plusieurs années. Dans notre établissement, c'est clair que le bât blesse au niveau des maths et des sciences. Donc, je leur ai donné le tableau et les analyses pour pointer où doivent aller nos priorités. Du coup, chacun se dit que, oui, effectivement, c'est normal » (principal de collège, C12).

Néanmoins, la réforme du lycée de 2019 a exacerbé un point de tension majeur dans cette répartition horaire : la concurrence entre les disciplines, non pas pour le confort de travail avec des classes aux effectifs plus ou moins importants, mais quant au maintien ou non de l'ouverture de certains enseignements. En effet, avec le choix des enseignements de spécialité, le proviseur détaille les enjeux des discussions entre la direction et les enseignants mais aussi

entre les enseignants. Il pointe alors les enjeux de « *lobbying* » entre les matières et met en avant les rapports de force qui se créent⁸⁸ :

« Vous savez le lobbying, ça, c'est clair... En seconde et en première, admettons si j'ai un groupe d'espagnol de 25 élèves, s'il se retrouve à 4 en Terminale, on ne va pas l'ouvrir, donc le prof d'espagnol, ça lui fait perdre 6 heures. Donc, là, on peut couper la tête à quelqu'un là. [...] C'est compliqué hein parce que ça veut dire qu'on se met des gens à dos... Donc, il y a des chapelles à casser pour refaire des équilibres, mais des équilibres qui se recréent sont des équilibres qui ne sont pas forcément motivés par un souci collaboratif. C'est vraiment ça le problème, c'est-à-dire que, moi, je me dis toujours que si je casse, bon il y a un équilibre qui se crée parce qu'il y a des rapports de force qui sont installés, mais quand je casse, c'est comme quand on coupe la tête, on ne sait pas qui repousse derrière quoi » (proviseur de LGT, C4).

Un nouvel aspect spécifique à la logique de la sphère de l'encadrement pouvant générer un décalage avec les logiques des enseignants se retrouve alors. En effet, l'exemple ci-dessous est révélateur de la contrainte que constitue la nécessité de concevoir les collectifs tout en veillant à respecter les obligations de service des professeurs. Les propos de ce DDFPT montrent comment, dans le cadre de l'enseignement en co-intervention, un futur binôme d'enseignants est constitué, par une nécessité administrative, alors même que l'identité de l'un des deux collègues n'est pas encore connue, le poste n'ayant pas encore été affecté d'un enseignant :

« Quand on impose... enfin, on impose souvent le collectif par la force des choses. Moi, je dois monter les binômes tout de suite [fin juin] alors que je n'ai pas encore l'ensemble des collègues qui seront dans l'établissement pour l'ECI. J'ai des heures à positionner sur des collègues que je ne connais même pas forcément. Et puis, on est obligé d'ajuster par rapport aux services des enseignants. Des fois, je suis obligé de mettre du chef d'œuvre à un enseignant qui n'est pas forcément emballé par le chef d'œuvre parce que, sinon, j'ai pas son service de quotité horaire. [...] Par exemple, je sais que l'année prochaine j'ai un bloc de moyen provisoire de 18h, je ne connais pas le collègue qui sera dessus. Pour arriver à faire son nombre d'heures, je suis obligé de le placer sur de l'ECI. Je leur vends pas du rêve aux collègues, je leur dis bien que l'on ne sait pas qui c'est mais qu'il faudra travailler avec lui » (DDFPT de LP, C16).

Cette vision administrative, à laquelle les personnels de direction ne peuvent pas toujours se soustraire, génère, là encore, de la suspicion chez les enseignants, notamment les plus engagés, dans l'instant, dans les collectifs. À travers ses propos, des raisons se dégagent quant au classement de cette enseignante de collègue dans le profil « *résistant* » (cf. chapitre 8), alors même qu'elle était particulièrement engagée lors de la réforme du collège de 2015 :

« Moi, je m'y suis beaucoup investie dans cette réforme, j'y ai cru, j'attendais cela. J'y ai cru dans les discours de Peillon, de Vallaud-Belkacem, aussi quand j'y ai été formée et aussi

⁸⁸ Il est utile de rappeler, ici, que plus de la moitié des enseignants interrogés considèrent que le travail collectif est susceptible d'introduire des enjeux de pouvoirs et des rapports de force (cf. Figure 35).

quand il a fallu le mettre en place dans l'établissement. Alors, comment dire, elle était à la fois très ambitieuse cette réforme et, moi, ce que j'ai vu du petit bout de ma lorgnette, elle a été torpillée en grande partie par les cadres. Chacun des chefs d'établissement a vu la réforme par le petit bout de sa lorgnette. Or, c'était quelque chose de global. Ce qui les angoissait, c'était les emplois du temps. Je l'ai vu pendant les formations. C'était "comment on va faire avec les 26 heures de cours, avec le temps du midi qui doit être respecté". La mise en place de l'AP au regard de la DHG de l'établissement... donc, la plupart a eu une vision purement comptable. Voilà. "Combien ça va me consommer d'heures", eux ont eu cette vision-là » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

Au-delà de la DGH, la conception des emplois du temps se dégage aussi comme étant une pratique, propre aux personnels de direction, profondément génératrice de dissensions entre les sphères. Tous les chefs d'établissement interrogés s'accordent à dire que « *l'emploi du temps [c'] est un levier très important* », qu'il constitue « *le premier acte pédagogique du chef d'établissement* » (proviseur de LPO, C3). Ils partagent également l'idée que la tâche est périlleuse. Dans l'ensemble, tous assurent faire du mieux possible comme en attestent les deux extraits suivants :

« Moi, ce que je veux, c'est que chacun soit bien dans sa vie personnelle pour être bien dans son boulot et, pour ça, il faut que l'emploi du temps corresponde à leurs besoins. Mais les besoins, c'est pas non plus n'importe quoi. Donc, je leur propose d'émettre deux vœux mais y'en a qu'un seul qui sera garanti. Un vœu, par exemple, c'est commencer tous les jours à 9h ou finir à 16h, c'est être libéré le mercredi matin ou le vendredi après-midi, avoir son lundi matin, etc. Ce qu'il faut qu'ils comprennent, c'est que, s'ils veulent des demi-journées de libre, il faut pas dire "cette demi-journée-là", il faut dire "je veux deux demi-journées de libre" et ils auront deux demi-journées. En fait, moins on est gourmand dans ses demandes, plus on a des chances d'être exaucé et plus tout le monde sera exaucé. Cette année, il y a eu 2 réclamations sur 60 profs, les autres étaient contents. Sur les deux réclamations, on a pu aménager un truc pour l'un. Puis l'autre, bah on sera attentif l'année prochaine » (principal de collège, C12).

« La construction des emplois du temps, c'est une tâche des personnels de direction extrêmement compliquée. Donc, les vœux des profs... avant, on avait trois vœux, maintenant il y en a plus qu'un, c'est déjà pas mal ! Alors, je pense faire partie des supers PERDIR [rires]. C'est-à-dire que je maîtrise complètement les emplois du temps, je sais qu'ils sont contents. Cela dit, je le fais parce que je sais qu'ils souffrent avec les élèves. Après, je le fais jamais en défaveur des élèves. Mais c'est compliqué, c'est-à-dire que j'y passe mon été, tout le monde le fait pas, parce que ça prend beaucoup de temps » (principale adjointe de collège, C1).

Dans les deux cas, répartition de la DGH et conception des emplois du temps, l'analyse tend à souligner l'effort de prise en compte des logiques enseignantes (notamment, au regard des propos ci-dessus, des contraintes personnelles et familiales constituant la deuxième dimension de la logique identitaire, telle qu'elle est détaillée dans le chapitre 9). Toutefois, si les principaux et les proviseurs, ainsi que leurs adjoints qui sont d'ailleurs les plus mobilisés sur la construction des emplois du temps, font ce qu'ils peuvent pour assainir le climat relationnel (logique relationnelle) et constituer un environnement propice au développement de

dynamiques collectives (logique contextuelle), une forme de ressentiment se fait sentir sur cette question, compte-tenu des contraintes fortes qui sont les leurs et, parfois, du peu de reconnaissance qu'ils en retirent de la part des enseignants (logique institutionnelle). Les propos de cette adjointe de direction en lycée rendent palpable son agacement sur le sujet :

« Moi, je bossais en GRETHA, quand je suis arrivée dans l'Éducation Nationale, ça m'a vachement étonné. Moi, j'ai jamais cassé les pieds à l'institution avec mon temps personnel. J'avais des demandeurs d'emploi face à moi à qui j'apprenais que, s'ils voulaient trouver un boulot, il ne fallait pas que l'employeur ait à gérer les problématiques personnelles. En fait, je me retrouve dans l'Éducation Nationale et c'est ça que l'on doit gérer. Si vous saviez le temps que je passe l'été, je pourrais gagner huit jours de vacances si j'enlève toutes les contraintes personnelles. Tout ce que j'ai à gérer, c'est parce que j'ai des vœux qui viennent percuter ce qui est mis en place. On achète la paix sociale avec les emplois du temps mais les gens ne se rendent pas compte. [...] Moi, j'ai du mal avec ça » (proviseure adjointe de LGT, C11).

Le détour effectué dans l'analyse par cette modalité de travail collectif très générale et administrative, non directement en prise avec les pratiques pédagogiques des enseignants, est indispensable pour comprendre ce qui se joue à travers la logique contextuelle. Compte-tenu des accords passés ou des désaccords subsistants, d'une rupture ou d'une rencontre heureuse entre l'équipe de direction et l'équipe enseignante, ce travail résolument collectif paraît tout à fait essentiel en ce qu'il détermine, pour une grande partie, la dynamique de l'établissement. La gestion de ces outils de pilotage, si elle marque un fossé entre les logiques enseignantes et les logiques de l'encadrement, rend possible, contraint ou empêche l'activité collective des enseignants, que ce soit entre les disciplines, entre les équipes pédagogiques (à l'échelle des classes) ou entre les équipes porteuses de différents projets collectifs. La suite du propos appréhende plus finement la manière dont cette gestion à l'échelle de l'établissement (logique contextuelle) rejaillit sur les relations entre enseignants (logique relationnelle).

Au sein de la sphère enseignante : communiquer pour déminer les relations interpersonnelles

Ce point paraît nécessaire pour comprendre le développement des dynamiques collectives entre les enseignants, au niveau local. L'encadrement intermédiaire, et plus particulièrement les chefs d'établissement, occupe une position décisive pour orienter l'expression de la logique relationnelle des professeurs par l'aménagement d'environnements plus ou moins facilitants. Au-delà de ces pratiques, les relations entre les enseignants semblent également jouer un rôle prépondérant dans le développement de telles dynamiques :

« En fait, y'a deux enjeux... Pas forcément sur les mêmes plans et pas forcément compatibles. Y'a à la fois les enjeux en termes de qualité d'enseignement pour les élèves et de capacité à leur fournir dans les temps impartis ce dont ils ont besoin et, en parallèle, la qualité de travail de l'enseignant voire l'existence même des postes qui sont en jeu. Là, c'est pas facile d'avoir des discussions dépassionnées parce que ça touche les gens de manière viscérale et ça nous met en face de contradiction comme faire des choix peu pertinents pour les élèves pour sauver des postes ou, à l'inverse, faire des choix pertinents pour les élèves, c'est acter des suppressions de poste. C'est très compliqué. Donc, chez nous, y'a des enseignements qui sont entrés en concurrence de manière très nette » (professeure de lettres en LGT, P28).

« [Les EDS du LGT] Alors, ça a été une catastrophe. Personnellement, ça m'intéressait beaucoup. Faut pas généraliser, mais j'ai vécu deux fois l'histoire. Les profs d'histoire, en fait, ils nous disaient que ça allait leur permettre de maintenir leur volume horaire. Le problème principal dans les lycées, c'est de maintenir les volumes horaires pour maintenir les postes et que les collègues les derniers nommés puissent rester. C'est ça, l'alpha et l'omega de tout. Donc, au lieu de se dire que l'on aurait pu se répartir les choses... euh, y'a des disciplines qui sont propices au partage, à l'ouverture, mais ça n'est pas une réalité. C'est vrai, typiquement, pour l'option histoire-géo / géopolitique, c'est vrai aussi pour l'éducation morale et civique. Vu mon parcours, je me suis toujours portée volontaire pour l'EMC mais sur les quatre années, depuis mon retour, j'ai eu deux fois seulement de l'EMC parce que mon emploi du temps avait des trous. Le proviseur avait imposé ça aux équipes. Et là, y'a des rapports de force énormes et c'est toujours la matière la plus nombreuse qui gagne. Donc, clairement, sur l'EDS, ce sont les historiens qui gagnent contre les SES mais ça peut être contre les philosophes. En fait, ce qu'aurait permis en théorie la réforme n'a pas eu lieu en réalité parce que derrière y'a les histoires de postes en fait » (professeure de SES en LGT, P24).

Les deux extraits de verbatim ci-dessus confirment l'analyse des chefs d'établissement rapportés dans le point précédent. Finalement, à partir de ce qu'expliquent ces deux enseignantes de lycée, il est possible d'affirmer que ces enjeux et logiques sont partagés par une partie des enseignants – les disciplines d'appartenance ne semblent pas anodines dans les rapports de force qui se tiennent (logique disciplinaire). Par ailleurs, il est très clair, notamment dans les propos de l'enseignante de lettres, que le consensus autour des valeurs, propice à l'initiation des dynamiques collectives, se fragilise sur cette question des possibles

suppressions de postes, autour d'un enjeu identitaire (selon les deux aspects de la logique identitaire).

De manière moins sensible mais générant tout autant de difficultés pour faire émerger un environnement propice à un travail collectif serein, l'attachement à de bonnes conditions de travail apparaît aussi parasiter l'expression de la logique relationnelle. Le cas, précédemment exposé, de l'établissement dirigé par ce proviseur permet de poursuivre l'analyse :

« On travaille extrêmement bien en conseil pédagogique, c'est un vrai lieu de travail. [...] Un conseil pédagogique c'est 22 personnes quand même, donc, parfois, on y passe 2h et demi à discuter... sans accord à la fin mais, euh, il y a des arguments qui sont lancés, il y a des choses qui sont débattues. Mais, cette année, tout était trop compliqué. En fait, eux, ils sont rentrés dans la réforme par la pédagogie, par les programmes et c'est très bien, parce que ce sont des professionnels, ils se sont engagés fortement. On a essayé de partager une vision commune de la réforme, des enjeux... On a voulu ouvrir toutes les spécialités. Tout le monde a bien adhéré, les parents et les élèves aussi. C'est après, quand on est revenu à l'individu : "quelle est ma répartition de service ? Est-ce que je vais avoir des groupes ou pas ?" [...] Je pense, ce qui ressort ce sont les conditions de travail. Ni plus ni moins. Le dernier conseil pédagogique, on était sur les conditions de travail. Et, du coup, c'est chacun sa couverture, on est vraiment que là-dessus. Moi, je peux entendre qu'enseigner à 35 en langue, ça soit compliqué, mais pas plus qu'il faille des groupes en enseignement scientifique pour faire des expérimentations. Donc, voilà, il faut qu'on puisse trouver des arrangements. Et ce qui est compliqué, ce sont les vrais acquis sur les conditions de travail qui existaient, ils sont extrêmement vigilants. [...] Et une fois que la répartition est faite, après on fait les emplois du temps et ça repart... Voilà, vous êtes rentrés dans le cœur du mammoth là [rires] » (proviseur de LGT, C4).

Ce qu'il faut noter, ce n'est plus l'opposition entre la direction et les enseignants mais plutôt, à l'instar des propos tenus par les enseignants ci-avant, les luttes qui s'opèrent entre les enseignants et entre les disciplines, que ce soit sur la taille des effectifs, le dédoublement des groupes, les emplois du temps ou encore l'attribution d'heures supplémentaires. Si cela s'apparente, en façade, uniquement à l'obtention de meilleures conditions de travail, cette proviseure exprime les conséquences, parfois bien plus dramatiques, de telles luttes entre les personnels au sein des établissements scolaires :

« La salle des profs, y'a un affichage. Il y a des pots d'organiser entre les profs mais, en fait, vous vous rendez compte que c'est un [elle accentue] groupe dans l'établissement et c'est dangereux pour le système si on laisse ce groupe prendre la main et imposer sa dynamique au mépris des autres. On se rend compte de fêlures, de gens qui n'osent pas dire, d'isolement... La situation RH que je gère aujourd'hui en tertiaire, elle émerge de ça par exemple. Elle émerge d'un groupe qui paraissait hyper soudée quand je suis arrivée. Un emploi du temps qui n'est pas appréciée par un professeur le jour de la pré-rentrée et le lendemain le mari de la dame qui me dit qu'elle a fait une tentative de suicide. Je commence ma rentrée comme ça » (proviseure de LP, C13).

Pour la cheffe, l'enjeu majeur a été d'assainir l'environnement local, d'apaiser les tensions et de « travailler en éthique » en restant « cramponnée aux valeurs ». En faisant la relation entre « un élément isolé » et l'effet sur l'établissement dans sa totalité, son témoignage est particulièrement révélateur de l'influence de la logique contextuelle :

« D'emblée, je me dis qu'il faut travailler en éthique. J'ai travaillé sur ce qui allait se passer avec l'équipe. Ça m'a pris trois ans où il fallait que je reste cramponnée aux valeurs donc l'éthique, la communication... C'est long au quotidien, trois ans, quand vous arrivez en salle des profs, que les profs sont pas forcément très agréables. Je m'en suis rendue compte avec le premier confinement, où tous les profs ont été derrière moi, pour les élèves, que le travail que j'avais mené pendant trois ans, patiemment, a porté ses fruits. Et, en fait, je me suis rendue compte que j'avais bien fait de tenir, de ne pas me fâcher, de rester juste. Ça peut paraître un élément isolé mais, en fait, ça impacte tout l'établissement » (provisure de LP, C13).

Si la situation rapportée ci-dessus relève de l'exceptionnel, il n'en est pas moins que l'une des missions des personnels d'encadrement consiste à déminer les relations interpersonnelles entre les agents. Il s'agit du rôle qu'ils jouent dans l'expression de la logique contextuelle des enseignants. Pour ce proviseur, l'enjeu est alors de rassembler autour d'objectifs communs et de communiquer clairement sur « les règles de gestion préalables » :

« En fait, la question c'est de permettre à chacun de travailler dans une prise de conscience des apports des uns et des autres pour essayer de limiter ces phénomènes de concurrence dans l'attribution de moyen. J'allais dire que pour éviter ce type de concurrence, il est important de bien insister sur les objectifs de la répartition des moyens à partir des priorités de l'établissement. En fait, il faut se donner des règles de gestion préalables. [...] Ce sont des outils à double tranchant. Ils sont fonctionnels quand on sait clairement quels sont les objectifs. Si je reprends sur la DG, quand je suis arrivé dans le lycée, il y avait des choses à reprendre sur la grille horaire des élèves qui n'était pas vraiment respectée. Si on se limite à dire que l'on va remettre la grille horaire, sans mettre du sens et des objectifs derrière, effectivement on va être dans un pilotage difficile et dangereux où il va falloir négocier et donner un peu plus ici ou là. Si c'est une logique d'objectifs et que l'on se dit que l'on doit avoir une vigilance particulière sur un niveau, alors on va renforcer les moyens sur ce niveau et on trouve un équilibre. Donc, il faut expliciter et clarifier les règles d'utilisation de ces outils » (proviseur de LP, C15).

La dimension interpersonnelle constitue, aussi à l'échelle d'équipes plus restreintes (par exemple, au sein de conseils d'enseignement ou de dispositifs institutionnels), une logique particulièrement prégnante dans le fonctionnement interne des collectifs. Elle s'exprime sur deux plans. Le premier prend corps à partir des luttes entre les professeurs pour une plus grande reconnaissance de leur travail par l'administration. Le second, étroitement lié, se repère dans la difficulté qui est celle des pairs à reconnaître et accepter le *leadership* d'un collègue, eu égard à son engagement dans un projet collectif. Les extraits d'entretien suivants témoignent de ces deux plans :

« *Quand vous avez trop de projets, ça créé une concurrence. Donc, là, c'est pas bon. Par rapport aux profs qui s'investissent dans les différents projets, chacun cherche une valorisation et une reconnaissance de cet investissement. Moi, quand un projet fonctionne bien dans l'établissement, c'est-à-dire qu'il apporte les résultats escomptés, je le cite et je cite les gens. Mais chaque fois que je le fais, ça créé un séisme en salle des profs parce que le chef préfère "Mr X et Mme Y" et que si je dis que tel prof fait un super boulot, ça veut dire que les autres n'en font pas. C'est très prégnant ça. Résultat des courses, le collègue est venu me voir en me disant "vous n'auriez pas dû Mr le Principal" » (principal de collège, C7).*

« *En fait, j'ai l'impression aussi qu'on a du mal aussi à avoir un leadership, enfin, c'est pas une organisation qui est tellement acceptée, il en faut un mais c'est toujours quelque chose d'intuitif, d'implicite, de non-dit... ça c'est dommage je trouve. Du coup, on perd en efficacité » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).*

Ces relations interpersonnelles parasitées par la recherche de reconnaissance et de valorisation auprès de l'administration se trouvent parfois exacerbées, à leur insu, par l'action-même des chefs d'établissement :

« *Ce que j'avais constaté dans mon premier poste de principale adjointe euh... j'ai été piégée on va dire, c'est que j'ai travaillé très rapidement en équipe avec une dizaine de professeurs et, quelque part, j'ai déchiré un tissu dans la salle des profs où ceux qui ne voulaient pas s'engager dans ce travail se sont retrouvés en arrière quoi. Ça a cassé une dynamique d'équipe, enfin ça a créé des tensions dans la salle des profs avec le retour de clichés du genre "les autres démagos, ils font des projets, ils travaillent en équipe, moi je suis pour la transmission des connaissances" et tout ce genre de choses » (principale de collège, C10).*

Cette principale de collège résume, un peu plus loin dans l'entretien, l'essentiel des propos tenus dans ce deuxième niveau d'analyse et rappelle, en conséquence, la nécessité d'un pilotage fort de la direction afin « *d'éviter ces phénomènes* » interpersonnels négatifs :

« *C'est évident qu'il y a des enjeux de pouvoir, d'où l'importance d'un leadership fort au niveau de l'établissement. Comme on dit, le poisson est pourri par la tête hein, si ça dysfonctionne au niveau de la direction, alors ce sont les profs qui prennent le pouvoir. C'est comme dans la classe d'ailleurs. Très rarement émergent des leaders positifs, c'est plutôt des leaders négatifs et, après, on a une forme de tyrannie qui se met en place avec des profs qui négocient leur emploi du temps, qui récupèrent des heures supplémentaires... donc le rôle du chef, c'est d'éviter ces phénomènes » (principale de collège, C10).*

Alors que le premier niveau d'analyse portant sur la mise en œuvre des directives ministérielles a conduit à souligner les discordances de logiques entre l'administration et les enseignants, notamment sur le plan des logiques professionnelle et ergonomique, l'analyse portant sur la conduite de l'action pédagogique à l'échelle de l'établissement (instances et instruments de pilotage) met en évidence les points de divergence relatifs aux logiques institutionnelle, identitaire mais aussi, et peut-être surtout, relationnelle. Par ailleurs, les résultats tendent à confirmer et à préciser le rôle joué par l'encadrement intermédiaire,

notamment les personnels de direction, à travers leur pilotage administratif et pédagogique ainsi qu'à travers leur manière de communiquer pour agir sur les relations professionnelles entre les enseignants et sur l'établissement d'un environnement de travail propice au développement des dynamiques collectives (logique contextuelle).

10.2.2.3. Travailler seul, à plusieurs ou tous ensemble : la question de l'échelle du travail collectif

Dans la continuité des précédents développements, le troisième niveau oriente l'analyse des dynamiques d'interaction entre les sphères sur la question de l'échelle du travail collectif. En effet, au regard des deux premiers niveaux, il semble qu'une divergence plus profonde existe quant à l'ampleur des pratiques collectives au regard de la manière dont ces dernières contribuent, ou non, à développer une culture d'établissement. Il s'agit ainsi de revenir sur une hypothèse de travail, déjà soulevée dans la partie 3, visant à appréhender les conditions conduisant à l'émergence d'une culture de collégialité au sein des établissements et celles conduisant plutôt une culture de la balkanisation⁸⁹. Avant d'approfondir cette hypothèse de travail, il est utile de rappeler que la plus forte dissonance, en termes de logiques pratiques, sur le plan quantitatif, porte sur la variable « *équipe pédagogique* » (EQ_PEDA). Si 92,4 % des personnels d'encadrement interrogés adhèrent à l'idée que le travail collectif doit favoriser le développement de pratiques partagées et harmonisées à l'échelle de l'équipe pédagogique, ce taux chute à 39,9 % chez les enseignants (cf. Figure 36). Une autre forte divergence porte sur la variable « *climat d'établissement* » (CL_EPLE) : 73,3 % des cadres intermédiaires expriment leur pleine adhésion à l'idée que les pratiques collectives doivent permettre de favoriser l'émergence d'un climat d'établissement collégial, alors que seulement 36,4 % des professeurs y souscrivent pleinement.

La problématique du temps, des locaux, de la reconnaissance

Parmi les obstacles qui contraignent le développement des pratiques collectives, le manque des temps et d'espaces dédiés est le plus régulièrement partagé par les enseignants (90,3 %) et par les personnels de l'encadrement (83,8 %), avant l'insuffisance de reconnaissance et de valorisation financière, partagée par 77,7 % des enseignants et 76,2 % des cadres. Il s'agit

⁸⁹ Pour rappel, le concept est repris des travaux d'Hargreaves (1994) et témoigne de la présence de sous-groupes, liés en leur sein par des affinités personnelles, professionnelles ou encore disciplinaires, caractérisés par une relative imperméabilité les uns aux autres.

alors, par le recours à l'analyse qualitative, de comprendre le lien entre ces observations et les difficultés qu'elles posent au moment d'appréhender les questions d'échelle des pratiques collectives.

En premier lieu, l'analyse soulève la très faible satisfaction des enseignants vis-à-vis de leurs conditions de travail, notamment l'aménagement de leurs espaces de travail qui se confondent parfois avec la salle de cours ou la salle des professeurs (logique contextuelle). La complexité pour trouver une salle pour travailler entre collègues, disposer de conditions matérielles satisfaisantes, notamment en termes d'outils numériques ou encore la faiblesse de l'attrait pour des locaux qui ne constituent pas un lieu de vie chaleureux constituent autant de freins à l'émergence d'un travail collectif pérenne propice à la transgression, c'est-à-dire à initier une production collective dépassant la simple mise en règle avec la commande institutionnelle. Les propos très laconiques de ce professeur de physique-chimie témoignent de cette difficulté : « *Trouver des espaces de travail où l'on peut travailler convenablement, efficacement, euh...* » (professeur de physique-chimie en LGT, P7). Cette enseignante d'EPS déplore, quant à elle, la configuration de la salle des professeurs :

« La salle des profs, c'est pareil, c'est un couloir, il n'y a pas de fenêtre, t'as pas envie d'y rester. Ils nous ont mis cinq box avec ordinateur, avec de grandes baies vitrées qui donnent sur la cafeteria des élèves, super [rires] ! La salle des profs, c'est un bocal où tu as juste un puits de lumière qui vient du plafond, tout est fermé autour. La machine à café est au fond dans un coin où la lumière ne marche pas toujours. Et les casiers où tu vas presque tous les jours sont dans un couloir en "U" pas accueillant du tout, enfin bref... Il n'y a pas un endroit convivial où tu vas avoir envie d'échanger. J'ai fait plein d'établissements, parce que je fais des formations où je suis amenée à faire des stages, avec des salles des profs qui te donnent envie d'aller boire un coup avec les collègues. La structure fait aussi que tu n'es pas amené à faire ce travail de collaboration » (professeure d'EPS en LGT, P5).

La « *salle des profs* » cristallise bien souvent des frustrations, soit car elle n'est « *pas un endroit convivial* », soit car elle symbolise, par son éparpillement, les cloisonnements et regroupements disciplinaires :

« Indépendamment du temps, dans les échanges que l'on peut avoir entre nous, y'a aussi la question de l'espace. Chez nous, c'est vraiment le cas. Chaque bâtiment, chaque section, a sa propre salle de repos, sa propre machine à café quoi. Moi ça fait partie de mon truc, je fais la tournée des popotes quoi [rires]. Pour voir les collègues, c'est un peu la seule solution. [...] Notre salle des profs, c'est la salle centrale. On a des casiers un peu plus grands où l'on peut stocker quelques documents mais notre salle de repos, c'est une salle à tous vents. Un peu plus loin, y'a un petit espace de travail avec des ordinateurs mais on ne peut pas y faire de réunion par exemple, c'est pas adapté » (professeure de lettres en LGT, P28).

Dans les conditions matérielles, la question des outils numériques apparaît aussi constituer une dimension bloquante pour travailler dans l'établissement et donc travailler collectivement (logiques contextuelle et ergonomique). À ce titre, les propos de cette enseignante de collège sont tout à fait signifiants :

« C'est difficile de travailler au collège. Je n'ai pas ma salle, je ne peux pas rester dans ma salle quand j'ai une heure de trou car on n'a pas assez de salle. Je ne peux pas laisser mes affaires dans la salle non plus. Je passe mon temps à trimballer mes affaires. Donc, du coup, on va en salle des profs. Alors c'est plein de collègues... si on a envie de ne rien faire, y'a souvent des collègues pour boire du café. Le problème c'est que si vous passez votre temps, de trou en trou, à boire du café, vous arrivez le soir et vous n'avez pas avancé. Alors, des fois, on se dit qu'on va s'y mettre. On a des ordinateurs. On a sept ordinateurs. Sur les sept ordinateurs, parce que je me suis battue avec l'ancienne direction, on nous a laissé deux ordinateurs avec Word, PowerPoint et Excel... On nous a dit qu'il ne fallait pas utiliser ces méchants GAFAM, qu'on devait utiliser Libre Office... ça a duré des mois » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

Par contraste avec des situations vécues ou perçues comme plus confortables, les enseignants ci-dessous soulignent l'effet positif de la réhabilitation des bâtiments et de leur *design* architectural sous l'impulsion des dynamiques de travail – individuelles et collectives – dans l'enceinte des établissements scolaires. Ces propos sont parfaitement illustratifs de la dimension matérielle de la logique contextuelle en ce que cette dernière témoigne et caractérise l'écosystème de chaque établissement :

« Dans les pôles technologiques et scientifiques, c'est bien fait, ils ont bénéficié de la réhabilitation et ils ont des vrais espaces divisés et plutôt agréables. En plus, les gens dans les ateliers, ils ont l'habitude de travailler sur place. Il y a une ambiance de travail. Nous, on a pas trop d'espaces comme ça » (professeure de lettres en LGT, P28).

« Depuis quelques années, au collège, il y a eu des travaux, y'a un pôle scientifique qui a été créé et, oui, on y travaille bien. Par contre, les collègues qui sont dans l'autre bâtiment... pfff. C'est bruyant, y'a du passage, y'a pas de lieu d'isolement » (professeur de physique-chimie en collège, P22).

« C'est lié, je pense, à l'architecture du lycée. C'est un vieux bâtiment des années 70 et, pareil, je vis le contraste avec le lycée international, qui avait à peine quatre ans, dans lequel tous les espaces se prêtaient au travail collectif. Il y avait une grande salle des profs spacieuse, y'avait plein de petits bureaux individuels, l'ensemble du lycée était relativement accessible. Le lycée fonctionnait sur une sorte de forme en "S" un peu circulaire, ce qui fait que l'on se rencontre, on passe devant la salle les uns des autres. Là, c'est beaucoup plus compartimenté, ça invite beaucoup moins à la rencontre, etc. » (professeur de philosophie en LGT, P26).

De manière complémentaire à la question des espaces, la thématique du temps et des créneaux identifiés pour travailler ensemble apparaît aussi, dans le discours des enseignants, comme une condition déterminante pour se mettre collectivement en pratique. Les propos, rapportés ci-dessous, de ces trois professeurs mettent en avant la plus-value de l'institutionnalisation,

par l'équipe de direction, de plages horaires laissées libres dans les emplois du temps pour que les enseignants puissent se réunir pour échanger, co-construire ou communiquer avec leurs pairs :

« Le fait de poser ce temps, d'avoir un temps régulier et suffisamment long, c'est ce qui permet de trouver, de réfléchir et d'essayer. On est là, autant qu'on propose des solutions même si c'est pas bon, même si on n'est pas tous d'accord. Ça permet de débattre, parfois même sur des postures dans la classe, ce qu'on accepte ou pas. Est-ce qu'on accepte qu'un élève garde sa casquette par exemple. En temps normal, on n'a pas le temps de parler de tout ça. On va en parler dans la salle des profs, le temps de la récréation... mais y'aura pas de suite ni de débat. Ça peut paraître anecdotique mais je pense que ça ne l'ait pas du tout » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

« Quand la principale adjointe est arrivée il y a 5 ans, elle a instauré des conseils de mi-trimestre avec réunion d'équipes pour parler des élèves en difficulté. Ça a duré 2 ans et ça a fini par disparaître. On ne sait pas pourquoi. C'était quand même une occasion d'échanger, de dire des choses... » (professeure d'espagnol en collège, P19).

« Nous, ce qu'on aimerait, c'est que ça devienne une culture de l'établissement. Alors, évidemment, on ne peut pas faire adhérer tout le monde. [...] L'idée, c'est que ça s'étende en fait. Mais ce qui est important, c'est le temps de concertation. Il faut que dans l'emploi du temps, la cheffe nous mette ce temps. Alors, en binôme mais aussi que l'on est une heure de temps en temps pour faire des points, des bilans à mi-période » (professeure de mathématiques en collège, P23).

Sans surprise au regard de ces extraits de verbatim et, de manière complémentaire aux données quantitatives exposées au début de cette sous-section, 89,1 % des enseignants considèrent que faciliter l'accès à des espaces selon des plages horaires déterminées dans l'emploi du temps constitue le levier principal pour développer le travail collectif. Les chefs d'établissement interrogés sont conscients de cette requête souvent répétée :

« Spontanément, ce qui me vient en premier, c'est la notion de temps. Si les gens n'ont pas un temps identifié dans leur emploi du temps pour faire du travail collectif, on se rend compte que ça ne fonctionne pas très bien. Ce qui nous est sans arrêt renvoyé, c'est qu'il n'y a pas de temps identifié. Ce que voudraient les enseignants, c'est qu'il y ait identifié dans la semaine où personne n'a cours et avec du temps pour se réunir. Dans le premier établissement que j'ai fait, on avait instauré un créneau, de douze à treize, le jeudi en semaine B, où il n'y avait jamais cours. Du coup, on planifiait nos réunions sur ce créneau et les enseignants aussi. C'était pas utilisé à chaque fois mais on avait moins de difficulté pour impulser un travail collectif. Pour la réforme du lycée de l'époque, c'est sur ce temps que l'on a pu mettre les choses en place » (provisseure adjointe de LGT, C11).

Les chefs d'établissement et inspecteurs consultés dans le cadre de l'enquête par questionnaire, dans leur écrasante majorité (94,3 %), partagent l'idée que l'aménagement d'espace-temps dédiés constitue le levier prioritaire pour impulser le travail collectif. Les

chefs d'établissement interrogés par entretien affirment s'y atteler tout en exposant, par ailleurs, la complexité organisationnelle liée à de tels aménagements :

« Je construis un temps commun à tout le monde, par exemple, cette année, le jeudi de 17 à 18, tout l'établissement est libre. Chacun peut se saisir de ce temps pour faire ensemble. [...] Je me rends compte quand je me promène dans l'établissement sur ce créneau que c'est un temps qui est investi de diverses manières, soit pour les projets Erasmus, soit le travail des profs principaux, soit des temps dont s'empare le DDFPT » (proviseure de LP, C13).

« Il y a un créneau dans l'emploi du temps où personne n'a cours. Donc, chacun peut faire sa réunion, chacun peut faire son club, chacun peut convoquer son équipe pédagogique, son équipe disciplinaire ou qui il veut. C'est souvent là que l'on cale les réunions » (proviseure de LPO, C8).

« La difficulté que l'on a toujours, c'est d'arriver à mettre une heure de concertation dans les emplois du temps. Soit on choisit un temps en fin de journée pour pouvoir libérer les élèves quand on les réunit. C'est une possibilité mais ça contraint les enseignants à rester et ils n'aiment pas trop. Et l'autre possibilité, c'est le temps de midi à deux. Mais on a la problématique de la cantine et de devoir mettre les élèves en étude. En collègue, c'est compliqué » (principale de collège, C10).

L'analyse est partagée par cet ancien directeur de cabinet de recteur :

« Pour un chef d'établissement, c'est pas facile parce qu'il y a beaucoup d'équipes disciplinaires, à peu près 15, et rien que d'intégrer dans les emplois du temps une contrainte de plus, c'est énorme... sans compter que, si ce créneau existe, s'il est dégagé, il va être plus favorable à certain qu'à d'autre. Si je travaille le mardi et que j'ai une heure de créneau, ça me pénalise pas mais, si je travaille pas le mardi, ça veut dire qu'il faut que je revienne exprès » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Pourtant, lorsqu'ils existent, ces créneaux semblent faiblement investis. À titre illustratif, les propos de cette principale adjointe, un peu désabusée au moment d'aborder cet aspect au cours de l'entretien, et de cette enseignante de lycée confirment l'analyse précédente de l'inspecteur et pointent le fait que les créneaux prévus par l'administration pour se réunir n'apparaissent pas prioritaires aux yeux des professeurs :

« Sur les conditions du travail collaboratif, j'avais entendu les équipes dire "ouais, on n'a pas de temps dédié pour ça". En REP, y'a des temps de concertation et, donc, l'an dernier, j'avais vraiment arrêté les emplois du temps, le mardi de mémoire, vers 15h30. [...] J'avais libéré tout le monde à la même heure, ce qui permettait de se voir, de travailler ensemble, sans avoir des problèmes d'emploi du temps. Et, nous, nous y placions nos réunions. Et, en fait, il s'est avéré que ça été très peu investis par les profs... Parce qu'en fait ils terminaient leurs cours à 15h30, et ils partaient quoi, ils prévoyaient d'aller faire leurs courses ou de chercher leurs enfants » (principale adjointe de collège, C1).

« L'année dernière, on avait demandé à ce que ce soit bien institué, on a pas trop compris comment la demande a été interprétée. En fait, on s'est retrouvé à voir figurer, dans les emplois du temps de tous les collègues, une heure de concertation en fin de journée, le jeudi. Donc, c'était plutôt une bonne surprise. L'idée, c'était que plutôt d'avoir un bloc d'heures à un

moment donné, on puisse avoir ce créneau de libérer toute l'année. C'était hors service évidemment hein. Et, on s'en est très peu servi. On a fait deux réunions en début d'année [...] et, après, y'en a plus eu. Parce que c'était du hors service, c'était en fin de journée, pour certains collègues c'était le seul créneau du jeudi après-midi, d'autres avaient des contraintes personnelles ou familiales. Ça passait après en fait, c'était pas prioritaire » (professeure de lettres en LGT, P28).

Au moment de la réforme du lycée de 2019, cette proviseure adjointe déplore le manque d'engagement des enseignants dans ces temps de concertation, prévus par la direction, laissés libres dans les emplois du temps mais non institutionnalisés :

« On l'a bien vu avec la mise en place de la réforme Blanquer. Il y a des choses bien mais qui demandent du temps. Et, on voit que ce n'est pas fait. Au-delà des réunions formelles que l'on met en place, nous, ou les inspecteurs, ce que demandent les enseignants, c'est "enlevez-nous des cours et on fera des réunions collectives". Mais on ne peut pas faire ça » (proviseure adjointe de LGT, C11).

Dans ces propos, il ressort que les temps de concertation constituent pour les enseignants un travail supplémentaire pour lequel ils ne sont pas rémunérés et qui nécessiterait, pour qu'ils soient investis pleinement, de revoir les obligations de service, y compris en enlevant des heures de cours. De manière générale, l'association quasi-systématique réalisée par les enseignants entre les problématiques de temps et d'espace semble devoir être mise en tension avec un troisième pôle : la question de la valorisation, notamment financière, du travail collectif (logique identitaire). Cette question de la valorisation financière constitue d'ailleurs le deuxième frein le plus souvent soulevé par la profession et elle est bien perceptible dans le discours des deux enseignants ci-dessous :

« Si c'est pris en compte dans la rémunération, oui ça me permettrait de gagner de l'argent alors qu'à l'heure actuelle je fais déjà ça et je n'en gagne pas » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

« Je passe beaucoup plus de temps à travailler seule qu'avec mes collègues. Après je saurais pas dire, des fois on va rester 30 minutes à parler de tout et rien, des fois on va passer plus de temps sur des gros projets, à organiser le cross... là, on va bloquer toute une après-midi et on va vraiment bosser là-dessus avec les collègues. Mais, tout ça, ça reste totalement informel, c'est pas des heures qui sont fixées, obligatoires et... donc non rémunérées » (professeure d'EPS en LGT, P6).

C'est aussi ce que constatent ces deux personnels d'encadrement :

« Ceux qui refusent, ils nous disent que ça ne fait pas partie de leur temps de travail, les réunions c'est du travail en plus, qu'ils ne sont pas payés pour le faire. [...] L'enseignant qui

s'occupe du développement durable, cette année, il avait une IMP⁹⁰ mais pour l'an prochain, il aura trois HSA. Je lui ai dit, hein, que c'est une rémunération symbolique. Donc, après quand j'ai des enseignants qui me disent qu'ils ne sont pas payés au prorata du temps qu'ils y passent, bah effectivement je leur dis "si vous ne voulez pas le faire, ne le faites pas". D'où le sens à donner, on va être davantage sur du management par les valeurs en rappelant que c'est pour les élèves en fait » (principale de collège, C10).

« Alors, là, y'a une lutte syndicale parce que, pour les enseignants et certains syndicats, il faudrait que ces heures soient payées en plus. On touche aussi un peu les limites quoi, c'est-à-dire, qu'est-ce qui fait partie du travail des enseignants qui est déjà rémunéré et qu'est-ce qui fait partie d'un travail qui nécessiterait une rémunération supplémentaire. Et comme y'a des heures supplémentaires, des HSE qui sont réalisées en présence des élèves, mais aussi des IMP, qui sont, elles, des tâches que les enseignants réalisent hors présence d'élèves... comme ça existe, les enseignants en réclament. La difficulté, c'est d'avoir bien délimité ce qui est payé déjà dans le salaire et ce qui ne l'est pas. Là, d'un établissement à un autre, y'a des pratiques qui sont très différentes. Donc, un des leviers de résistances à réunion institutionnelle, au-delà de dégager un créneau dans l'emploi du temps, c'est aussi est-ce que ça doit être payé ou pas et y'a pas de réponse à ça... enfin la réponse, c'est si tu es impliqué dans ton métier, ça fait partie de ton métier » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

À l'issue de ce premier point, la divergence de fond sur la prise en compte des temps de travail collectif (notamment les réunions de concertation, sur les projets, sur la déclinaison locale des directives nationales, etc.) dans le service des enseignants est palpable entre les deux sphères. Alors que les obligations règlementaires n'apportent statutairement pas « *de réponse à ça* », les personnels d'encadrement s'inscrivent plus volontiers dans les principes de *new public management* (valorisant le développement des outils managériaux tels que le recours à la réunion et la nécessité d'une coordination forte au niveau local) et tendent ainsi à considérer que l'implication des enseignants dans ces modalités de travail va de pair avec leur implication dans le métier. Il y a tout lieu de penser que, pour une partie des enseignants des profils « *prudent* », « *engagé* » et « *résistant* », l'association n'est pas aussi directe que cela. Pour autant, cela n'empêche pas les premiers – les personnels de direction en premier chef – de chercher à prendre en compte ce décalage en œuvrant, malgré les contraintes et autant que possible, à dégager des créneaux et à reconnaître l'investissement des professeurs⁹¹.

Impulser au niveau de la classe et généraliser au niveau de l'établissement

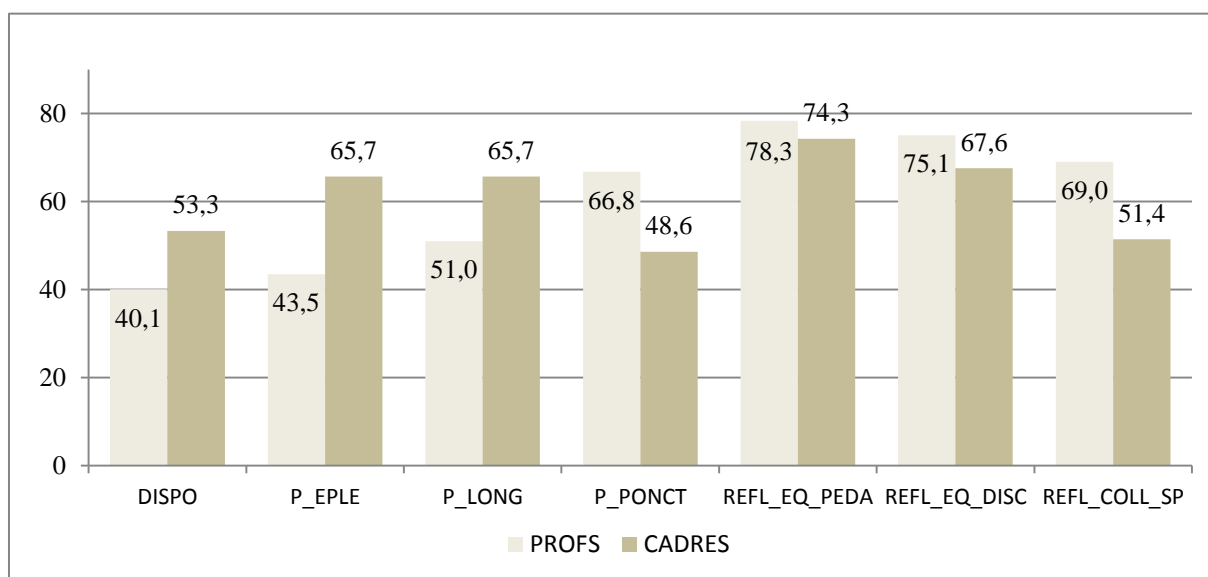
Pour revenir sur les propos, ci-avant, de l'inspecteur, il semble que ce soit sur le plan de l'échelle du travail collectif que se disperse, selon la sphère d'appartenance, l'association

⁹⁰ Pour rappel : IMP (indemnité pour missions particulières – comme la coordination d'une discipline, le référent à la culture ou au numérique, etc.), HSA (heure supplémentaire annuelle – lorsque celle-ci est inscrite dans l'emploi du temps) et HSE (heure supplémentaire effective – lorsque celle-ci est ponctuelle).

⁹¹ Ce point sera approfondi dans le chapitre 12.

entre les valeurs et l'implication dans les différentes facettes du métier. En effet, si la thèse d'enseignants peu engagés dans leur métier ou totalement rebutés par son évolution (appartenant au profil « résistant ») peut sans doute permettre d'expliquer leur faible engagement global dans les pratiques collectives, y compris dans les modalités les moins formellement encadrées (comme l'investissement dans les temps de concertation dont ils étaient propos plus haut), elle ne tient pas pour les enseignants, appartenant aux profils « prudent » ou « engagé » qui sont, eux, impliqués, à différentes intensités, dans une ou plusieurs modalités de pratiques collectives. Or le point de départ du travail collectif repose justement sur la convergence initiale des acteurs, quelle que soit leur position dans l'espace scolaire, sur la question des valeurs (logique axiologique). Ainsi, compte-tenu des contraintes soulevées dans le point précédent, l'enjeu est de révéler les différences d'échelles à partir desquelles l'adhésion aux valeurs se répercute sur l'investissement des enseignants dans les pratiques collectives et sur l'impulsion de ces dernières par les personnels de direction et d'inspection. Autrement dit, dans des formes collectives de travail qui ne font pas partie des obligations règlementaires de service, toute adhésion aux valeurs du collectif étant égale par ailleurs, il s'agit de mettre en évidence et de distinguer les modalités privilégiées par les enseignants, de celles préconisées et encouragées par l'encadrement.

Figure 43 : Importance accordée aux différentes modalités de travail collectif (n=599)



Remarque : les valeurs exprimées en pourcentage (%) indiquent la part des enseignants et des cadres ayant répondu « essentielle » ou « tout à fait essentielle » à chacune des modalités de travail collectif

Si les enseignants et les personnels de l'encadrement intermédiaire s'accordent sur l'importance perçue des réflexions collectives menées au sein des équipes disciplinaires

(REFL_EQ_DISC) et pédagogiques (REFL_COLL_PEDA), de fortes dissensions apparaissent pour les autres modalités de travail collectif (Figure 43). En effet, alors que les enseignants semblent particulièrement attachés aux réflexions entre pairs affinitaires (REFL_COLL_SP) et au travail dans des projets collectifs ponctuels (sorties scolaires, projet collectif sur une séquence d'enseignement, etc.) (P_PONCT), ce sont les modalités les moins souvent plébiscitées par les personnels de direction et d'inspection. À l'inverse, ces derniers jugent plus essentiels les projets collectifs sur le long terme (comme des classes à thèmes par exemple) (P_LONG) ou encore l'élaboration d'un projet pédagogique à l'échelle de l'établissement (P_EPLE) : deux modalités parmi les moins essentielles pour les enseignants.

En ce qui concerne les enseignants, ces observations confirment les résultats développés jusqu'ici et soulignent, une fois encore, la forte influence du noyau central de logiques (axiologique, professionnelle, relationnelle et identitaire). Ainsi, il n'est pas anormal de rendre compte de l'appétence des enseignants pour les projets pédagogiques émanant plutôt de l'échelle micro, s'initiant dans la salle des professeurs, de manière fortuite. Pour reprendre les mots de l'enseignante de biotechnologies citée ci-dessous, « *la rencontre en salle des profs est très instigatrice de ce genre de projets* » :

« J'ai des EPI avec la technologie, le français, le latin, l'archéologie. C'est fortuit, c'est lié à l'emploi du temps et à la situation du collègue. En technologie, j'en ai un sur les jeux de société et la programmation, on voit ça au mois de septembre et on réactive nos activités pour faire un EPI dans le courant de l'année » (professeur de physique-chimie en collège, P22).

« Y'a des projets ponctuels, y'en a d'autres qui sont pérennes... voilà, c'est très variable. On n'a aucune obligation de les mettre en place, donc c'est en fonction du temps, on se voit en salle des profs et l'on part là-dessus, ou pas. La rencontre en salle des profs est très instigatrice de ce genre de projets. Et quand on se voit moins, bah y'en a plus trop. [...] Ça peut rester du très informel, global, ça peut aller sur "on va monter un projet de classe ensemble". À la base, ça passe quand même par le relationnel entre collègues, c'est-à-dire est-ce que l'on a envie de travailler en plus de ce qu'on nous demande de faire ou pas. Par exemple, sur le projet téléthon avec la collègue de français, on a travaillé avec les élèves sur comprendre les maladies génétiques et, en même temps, vendre des objets faits-maison pour participer à ce projet » (DDFPT et professeure de biotechnologies en LGT, P27).

En revanche, eu égard aux résultats présentés ci-avant, ces modalités trop informelles ou partagées à trop petite échelle ne correspondent pas aux attentes des personnels de direction, pour qui ces projets gagnent à être généralisés pour assurer une cohérence sur le plan de l'action pédagogique (logique professionnelle) et respecter un principe d'égalité vis-à-vis des élèves (logique axiologique) :

« Il y a plein de projets, il y a 121 projets. Mais il n'y a pas cette nécessité collaborative, donc ces projets, ça se passe en petit comité, entre des gens qui s'entendent bien quoi. Après, voilà, moi, je fais en sorte que ça touche tout le monde. Par exemple le prof de français, il bosse sur le misanthrope, il veut aller le voir. Non, moi je dis qu'il faut que tout le monde y aille, donc tous les élèves vont voir un spectacle d'art vivant dans leur scolarité. En SVT aussi, tous les élèves vont visiter un laboratoire de recherche » (proviseur de LGT, C4).

« Chacun allait dans son sens, il n'y avait pas de tableau synoptique et surtout de grosses différences selon les classes et la dynamique des équipes pédagogiques. Il y avait une 3^{ème} qui avait cinq projets et l'autre rien, donc comment on peut s'organiser pour qu'on soit cohérent pour s'assurer que, dans un même niveau, il y ait une équité finalement dans ce qui est proposé à nos élèves » (principal de collège, C12).

Cela peut conduire les chefs d'établissement à devoir réorganiser certains collectifs de manière, comme pour la composition des classes avec les élèves, à rendre les équipes pédagogiques *« hétérogènes dans leur homogénéité »* (C12) :

« L'idée, ça va être de continuer à aider les gens à faire des projets. Avec une limite, parce que c'est un vrai frein parfois, c'est qu'il y a des équipes hyper enthousiastes sur un projet, c'est le projet danse qui m'y fait penser, il y a des enseignants de toutes les disciplines qui veulent y participer, donc c'est super, mais si on fait une classe avec les dix enseignants volontaires de chacune des disciplines, quand on gratte, on se rend compte que c'est les leaders de chacune des disciplines... ça veut dire qu'on se retrouve avec une équipe pédagogique où on a que des Rolls. [...] Dans l'idée, on va essayer d'avoir des gens qui sont porteurs dans chaque classe pour pas se retrouver qu'avec des bras cassés d'un côté et que des bons d'un autre côté. Du coup, je leur ai dit "bah, votre projet il est très bien mais vous serez peut-être que cinq, vous ne serez pas dix" » (principal de collège, C12).

Dans ce cadre, la difficulté qui se pose et qui est exprimée par cette principale de collège est de partager les décisions collectives avec tous, quelle que soit la position personnelle des uns et des autres. Dans l'exemple de ce collège, il s'agit de faire accepter et faire vivre les règles émanant de la construction d'un nouveau règlement intérieur :

« Pour moi, c'est harmoniser les modalités d'enseignement pour que l'élève s'y retrouve. Échanger sur les différentes situations d'élèves pour qu'il y ait une cohérence du suivi et du discours. C'est accepter aussi les règles, le règlement intérieur. S'il doit y avoir des modifications, ce sont des modifications communes. Ce que je regrette parfois avec les enseignants, c'est que même si quelque chose a été décidé collectivement, certains fonctionnent comme ils ont envie de fonctionner. Ils ont du mal à accepter la décision commune » (principale de collège, C9).

Cette dissension se retrouve encore plus exacerbée quant aux usages attendus et effectifs du projet d'établissement. Ce proviseur et ce professeur de SVT s'accordent pour en pointer certaines limites : il constitue ainsi *« un catalogue de bonnes intentions qui fait 20 pages »* (C15) pour ce chef et un *« fourre-tout »* (P11) pour l'enseignant. Toutefois, les personnels de direction, pour la plupart, y sont attachés. Les propos de cette principale décrivant le

processus d'élaboration du projet de son collège reflètent alors les tiraillements entre la direction et une partie des enseignants :

« Le projet d'établissement je suis en train d'y travailler parce que dans ce collège, ça faisait 11 ans qu'il n'avait pas été actualisé. Quand j'en ai parlé en réunion de rentrée puis en conseil pédagogique, j'ai posé une date pour commencer les ateliers, ils m'ont expliqué que ça ne s'était jamais vu de poser une demi-journée de travail, qu'il fallait au moins 3 jours consécutifs, que sinon c'était pas la peine de se mettre au travail. Alors je les ai écoutés mais j'ai aussi imposé ma façon de travailler. Quand je les ai réunis pour la première fois, j'avais préparé un diagnostic avec ma collègue adjointe. On est dans un bon établissement, tout va bien, de bons résultats hein... mais j'ai fait émerger des thématiques à améliorer et on a réparti les équipes par groupe pour réfléchir à ces thématiques. Donc, il y avait 8 groupes. J'avais convoqué les parents, les agents et les équipes, on avait banalisé un mercredi matin. À partir de là, on a demandé sur ces thématiques comment on pouvait améliorer la situation ou faire des propositions d'évolution. Sur les 8 groupes, j'en ai 7 qui ont travaillé et un qui a complètement refusé. Ils sont persuadés que ça sert à rien, que c'est une façon de détourner les moyens et que ça ne leur apporte rien. L'idée que l'objectif de ça soit pour les élèves n'est pas acceptable pour chacun. Ça reste très conceptuel. Moi quand je travaillais pour un malade, c'était la santé du malade quoi. Là, ils arrivent pas à se dire que c'est pour la réussite des élèves. C'était en janvier. Là, j'ai une deuxième réunion de travail mi-mai pour faire le point. [...] Dans cet établissement, il y a vraiment un travail d'écoute, il faut les convaincre, y revenir... C'est vrai que moi aussi je dois me préparer psychologiquement à faire ma réunion de travail sur le projet d'établissement. Ça me perturbe un peu aujourd'hui. Ça prend toujours beaucoup de temps de les mettre en route, on avance toujours sur des œufs quoi » (principale de collège, C9).

L'extrait ci-dessus témoigne à la fois du fait que la situation n'est pas toujours bien vécue par les chefs d'établissement eux-mêmes mais aussi du décalage entre les sphères. Il met aussi clairement en évidence la dispersion du consensus sur les valeurs au niveau des échelles du travail collectif : *« L'idée que l'objectif de ça soit pour les élèves n'est pas acceptable pour chacun. Ça reste très conceptuel. [...] Ils arrivent pas à se dire que c'est pour la réussite des élèves »* (C9). Dans de nombreux entretiens, ce même type de récit est rapporté. L'exemple exprimé par cette principale adjointe, à propos des projets menés dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), est particulièrement signifiant :

« Typiquement, le CESC, un moment je me suis fâchée en réunion mais j'ai eu beau m'énerver, ils m'ont pas ri au nez quoi. Après, vous vous dites "bon, bah, ils viennent pas, voilà, c'est tout, c'est comme ça". C'est vrai que quand c'est une question d'instance, on sait pas pourquoi, d'un coup, ils veulent pas, y'a un truc dans le cerveau qui bloque, je sais pas. Parce qu'en fait, ce qui est bizarre, et je ne sais pas vous dire pourquoi, je ne sais pas si c'est ces fameux deux ans où j'ai insisté sur plein de projets ou s'ils ont eu une prise de conscience, ou les deux, j'en sais rien, c'est très énigmatique, mais, en tout cas, il s'avère que la troisième année, ils m'ont proposé des projets pédagogiques qui étaient quand même en lien avec les problématiques du CESC. Je me permettais de les mettre dans le bilan du CESC parce que ça en faisait réellement partie. Vous voyez, il s'est passé quelque chose d'assez étrange » (principale adjointe de collège, C1).

Cette illustration souligne explicitement la diffraction de l'expression de la logique axiologique sur le plan des mises en œuvre du travail collectif. Si la principale arrive à la conclusion que « *les projets parachutés par les PERDIR, ils ne servent à rien* », que « *c'est inefficace, c'est stérile* » (C1), il n'en résulte pas moins que des projets ont été mis en place. Il ne s'agit donc pas d'une divergence de valeurs mais bien de la manière de les exprimer dans des pratiques aux échelles différenciées. Les témoignages ci-dessous des deux professeurs attestent, par ailleurs, de l'usage du projet d'établissement par les enseignants :

« Ça se concrétise pas dans les documents officiels. Le projet d'établissement, c'est... c'est inutile. Enfin, il est utile si en tant que référent associatif mais comme on nous demande de nous référer au projet académique, on fait des copier-coller, on le met dans le nôtre, ils sont contents et, hop, on envoie. Après, quand on a des demandes de subventions, je sais faire, on prend les parties qui concernent la subvention et hop... mais il n'existerait pas, ça serait pareils hein » (professeur de physique-chimie en collège, P22).

« Y'a pas vraiment une sorte de cohérence quoi, le fait que tous les projets individuels qui existent à différents échelons puissent prendre sens pour que l'établissement se considère comme un tout et se vive comme une équipe qui formule des projets, etc. Là, c'est plus sur une modalité de projets individuels ou interindividuels et on va voir au CA⁹² pour avoir l'autorisation, les moyens... euh y'a pas de dynamique d'ensemble. [...] J'ai l'impression que le projet d'établissement, il est défini par l'équipe de direction et certains collègues s'en saisissent individuellement pour faire tel ou tel truc. Y'a une collègue d'anglais par exemple, qui est dans la filière professionnelle, et qui par ailleurs a monté une cellule de lutte contre le décrochage scolaire. Et donc elle intègre un certain nombre de ces actions qu'elle raccroche au projet d'EPL. Donc, voilà, ça existe, certains collègues le connaissent et s'en saisissent mais sans que ça fasse vraiment système » (professeur de philosophie en LGT, P26).

Ces deux extraits laissent ainsi penser que l'utilisation du projet d'établissement par les enseignants n'est l'œuvre que d'une petite partie et selon une modalité bien comprise servant l'intérêt individuel davantage que collectif. Les deux autres extraits suivants conduisent, pour leur part, à considérer que la référence au projet d'établissement n'est le plus souvent pas une pratique du tout pour les professeurs :

« Dans le collège, on est plutôt sur un travail avec la logique propre des enseignants. Le projet d'établissement est en train d'être réécrit. Notre chef tente, nous convoque dans des moments de travail collectif euh... On vient, on fait ce qu'il nous demande voilà. Mais ça n'est que ça, en fait on répond à une demande mais clairement on ne se l'approprie pas. [...] Je pense que c'est le problème du descendant. On répond à une commande mais pas à un besoin. Je fais un parallèle avec la pédagogie, j'ai tendance à dire que c'est comme les élèves, quand ils ne répondent pas à ce qu'on leur propose, c'est que ça ne correspond pas à leurs besoins, à leurs envies » (professeure de lettres en collège, P25).

« Les enseignants, de manière générale, que ce soit ceux qui s'investissent dans la démarche de projet ou ceux qui travaillent dans leur coin, je trouve qu'ils ne s'emparent pas du projet

⁹² Conseil d'administration.

d'établissement. C'est perçu comme de la paperasserie inutile. C'est pas du tout le cas. Le projet d'établissement, c'est vraiment une direction commune que l'on se donne pour avancer tous dans le même sens. Pour vous donner un exemple concret de l'importance que j'y accorde, dans les fiches "projet" que nous demandons aux enseignants d'élaborer quand ils veulent organiser une sortie ou un projet, il y a toujours une rubrique où il faut renseigner l'axe du projet d'établissement dans lequel s'inscrit la demande de projet. C'est toujours une case qui pose un peu problème, je considère que mon rôle c'est de les accompagner » (principale de collège, C10).

L'écart lié à l'échelle de la mise en œuvre du travail collectif, très clairement perceptible dans les différents développements ci-avant, est caractéristique des effets de la structure de l'Arrière-plan différenciée selon la sphère d'appartenance des personnels. Cet écart témoigne ainsi, pour reprendre en l'ajustant la formule du principal (C12), de l'homogénéité dans la très forte hétérogénéité des Arrière-plans propres à chacune des deux sphères.

Le rôle de la communication formelle et informelle

La gestion de la communication, formelle et informelle, est décrite comme une mission centrale par les personnels d'encadrement. Prenant acte de cette divergence d'échelle, assurer une communication efficace semble, dans le discours des cadres interrogés, tout à la fois, permettre la bonne circulation des informations, instaurer (et parfois restaurer) un lien de confiance entre les personnels nécessaire à engager une dynamique d'établissement sereine ou encore susciter de nouvelles collaborations. En d'autres termes, la communication impulsée par la direction vise à rassembler tout autant les individus isolés que les sous-groupes imperméables les uns aux autres (logiques relationnelle et professionnelle et, à travers celles-ci, logique contextuelle).

L'usage des instances est, là encore, un moment privilégié par les chefs d'établissement pour assurer un niveau d'information homogène auprès de tous les enseignants. Que ce soit dans des modalités restreinte ou plénière, seulement en présentiel ou complétée par une communication numérique, les deux extraits suivants témoignent de la volonté affichée par ces deux chefs d'établissement de mettre en place une communication destinée à l'ensemble de l'équipe enseignante. Bien que naviguant « à vue tout le temps », il s'agit de ne pas s'adresser, tout le temps, uniquement aux « volontaires » et aux « coordonnateurs », de manière aussi à éviter les conflits :

« Premièrement, vous avez le conseil d'administration et ses déclinaisons en commissions permanentes. Donc là, de manière formelle, je me fais fort de communiquer le plus possible. Je ne dis pas "bien communiquer" d'ailleurs, je suis prudent, je ne sais pas si je fais bien, vous

n'avez pas de retours hein, vous naviguez à vue tout le temps sur ce métier. [...] Donc, j'utilise quand même les instances formelles et institutionnelles, donc le CA, les commissions permanentes, le conseil pédagogique. J'ai connu des conseils pédagogiques restreints où vous n'utilisez que des volontaires ou que des coordonnateurs... ici, quand je suis arrivé, on m'a dit "Monsieur, on veut des conseils pédagogiques en plénières". Alors forcément, on est sur du conseil pédagogique plutôt descendant » (proviseur de LPO, C3).

« Évidemment je passe par les coordo', mais comme je ne veux pas qu'il y ait de conflit, bah je communique à tous par courriel, j'utilise beaucoup l'ENT. Après, il y a le contact humain, tous les jours je suis en face des profs quoi. On discute des choses » (principal de collège, C6).

Dans l'ensemble, il ressort que la communication formelle durant les instances se doit d'être systématiquement associée à un compte-rendu. Si les chefs d'établissement n'en disent souvent pas beaucoup plus, le compte-rendu permet d'institutionnaliser les échanges tenus lors des moments formels et renforce l'idée que ces pratiques à l'échelle de l'établissement relève d'un « *travail continué* ». Les chefs d'établissement s'attachent aussi à entremêler la dimension formelle du travail dans les instances avec des modalités d'échanges plus proximales, valorisant les interactions moins codifiées et le contact humain direct :

« Forcément, ça passe par des moments formels parce qu'il faut sanctuariser tout ça. On a des instances qui sont des moments de concertation, d'échanges, hein, le conseil pédagogique, les temps de concertation REP+, les conseils d'enseignement... On est tous ensemble et on pose les difficultés, on parle de la réforme et puis, ensuite, tout le travail entre les instances, on parle avec les gens, mon bureau est ouvert. Mais les instances, c'est très important. Il faut envoyer un compte-rendu, c'est un travail continué » (principal de collège, C7).

« Y'en a un [établissement] que j'ai dirigé [...], c'était un établissement qui avait besoin d'aide. J'avais reçu tous les enseignants en entretien individuel sur des formats de 20 minutes, pendant un mois. J'ai fait ça juste pour leur montrer la considération. J'ai fait une synthèse de tout ce qui m'avait été rapporté et après on a fait des réunions de travail et, surtout, lors d'une journée banalisée, ça commence toujours par un accueil café, un moment convivial, pour laisser le temps d'échanges informels. Après, on commence toujours par une plénière où j'organise la journée, j'explique comment on va faire et, après, l'idée, c'est de trouver des modalités où ils sont entre eux, où je ne suis pas forcément, pour qu'il y ait une liberté de parole, qu'ils puissent s'engueuler, qu'ils puissent ne pas être d'accord sans que je le sache. Après, une phase de restitution en plénière et, puis, surtout, des comptes-rendus » (principal de collège, C12).

« J'ai un peu le même fonctionnement avec les équipes avec des temps formels et informels. Il y a les conseils d'enseignement. Donc, ça c'est les temps officiels. Mais je porte aussi beaucoup d'importance aux temps officieux, passer dans la salle des profs, dans les couloirs entre les cours, dans mon bureau, prendre un café, discuter. C'est très important parce que ça donne l'impression d'être écouté et puis il y a des choses qui sont dites dans ces moment-là qui ne vous disent pas forcément en réunion d'équipe. Quand vous êtes dix ou douze dans une salle, des collègues ne veulent ou peuvent pas forcément s'exprimer » (DDFPT de LP, C16).

« L'établissement dans lequel je suis arrivé précédemment, c'était un établissement en hémorragie, donc quoique je proposais, tout le monde était d'accord. Mon engagement au quotidien et ma transparence, ça ralliait les gens. [...] En début d'année, j'ai instauré un temps de concertation tous les 15 jours, à guichets ouverts. Je fais émarger simplement pour restituer

en toute transparence qui a été là et que ces personnes puissent être ressource de ce qui s'est dit » (principal de collège, C14).

Cette alternance des temps formels, de restitution et de synthèse de l'information, en plénière, et de temps organisés mais moins formellement encadrés, avec « *une liberté de parole* » voire des « *guichets ouverts* », laisse place, au quotidien, à des modalités beaucoup plus informelles d'échanges et de communication, comme la rencontre en salle des professeurs, dans le gymnase ou dans les ateliers. D'ailleurs, 84,7 % des personnels de direction affirment rencontrer « *souvent* » voire « *tous les jours* » les enseignants de manière informelle. De manière générale, si la communication dans les instances (92,9 %) et par courriels (85,9 %) est privilégiée pour partager les décisions collectives, les orientations ou les directives (nationales ou locales), les rencontres informelles (85,9 %) et les rencontres avec les représentants disciplinaires ou les professeurs principaux (81,2 %) sont plutôt destinées à recueillir des informations, à instaurer « *un lien de confiance* », à montrer une forme d'écoute. Dans cette deuxième voie, la proximité et la dimension humaine des situations d'échanges informelles doivent permettre de contribuer à l'instauration d'un écosystème serein et apaisé (logiques relationnelle et contextuelle). Dans les discours des chefs d'établissement rapportés ci-dessous, l'importance « [d'] *aller faire du corps à corps* » est palpable tout autant que la démarche est parfois longue pour instaurer un climat de confiance :

« Quand je suis arrivée, je me suis beaucoup déplacée, pour aller faire du corps à corps quoi, pour aller voir les gens, parce qu'en fait, c'est la même chose qu'au niveau des élèves, il faut expliciter. Et je me suis rendue compte, en fait, la communication, on a beau communiquer en pensant qu'on est clair, y'a toujours ce qu'on veut dire, ce qu'on dit et ce qui est entendu et, donc, du coup, il faut aller voir les gens. [...] Ce lien de confiance, il demande tellement d'énergie au début... pour être sûre d'être bien comprise, d'être bien avec l'équipe, ça demande une énergie importante quand même » (principale de collège, C2).

« Les deux premières années, ils ne me laissaient pas entrer dans les classes. Là, il n'y a plus de soucis. [...] La salle des profs, c'est toujours une petite cocotte fermée, il faut du temps pour que la relation soit en confiance et transparente » (proviseuse de LP, C13).

« Moi, je crois beaucoup, même si parfois par les contraintes que j'ai, je n'ai pas toujours le temps nécessaire, qu'il faut toujours aller vers les gens. C'est-à-dire qu'il m'arrive d'aller au gymnase, peut-être pas assez au goût des profs, mais je vais dans tous les endroits du lycée, je discute avec les enseignants, je leur montre que j'ai une écoute, mais voilà, il ne faut pas rester isoler dans son établissement » (proviseur de LPO, C3).

Au-delà de l'instauration d'un climat de confiance au sein de l'établissement, la communication apparaît tout autant un obstacle qu'un levier pour contribuer à connaître et faire connaître les projets et les pratiques des uns et des autres au sein de l'établissement (logique professionnelle). Cette enseignante d'EPS regrette, par exemple, de ne pas réussir à

faire émerger de coopérations interdisciplinaires dans le cas d'un projet autour des « *ambassadeurs du sport* » et des « *Jeux Olympiques* », quand une collègue d'anglais déplore de découvrir trop tardivement dans l'année scolaire l'existence d'un « *projet robotique très intéressant* ». Dans ces deux cas, le manque de formation, de temps d'échanges mais aussi la difficulté « *d'avoir une vision plus large* » que la discipline d'enseignement apparaissent comme autant de freins au développement de ces projets à une échelle plus large :

« Oui, alors, tu vois, là, quand je te dis que ça fait plus de 20 ans que je bosse et que je sais pas monter un projet, c'est là-dedans, c'est dans cette partie, arriver à faire un truc qui mêle différentes disciplines... Là, ça fait 5-6 ans qu'on est raccroché à un dispositif qui s'appelle "ambassadeurs du sport". La région fait venir des sportifs de haut-niveau, qui sont allés ou vont aller aux Jeux Olympiques, dans les établissements. Il y a plein de trucs à faire avec les autres collègues, mais ça n'arrive pas à émerger. [...] On n'est pas formé, il manque des temps d'échanges avec les autres et des lieux aussi... Mais on pourrait dire aussi que c'est à la direction d'impulser ce genre de choses » (professeure d'EPS en LGT, P5).

« Je pense que les gens ont peu de temps. [...] C'est aussi le moment, on avait un projet robotique très intéressant qui arrive en fin d'année. Mais c'est dommage parce qu'on pourrait faire des choses à partir de ça. Mais je pense que l'on est souvent dans nos matières et c'est compliqué d'avoir une vision plus large. C'est dommage que l'on ne soit pas plus conscient du programme des autres parce qu'il y a plein de choses que l'on pourrait faire ensemble » (professeure d'anglais en collège, P12).

C'est aussi le sens du propos de cette enseignante de l'enseignement professionnel qui souligne explicitement la conséquence sur le plan professionnel d'un fonctionnement interne à l'établissement en sous-groupes affinitaires :

« Souvent dans les établissements, y'a plein de projets pédagogiques qui se font mais on n'est pas au courant. Si on n'est pas dans les instances, on n'a pas l'information et on découvre. [...] Souvent, ces projets, comme ils sont faits sur le temps informel, bah ils sont pas visibles par le reste de l'équipe éducative. C'est dommage. Quand on apprend qu'untel fait un projet sur la montagne, bah ça nous intéresse vachement, ça intègre notre programme et on aurait bien aimé l'intégrer et c'est trop tard » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Plus loin, elle regrette l'absence de communication formelle sur les projets tenus au sein de l'établissement dans la perspective de pouvoir nouer des relations professionnelles à partir de ces projets : « *Avoir un temps sur les heures de coordination où on présente tous les projets, c'est super intéressant. Parce que, certes, de l'avoir sur un papier c'est bien, mais d'avoir l'enseignant qui le porte qui le présente, ça n'a rien à voir* » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Cette enseignante de mathématiques engagée dans un projet autour de la métacognition abonde dans ce sens et témoigne des effets positifs d'une telle communication contribuant à faire « *culture de l'établissement* » :

« En début d'année, on a fait une grande réunion pour ceux qui voulaient venir et on a présenté nos travaux en septembre. On forme les nouveaux collègues mais aussi l'équipe administrative parce qu'ils apprennent avec nous. On souhaite faire notre bilan la première semaine de juillet pour présenter ce que l'on a fait, nos avancées, nos objectifs pour l'année prochaine, etc. Et là, l'administration est partie prenante, c'est important. Il y avait beaucoup de monde, il y avait la CPE aussi qui était intéressée. [...] De l'AED jusqu'au chef d'établissement, on sait de quoi on parle, c'est ça la culture de l'établissement » (professeure de mathématiques en collège, P23).

Cette problématique d'une communication adéquate prenant compte des effets d'échelle différenciée dans l'engagement collectif des individus se retrouve également en ce qui concerne l'échange de pratiques. Si le chapitre 9 a mis en avant des effets propres aux disciplines d'établissement, comme en histoire-géographie, les propos de l'inspectrice ci-dessous le rappellent, il convient alors pour l'encadrement de réfléchir à de nouveaux de formats de communication :

« En histoire-géo, dans la série des profs qui aiment montrer ce qu'ils font, on est au top je crois. C'est ça qui est surréaliste, on ne montre pas ce que l'on fait au collègue d'à-côté, on n'ouvre pas la porte d'à-côté, par contre, on a un blog. Sur les blogs, on a une tonne de choses, si vous voulez devenir prof d'histoire-géo du jour au lendemain, vous allez voir les blogs, pour les cours, ça ne posera aucun problème. Il y en a partout des cours, des situations d'apprentissage, des tâches complexes » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

« Il me semble que, dès lors que l'on travaille en collaboration, il faut instaurer de nouveaux modes de communication et ces modes de communication, il faut les mettre à plat. Parce qu'avoir la réunionite aiguë, ça n'a pas beaucoup de sens, ça brise les élans, ça coupe les ailes. Mettre en place des nouveaux modes de communication, c'est avoir l'esprit de synthèse, être succinct et accepter de dialoguer à plusieurs et jeter ses idées sans vraiment être très pointilleux. Mais, ça, les enseignants ils ne sont pas très habitués à faire cela ». (IA-IPR d'arts plastiques, A3).

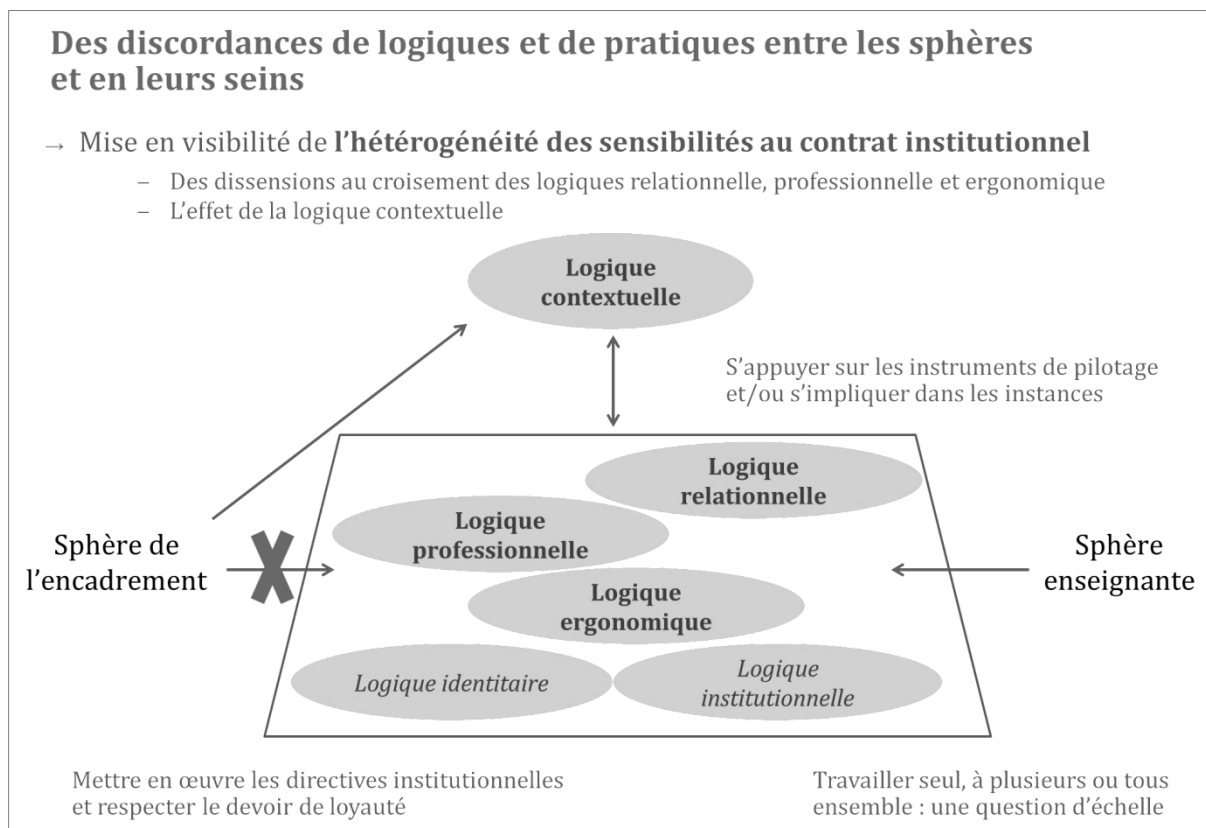
Si l'enjeu est partagé par certains enseignants, comme cette enseignante, par ailleurs formatrice académique, les modalités ne font visiblement pas encore consensus :

« C'est pas encore dans les habitudes, c'est encore un peu toujours dans son coin et là, quand j'ai passé l'oral du CAFFA⁹³ justement, j'ai dit qu'il y avait à mon sens un réel besoin au niveau de l'accompagnement... Puis, créer des réseaux de soutien et d'échanges parce qu'honnêtement c'est sympa le forum Magister, mais c'est pas fonctionnel quoi. Il y a des collègues, ils utilisent d'autres trucs hein, Facebook, Twitter, etc. La question, ça serait : "quel outil utiliser pour que les enseignants puissent échanger, se soutenir ?" » (professeure de mathématiques en collège, P3).

⁹³ Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique.

Encore une fois, il est question de l'échelle de ces médias de communication, de leur visibilité, de leur simplicité d'accès et d'utilisation (logique ergonomique) : points sur lesquels l'administration et les enseignants ne semblent pas complètement en phase.

Figure 44 : L'hétérogénéité des sensibilités au contrat institutionnel – dynamique d'interactions



En synthèse, ce deuxième temps de l'analyse des dynamiques d'interactions témoigne de la complexité des relations professionnelles entre les sphères de l'encadrement et des enseignants. Elle pointe un certain nombre de discordances entre les logiques et les pratiques des professeurs et celles des personnels de direction et d'inspection (Figure 44). Les divergences les plus essentielles portent sur la mise en œuvre des directives institutionnelles, l'usage et la compréhension des instruments de pilotage et des instances et sur l'échelle du travail collectif. L'attachement des chefs d'établissement et des inspecteurs au devoir de loyauté, leur appréhension du collectif à l'échelle de l'établissement et les usages des instances et des instruments qui en découlent ne s'accordent pas pleinement avec les logiques des professeurs. En effet, ces derniers s'emparent du travail collectif selon des modalités et à une échelle plus locales. Les manières avec lesquelles ils reçoivent et répondent à la commande institutionnelle sont nettement plus influencées par l'expression des logiques

relationnelle, professionnelle, ergonomique, d'autant plus quand la commande génère du flou et qu'une tension s'installe entre cadrage et liberté pédagogique. Aussi, une partie importante des professeurs, pour des raisons identitaires (reconnaissance et valorisation du travail), parfois pour des raisons relationnelles, d'autres fois professionnelles et ergonomiques, ne se retrouve pas dans les modalités de travail collectif relevant d'un pilotage formel, dans les instances et à travers l'usage des instruments de gestion (DGH, EDT, etc.), générant une dissension vis-à-vis de l'administration mais aussi entre les enseignants de profils différents. L'ensemble de ces dimensions exprime l'hétérogénéité des sensibilités au contrat institutionnel des agents :

- certains « *jouent le jeu* », appliquent les prescriptions ministérielles au sens strict, sans les transgresser, et se mettent ainsi en règle ;
- d'autres ne le jouent pas ou plus et se positionnent en dehors des règles ;
- d'autres encore détournent les règles ou les contournent pour ne pas faire différemment de ce qu'ils faisaient avant ou pour faire autre chose que ce qu'elles règlementent ;
- enfin, une partie s'emparent des règles et les dépassent pour créer à partir de ces dernières de nouvelles pratiques.

Les résultats tendent à montrer que l'encadrement n'est pas hermétique à ces positionnements différents. Les personnels d'inspection, mais surtout de direction, usent de l'autonomie dont ils jouissent pour ajuster la commande institutionnelle au contexte local de leur établissement, ou le rythme de sa mise en œuvre, communiquent ou organisent des espaces de communication de manière à rendre plus lisibles les choix opérés localement, aménagent les emplois du temps, tentent d'instaurer un climat apaisé et de confiance au sein des équipes enseignantes, et vis-à-vis de l'administration, ou encore tentent de susciter de nouvelles coopérations en harmonisant l'information et en rapprochant les différents sous-collectifs. La manière dont ils s'y prennent, ou ne s'y prennent pas, colore localement la logique contextuelle – autrement dit, l'écosystème ou l'environnement du travail des enseignants – pouvant ainsi parfois rapprocher les logiques des différentes sphères mais aussi, certaines fois, les éloigner davantage. Ce faisant, ils constituent un maillon tout à fait essentiel dans le projet de compréhension des pratiques collectives des enseignants. Toutefois, il pèse sur les uns et sur les autres des déterminants plus structurels que le troisième niveau d'analyse permet de caractériser.

10.2.3. Au (risque de) délitement de l'engagement

La dernière phase de cette modélisation révèle un nouveau point de rencontre entre la sphère de l'encadrement et celle des enseignants. Si des convergences initiales sur les valeurs ont été mises en évidence comme point de départ des dynamiques collectives, l'analyse conduite de la phase médiane a permis de soulever un certain nombre de discordances sur le plan des logiques relationnelle, professionnelle ou encore ergonomique et identitaire. Elle soulève également des relations d'interdépendance, à travers l'effet lié à la logique contextuelle. Il semble, par ailleurs, que les acteurs du système scolaire, cadres et enseignants confondus, s'accordent quant aux difficultés éprouvées pour faire avec les discontinuités politiques en matière d'impulsion du travail collectif. Autrement dit, l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives apparaît fortement contrarié par la réactualisation régulière des dispositifs institutionnels censés portés et initiés le travail en équipe. Elle est parfois perçue ou objectivement vécue par les agents comme un retour en arrière sur le plan pédagogique (par exemple sur le développement de l'interdisciplinarité au collège, sur l'accompagnement personnalisé au lycée) et finit par donner raison à ceux qui, originellement, n'investissent pas ou de manière minimale ces dispositifs. La durée de vie peu incitative de ces dispositifs conduit à progressivement déliter l'engagement de ceux s'y étaient fortement impliqués. Alors que la complexité de la dynamique d'interactions entre les sphères vient d'être mise en évidence, cette analyse concerne autant les professeurs que les personnels d'encadrement qui sont en charge tout à la fois d'assurer la mise en œuvre des nouvelles directives (*cf.* 10.2.2.1.), d'accompagner les transformations antérieures et, parfois, assumer des choix auprès des enseignants qui ne sont pas pleinement partagés à titre personnel. Ainsi, si les dispositifs, au gré des orientations ministérielles, peuvent venir, ici ou là, perturber le noyau central des logiques, c'est plutôt sur les logiques institutionnelle (croyance des individus envers les objectifs du travail collectif tels qu'ils sont véhiculés par la sphère politique et institutionnelle) et ergonomique (charge de travail liée à la réactualisation des pratiques antérieures selon les nouvelles directives) que le risque de délitement de l'engagement se fait le plus grand. Ce dernier est également lié à la capacité de l'encadrement à faire subsister une force d'impulsion suffisamment puissante pour initier le travail collectif mais aussi à assurer un accompagnement des pratiques dans la durée, dans un contexte marqué par des dynamiques temporelles de plus en plus resserrées.

10.2.3.1. Discontinuités politiques, épuisement professionnel et perte de sens

L'analyse des dynamiques d'interactions entre les logiques et les pratiques des différentes sphères fait émerger un ressenti partagé quant au développement des approches collectives par le biais de l'impulsion politique. En premier lieu, il est intéressant de noter que 53,0 % des cadres et 70,6 % des enseignants considèrent qu'il n'y a pas de continuité dans les orientations ministérielles depuis le début du siècle. Par ailleurs, 90,6 % des personnels d'encadrement interrogés estiment avoir déjà eu des difficultés à soutenir l'alternance des choix politiques et 84,7 % que le rythme des réformes est trop soutenu. Les questions relatives à ces thématiques n'ont pas été soumises aux enseignants mais le constat, au regard de l'analyse qualitative, est partagé et semble conduire à une forme d'épuisement professionnel associé à une perte de sens de l'engagement dans les dispositifs institutionnels au regard de leur faible durée de vie.

Une durée de vie des dispositifs peu incitative

Sur ce point, l'exemple des enseignements pratiques interdisciplinaires issus de la réforme du collège de 2015 est particulièrement signifiant. Mis à part ceux opposés à ce dispositif⁹⁴, une nette majorité des enseignants de collège déplore l'abandon du dispositif après s'y être engagé, non pas sans difficulté durant les premiers temps :

« Moi, j'ai vraiment l'impression que l'on est des girouettes. [...] Il n'y a pas de recul. Sur les EPI, les compétences, en fait, on n'en parle plus, donc petit à petit c'est oublié. C'est le côté girouette où l'on se dit "ah bah, ça, c'est la priorité donc je vais de ce côté"... ça empêche vraiment les dynamiques collectives » (professeure de lettres en collège, P25).

« Il y avait un grand changement de manière de travailler. Pourtant, c'était une réforme intéressante moi je trouvais, y'avait enfin des nouvelles façons d'aborder les cours quoi, plus modernes. [...] Et, puis, quand Najat Vallaud-Belkacem est partie, le suivant a tout cassé. On a l'impression que chaque ministre veut sa patte. On veut marquer de notre empreinte le ministère... Donc, on met un truc en place avec les 9 journées de formation et puis après on nous dit : "oh bah non vous pouvez revenir en arrière, c'est pas un problème". C'est très descendant quand même » (professeur d'histoire-géographie en collège, P4).

Les propos ci-dessous de la principale adjointe témoignent des implications du « revirement de situation » sur la réforme du collège et pointent qu'au-delà du strict engagement dans les

⁹⁴ Ils sont 34,4 % parmi les enquêtés par questionnaire mais un seul enseignant y était réellement opposé durant nos entretiens, un autre y adhérerait modérément, non pas à cause du principe de l'interdisciplinarité, mais compte-tenu des modalités de mise en œuvre.

projets interdisciplinaires, les dynamiques de travail et les réflexions collectives, à l'échelle de l'établissement, que la réforme avait générée ont été fortement contrariées :

« Alors, la SID c'est comme une survivante de la réforme abandonnée mais le fait d'avoir changé la réforme comme ça pendant l'été, ça les a complètement démobilisés. Complètement. Eux et nous, vraiment ! Puis, j'imagine que y'a une espèce de cercle vicieux, quand vous êtes démobilisé c'est quand même compliqué de remobiliser vos profs... La rentrée, en gros, là, où ils avaient acquis une certaine certitude sur des façons de travailler en fin d'année, là, ils repartaient avec que des doutes et l'amer sentiment que tout leur travail, voilà... » (principale adjointe de collègue, C1).

Elle relève non seulement « l'amer sentiment » des enseignants mais aussi leur démobilisation au moment de relancer les dynamiques impulsées l'année précédente sur les questions d'évaluation et de suivi des élèves :

« On a pas eu l'interdiction de continuer non plus mais je pense que ça n'a pas permis de renforcer le travail d'équipe sur... bah, justement, l'aspect cycle 4, l'aspect spiralaire en cycle 4. Vous voyez, une question toute simple, on travaillait sur le cycle 3, sur cette transition, est-ce que le palier 3 est validé ou pas. Donc, on avait : soit il n'est pas validé mais comme ils ne pouvaient pas redoubler, ils passaient mais, voilà ; palier 3 validé mais bof, bof ; et, puis, palier 3 validé. Que fait-on avec les élèves qui ne valident pas ? Je suis intimement persuadé que s'il n'y avait pas eu ce revirement de situation de réforme, les équipes se seraient attachées à travailler là-dessus. J'en suis certaine ! Parce que je sentais bien qu'en conseil de classe, c'était hyper important pour eux, qu'on note "validé ou pas validé". Arrive la rentrée, je relance la question une fois qu'ils étaient sortis un peu de la dépression de la rentrée... et, pff, plus personne n'était mobilisé » (principale adjointe de collègue, C1).

Plus encore, cette autre principale, si elle s'accorde sur la fatigue, le découragement, la démotivation qu'elle a perçus chez les enseignants eu égard à ces « soubresauts politiques » dans le cadre de la réforme du collège, elle appuie l'idée, précédemment formulée, d'enseignants qui, peu sensibles au contrat institutionnel, ne jouent plus le jeu et dont la position sort renforcée – ce qu'elle appelle les « à quoi bon » – compte-tenu de la volte-face institutionnelle :

« Je dois dire qu'avec la réforme, j'étais portée par la réforme et je portais la réforme, donc c'était bien. Mais, là, ça retombe, donc j'ai prévu à la rentrée... bon, là, c'est un peu compliqué avec le brevet et tout, on va viser l'efficacité, organisation du brevet, constitution de classes et des emplois du temps, mais j'ai prévu à la rentrée de remobiliser les équipes sur nos pratiques pour relancer la dynamique collective parce qu'effectivement, dans un établissement comme celui-là il y a pas nécessité, pas urgence à travailler ensemble, oui, les gamins, de toute façon, ça va bien, ils vont réussir... »

- Et chez les enseignants, vous avez ressenti des choses de particulier pendant les réunions de rentrée vis-à-vis de ces...

- [Elle coupe] Soubresauts politiques ? Oui ! Bah oui les gens sont découragés du fait de ces alternances politiques. Je pense qu'avec les quinquennats, tous les 5 ans euh... le temps de l'éducation est long, le temps politique est rapide, et du coup ils sont fatigués, découragés et

démotivés enfin voilà... donc, là, je sens bien, y'a quand même le côté "on vous suit parce qu'on vous aime bien, vous êtes enthousiaste et on va pas vous lâcher" mais, derrière, encore un truc euh... on nous dit droite et puis on nous dit gauche, on avait un brevet et, puis, il va changer plusieurs fois, on a pas le temps de stabiliser dans la durée et, ça, c'est facteur de découragement et de démotivation et, surtout, ça donne la part belle aux "à quoi bon". Parce qu'il y en a dans toutes les équipes, des gens qui nous regardaient, qui sont venus dans la dynamique parce que, bon, ils sont pas réfractaires et que, du coup, voilà, un sourire et tout va bien, mais ils étaient comme ça : "à quoi bon en fait, vous vous agitez là, on va rechanger de Ministre et puis voilà". Y'a ce côté-là, oui, c'est sûr » (principale de collège, C2).

Le même type de constat est établi pour le dispositif d'accompagnement personnalisé au lycée. Ce professeur d'électronique relate l'expérience de son lycée et le lourd investissement des enseignants dans le cadre d'une adaptation locale du dispositif :

« J'avais repris le dispositif d'AP tel que le proviseur l'avait envisagé. Bon, bah, là, c'est foutu déjà... mais il y avait une coordination où l'on prenait tous les projets, on prenait tous les collègues et on prenait tous les créneaux. Et on avait monté une usine à gaz pour rentrer ça dans les créneaux d'AP. [...] Alors, on avait déjà une demi HSA au départ et après c'est autant de HSA que tu faisais de projet. Donc, en fait, tous les collègues proposent des modules de 4h ou de 8h avec une petite description, les élèves vont choisir les modules lors d'entretiens individuels » (professeur d'électronique en LP, P10).

Après avoir « mis presque 3 ans pour que ça fonctionne », il exprime son agacement :

« Ce qu'avait proposé le proviseur pour l'AP, on a mis presque 3 ans pour que ça fonctionne. Et là, avec la co-animation et le chef-d'œuvre, tout est remis en cause : on ne peut plus fonctionner comme ça. Chaque fois, ça t'oblige à fonctionner autrement. On peut pas dire que les profs là euh... c'est pas les profs d'il y a des années ou tu sortais ton classeur de 20 ou 30 ans en étant sûr de ton cours avec des élèves qui écoutaient. On en est plus du tout là » (professeur d'électronique en LP, P10).

C'est aussi, dans des termes très proches, le cas de cette enseignante de lettres :

« On faisait de l'AP en binôme, le prof principal associé à un collègue de techno, pendant deux heures, pour accompagner l'élève mais aussi travailler sur des projets, etc. Donc, quand je suis arrivée j'ai travaillé avec un collègue, ça a duré 3 ans et la dernière année, on a commencé à bien travailler. La première année, j'ai suivi un peu le truc. La deuxième année, j'ai fait des propositions de modifications que l'on a mises en place. La troisième année, ça devenait performant. Et, bah l'AP s'est arrêtée. La réforme aujourd'hui ne prévoit pas de moyen, donc ce genre de chose ne peut pas être remis en place. Forcément, c'est un peu dissuasif aussi. Ce qui n'est pas pris en compte, c'est le temps de rodage en fait. Déjà, y'a des grandes orientations mais tout repose sur la créativité en fait, l'inventivité et la bonne volonté des uns et des autres. Surtout, ça change tout le temps » (professeure de lettres en LGT, P28).

La conclusion de cet autre enseignant de lettres renforce une fois encore le propos :

« Ici, typiquement il y a des profs qui n'ont jamais joué le jeu de l'AP et qui récupéraient régulièrement les heures pour faire du cours, c'est très agaçant... et on a des profs qui, pour le coup, en ont fait quelque chose de vraiment bien, en interdisciplinarité avec des projets super

intéressants, et qui voient maintenant l'AP disparaître et qui sont un peu consternés » (professeur de lettres en LGT, P2).

Dans ces différentes illustrations, il est important de souligner que les enseignants qui se sont originellement engagés dans les dispositifs ressortent affaiblis par ces revirements politiques. Aussi, il y a fort à parier que, pour un certain nombre, l'investissement dans un prochain dispositif collectif, qu'introduirait une nouvelle réforme, sera moindre. En ce sens, l'approche dynamique est essentielle car elle invite à prêter attention à ne pas scléroser, par le jeu de l'analyse, l'expression de logiques pratiques. Ces dernières sont, en effet, résolument dynamiques et le comportement ou la perception d'une injonction des individus résultant, à un moment donné, de leur combinaison, ne peut en rien prédire leur comportement ou perception future d'un hypothétique nouveau dispositif. Ce point est, selon nous, primordial tant certaines analyses ou certains lieux-communs conduisent à présenter les enseignants comme réfractaires au changement et opposés par principe à toute réforme.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que ce n'est pas tant sur le fond mais sur la forme que les personnels enseignants paraissent exprimer le plus de scepticisme. Les propos de ce professeur de collège mais aussi de la principale adjointe, dont l'expérience a été reprise ci-avant, sont révélateurs de ce sentiment contrarié quant à la conduite du changement opéré l'institution :

« En faisant des tests, doucement, en gardant ce qui est bon, on pourrait davantage avancer. La sensation que j'ai, c'est que la réforme casse plus de choses qu'elle n'en crée. C'est dommage parce que, quand on passe plusieurs années voire décennies, à créer des outils qui fonctionnent... les remettre en cause, c'est pas forcément une mauvaise chose mais quand on nous dit "bah non, il faut le détruire, faut tout changer". C'est là où je suis un peu sceptique. C'est la forme, c'est pas le fond » (professeur de physique-chimie en collège, P22).

« Après, concrètement quand il y a eu ce changement brutal, on est sortis de notre devoir de réserve hein. Enfin il y a un moment... voilà. Un moment donné, les profs si vous arrivez en leur disant "oh c'est super la réforme et tout, finalement, on s'est trompé" [rires]... c'est complètement incohérent, personne va vous croire quoi. Ce moment-là, nous on a quand même eu l'impression d'être pris pour des clowns... Moi j'avais pas envie de faire monsieur loyal en piste... euh non, non ! Donc là, vous reprenez votre casquette de chef en disant "vous savez que j'ai pas le choix, je dois la mettre en œuvre, bon. Cela dit, on va déjà, ensemble, se dire ce qu'on a envie de garder" » (principale adjointe de collège, C1).

Cette dernière fait part d'avoir été personnellement « *dépitée* » après avoir mené « *un travail de dingue* » pour donner du sens au dispositif d'EPI et gérer « *toutes les absences des profs pendant les formations* ». Elle admet ainsi que la situation a été « *très, très, compliquée* » et qu'elle a affecté « *la crédibilité des personnels de direction* » appelés à piloter de manière étroite les transformations initiées par la réforme :

« On a eu très peur hein, on avait la SID qui marche très bien, boum changement de politique, réforme du collège caduque, les EPI " si vous voulez vous les gardez"... nous, on avait fait un travail de dingue là-dessus. Moi, honnêtement, j'étais dépitée hein... très clairement ça m'a coupé les ailes quoi, ça a pas été simple... Pour les personnels de direction, ça a été très, très, compliqué ce changement aussi rapidement. [...] Sur l'ensemble de la réforme, on nous a demandé de piloter, vraiment en se relevant les manches, on a dû gérer toutes les absences des profs pendant les formations. Enfin, c'était quand même pas simple. Les parents n'en pouvaient plus des absences. Ça a quand même été très, très, compliqué. Nous, en plus, ils ont vraiment joué le jeu, ils ont passé tous les niveaux en compétences quoi. On était content [rires] et, voilà, d'un coup, boum, on vous dit que c'est terminé. Il y a la crédibilité des personnels de direction là-dedans aussi hein » (principale adjointe de collège, C1).

Les propos de ce chef d'établissement soulignent aussi et surtout la récurrence de ce type de situations rappelant, pour ce qui concerne les dispositifs interdisciplinaires, le cas antérieur des itinéraires de découverte (IDD). S'il constate qu'une fois arrivé dans le collège, un seul EPI avait subsisté, il assure également comprendre « *qu'aujourd'hui, on ait pas mal de profs qui fatiguent* » :

« En fait, ça fait 25 ans qu'on fait des EPI. On les appelait ateliers transdisciplinaires, les IDD... y'a eu plein de noms. Je me rappelle pour les IDD, on fait un travail pour convaincre les équipes, on dit que ça donne du sens de croiser les disciplines pour les élèves, y'a un travail commun, on met en place des évaluations communes... Bon, y'a toujours un quart de la salle des profs qui râle, 50 % qui sont plus ou moins content... bon, on arrive à mettre quelque chose en place. Et, un moment on vous dit que ce n'est plus obligatoire. On a fait ça pour les IDD. [...] On avait mis ça en place, le ministre change et dit "on arrête". On démobilise tout le monde. Et pour les EPI, c'est pareil. Moi, j'arrive ici, il n'y en a plus qu'un qui fonctionne en 3^{ème} pour faire l'oral du brevet. Parce que ce sont des enseignants qui aiment travailler ensemble. C'est un super truc qu'ils ont fait, sur la résistance, en histoire-géo et arts. Les élèves, ils apprennent des choses. Parce que, faut pas croire, les profs ils bossent mais on est pas sur une durée... Je comprends qu'aujourd'hui, on ait pas mal de profs qui fatiguent quoi » (principal de collège, C7).

Si ce DASEN attend la retraite et sa « *liberté de parole* » pour « *dire tout ce qu' [il] veut sur ce point-là* », il n'en demeure pas moins qu'il semble reconnaître que l'alternance de choix politiques contrastés constitue un frein à un engagement pérenne dans les dispositifs et génère un découragement chez les enseignants et des difficultés pour les inspecteurs :

« On a eu une volonté, avec la Ministre qui était en place, des EPI euh... d'en faire un mode de conduite pédagogique, qui se rapprochait des IDD, mais formalisé autrement. Avec dans le département, je dirais, un certain côté conservateur, les collègues IA-IPR qui sont venus travailler ici dans le département, ça a parfois été très dur pour eux, parce qu'un conservatisme assez étroit hein... moi, je l'ai vu de l'intérieur cet aspect-là. [...] Ensuite, il y a eu un choix politique qui a été fait de réduire le nombre d'EPI, on revoit un peu le DNB, donc on est dans une autre logique. Bon, on passe dans une autre logique quoi... quand je serai à la retraite et que j'aurai ma liberté de parole, je pourrai dire tout ce que je veux sur ce point-là. Mais, il y a un état de fait et c'est vrai que certains enseignants ont peut-être pu se sentir euh... non suivis, alors qu'ils étaient rentrés dans cette logique-là » (DASEN, A8).

Le constat chez les personnels d'inspection est encore plus acerbe. Cet IA-IPR de SVT, doyen de l'inspection, exprime avoir vécu « *la reculade* » de manière très douloureuse et avoir ressenti « *une remise en cause très forte de [son] action en termes de crédibilité* » :

« Il y a un premier signal très clair qui a été envoyé par le Ministre, et qui au passage nous a beaucoup affecté, nous, parce qu'on s'était beaucoup investis dessus et, là, on a quand même perdu en crédibilité, c'est les fameux EPI. [...] La loyauté est grande, par contre, les convictions sont pas toujours là. Soyons clairs, sur la réforme du collège de Belkacem euh... il y avait des convictions, parce qu'on touchait au cœur de la machine, c'est ce qui nous concerne, la pédagogie. Et d'ailleurs, c'est peut-être pour ça qu'elle a eu tant de mal à passer, parce qu'elle impactait directement les pratiques. Et là, bon, je suis en contact avec les doyens des autres académies et puis j'ai des collègues que je connais dans d'autres académies, dans toutes les académies, on a mouillé la chemise, on s'est appliqué, on s'est impliqué... Ce qui rend d'autant plus douloureux la reculade, qu'on a pris comme une remise en cause très forte de notre action en termes de crédibilité. On a donné raison à des professeurs qui disaient "on laisse passer l'orage et puis on en reparlera dans quelque temps de votre réforme"... parce que c'est comme ça, sur le terrain hein. Bah voilà, ils ont eu raison et, surtout, beaucoup plus vite que ce qu'on ne pensait » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

C'est d'ailleurs précisément ce qui fait dire à ce conseiller de recteur en charge de la formation continue qu'il est nécessaire de ne pas ancrer les plans de formation sur « *des dispositifs avec des espérances de vie plus ou moins variées* » :

« Après, ce sont des dispositifs avec des espérances de vie plus ou moins variées. [...] Je veux dire qu'un plan de formation, c'est aussi distinguer des orientations sur la durée, de long terme euh... le système est quand même d'une inertie colossale, alors c'est essayer de travailler à transformer les choses sur la durée » (conseiller technique de Recteur, A14).

Dans les différents propos des enquêtés, qu'ils soient enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs ou même DASSEN, la difficulté à assumer les discontinuités politiques est palpable d'autant que celles-ci atteignent, objectivement ou subjectivement, le sentiment de crédibilité des personnels d'encadrement et de reconnaissance des enseignants (logique identitaire). Si le devoir de loyauté est, néanmoins, revendiqué à nouveau par les cadres de l'Éducation nationale, l'effet sur l'engagement des enseignants dans les dispositifs et les pratiques collectives relevant d'une injonction institutionnelle n'est pas négligeable. La perception de cet historique des orientations ministérielles semble alors faire partie intégrante de la logique contextuelle, en ce que cette perception module *in fine* l'expression du noyau central de logiques pratiques.

La charge de travail, le risque d'épuisement et la responsabilisation accrue

Au-delà de la manière dont sont vécues les orientations et réorientations de l'action éducative par la sphère politique et décisionnelle, les impulsions collectives sous l'effet de nouveaux dispositifs ou d'élaboration de nouveaux programmes disciplinaires sont souvent perçues comme mal calibrées, trop conséquentes, menées dans une temporalité trop restreintes. Dans les cas de la précédente réforme du collège et de celle du lycée, ces deux enseignants se rejoignent :

« Ce que je trouve moi, un facteur pas du tout facilitant, c'est d'avoir l'impression... enfin, globalement, la confiance, elle est assez rompue avec les institutions. Là, d'un seul coup on se retrouve à devoir changer les quatre niveaux d'un coup... enfin, on se demande s'ils se rendent compte vraiment ce que c'est sur le terrain de devoir changer tous ses cours. Après, je peux continuer comme avant sans rien changer hein, mais j'ai une conscience professionnelle donc je l'ai fait. [...] C'était un chantier énorme, pourtant en termes de contenus, en termes de valeurs... pour moi il y avait un vrai plus » (professeure de mathématiques en collège, P3).

« Après, même si ce sont des choses qui peuvent être vraiment intéressantes, bah c'est encore ajouter une charge de travail supplémentaire dans une période où l'on est à saturation. Moi, je le vis en tant que jeune prof mais je le retrouve chez les collègues en période de réforme. Y'a plus la place, plus le temps, plus la charge mentale » (professeur de philosophie en LGT, P26).

Le constat est partagé par l'encadrement intermédiaire, incrédule face à « *des réformes aussi massives qui arrivent comme ça* » (A9). Ce principal exprime l'analyse selon laquelle « *chaque grain en productivité [apporté par les réformes] s'accompagne par une charge [de travail] qui dépasse la charge initiale* » (C14) :

« Je pense que le temps politique ne correspond pas aux facultés que l'on a pour s'adapter. On est face à de l'émiettement et les miettes que l'on doit rattraper chaque jour changent fréquemment. J'ai un peu l'impression d'être en permanence en train de chercher le bon code pour faire telle chose et, le temps que l'on fait ça, il faut partir sur un autre sujet. Y'a une forme de gourmandise ministérielle où chacun veut mettre en avant certains aspects éducatifs. Si on regarde chacun des aspects, ils sont tous riches mais il faut être lucide... C'est peut-être un regard très modeste d'économiste que je suis mais chaque gain en productivité s'accompagne par une charge qui dépasse la charge initiale. Donc, il y a le sentiment d'un poids de plus en plus important qui génère des mécontentements. On a aussi besoin d'une énergie improductive pour pouvoir aller vers le changement » (principal de collège, C14).

« Ils ont la tête sous l'eau... enfin des réformes aussi massives qui arrivent comme ça, parce que là, il y a la réforme des programmes, la réforme de l'évaluation, la réforme des affectations dans l'enseignement supérieur, enfin c'est énorme... » (IA-IPR de lettres, A9).

Alors que les personnels d'encadrement expriment très clairement – et massivement⁹⁵ – devoir faire avec un émiettement des injonctions, il apparaît vraisemblable que la « *forme de*

⁹⁵ C'est l'objet de la section suivante.

gourmandise ministérielle », à laquelle fait référence le principal ci-dessus, conduite à épuiser les enseignants les plus investis – nous pensons ici aux professeurs des profils « *militant* » et « *engagé* ». Les témoignages suivants renforcent cette hypothèse :

« Alors, oui, la gestion du temps c'est toujours le problème. La semaine dernière, j'étais un peu écartelé entre la préparation de l'intervention d'une statisticienne dans le cadre de l'EPI, en même temps la préparation de la SID et, en même temps, j'étais en train de préparer une activité pour faire faire des capsules vidéos à mes élèves... et, du coup, je me disais que j'étais dans le jus pour mon cours avec mes 4^{èmes} où il fallait que je revoie une activité que je n'aime pas. Bon, au final, tu y arrives mais c'est vrai que ça fait un conflit entre toutes ces activités. Après, c'est ma personnalité à moi, mais quand tu es engagée avec quelqu'un, c'est ce travail qui va passer avant. Vendredi midi je dois voir le collègue avec qui je suis engagée sur la SID et, bah, je sais qu'il va falloir que je bosse là-dessus avant parce que c'est hors de question que j'arrive en disant : "salut, j'ai pas eu le temps de bosser ". Ça veut dire que probablement jeudi soir euh... » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

« C'est compliqué... On le voit, on est dans un petit collège mais le temps de concertation entre nous c'est compliqué. On est tous à fond, on a un milliard de choses à faire en même temps. Ça manque, techniquement parlant, c'est vraiment un manque les temps entre nous. Pour moi, ça manque mais il y aurait besoin de quelqu'un d'extérieur parce qu'après on est tous à fond dans nos trucs. La cheffe d'établissement nous a libéré un créneau le vendredi après-midi la semaine prochaine et on n'a pas senti que ça sautait au plafond pour utiliser ce temps. Alors que s'il y avait vraiment eu quelque chose, par exemple un intervenant ou même la cheffe pour réfléchir à partir de quelque chose de concret, je pense que ça aurait été plus investi. Mais si on est complètement libre... il y a un tel épuisement, on nous sollicite à un tel niveau euh... dans un petit établissement, on fait tous les rôles à la fois et, au bout d'un moment, quand on a un après-midi de libre, la grande majorité va préférer souffler un peu que de se regrouper » (professeure de mathématiques en collège, P3).

« Quand on est dans un collectif, il y en a toujours un qui va prendre en main davantage les choses et, du coup, sur lequel les autres vont pouvoir un peu se reposer. Mais comme c'est pas explicite, il y a des gens qui peuvent se fatiguer d'avoir ce rôle parce que c'est usant, il y a beaucoup de choses à penser, à faire, et comme c'est pas désigné explicitement, bah il y a de l'épuisement » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Que ce soit dans des projets collectifs (P1), dans des actions de formation (P3) ou dans des groupes de réflexion et de pilotage académiques (A2-P21), ces enseignantes sont effectivement particulièrement investies dans le travail collectif. Néanmoins, elles évoquent toutes les trois « *l'épuisement* », la sensation d'être « *un peu écartelé[es]* » entre toutes les modalités de travail ou encore la nécessité de « *souffler un peu* » quand une « *après-midi de libre* » se présente (logique ergonomique). Face au risque d'épuisement des enseignants les plus moteurs, les personnels de direction déclarent veiller à ne pas les solliciter à outrance, à répartir les tâches « *pour que ce soit absorbable* » (C15) et qu'il n'y ait pas « *une surcharge de travail trop importante* » (C12) :

« Je pense que dans l'engagement personnel, y'a un équilibre qui se trouve la plupart du temps. Ce que j'essaye de voir, c'est que les guides ne s'épuisent pas parce que quand on propose des choses c'est toujours les mêmes qui disent oui et après y'a un risque qu'ils aient une surcharge de travail trop importante, qu'on ne peut pas valoriser en plus » (principal de collège, C12).

« Quand on a des projets à mener, il faut créer des collectifs qui permettent tout de même à tout le quotidien de l'établissement de continuer à vivre. Il faut être extrêmement vigilant à ne pas épuiser les gens toujours très volontaires, donc la répartition des tâches pour que ce soit absorbable, la nécessité d'avoir des points d'évaluation intermédiaire » (proviseur de LP, C15).

Il arrive aussi que cet épuisement professionnel provienne tout autant de la charge de travail et de « la relative usure » qu'elle engendre (logique ergonomique) que d'une « rupture idéologique un peu violente » avec l'institution (logique identitaire). C'est le sens du propos de cette enseignante de lettres en lycée général et technologique :

« Tant qu'on est dans le déséquilibre dans la pratique professionnelle, on est pas bien. Si on voulait réellement que les collègues travaillent sur une évolution des pratiques, on aurait intérêt à sécuriser le cadre d'exercice. [...] Concrètement, on pourrait stabiliser l'organisation temporelle. Les services changent d'une année sur l'autre. On n'enseigne pas forcément dans le même niveau. Les programmes, dans ma matière en tout cas, sont aussi changeants. En termes de préparation, ça implique un flot continu de préparation de contenus. Donc, ce temps n'est pas disponible pour autre chose. En plus, l'élément qui vient se surajouter, c'est que les dispositifs varient. On construit des choses et, d'une année sur l'autre, vous ne pouvez pas réinvestir ce travail. Donc, chaque année, j'ai toujours l'impression de devoir réinventer mon métier. [...] On a beau être adaptable, ce temps d'adaptation il est chronophage, il est énergivore... ça explique aussi la frustration que l'on peut ressentir. On impulse des choses et on ne peut pas aller au bout » (professeure de lettres en LGT, P28).

Elle poursuit son analyse quant aux conditions de travail pour lesquelles elle associe également les cadres intermédiaires, qu'elle côtoie dans le cadre de formations académiques :

« Dans le cadre de mes missions, je côtoie pas mal de gens et ce que je perçois, c'est une relative usure. Ça s'est accentué ces dernières années, notamment chez les cadres. Ce qui me le fait mesurer, c'est quand on rencontre des jeunes collègues pleins d'enthousiasme et de dynamisme, comme ma stagiaire par exemple, et qu'on se souvient avoir été cette personne-là. Y'a une usure liée aux injonctions, à la réadaptation perpétuelle et cet alourdissement administratif... Et, puis, y'a un facteur aggravant aussi dont on n'a pas parlé, c'est la part importante des personnels non formés et non qualifiés qui sont intégrés de fait dans les équipes. Eux aussi constituent l'urgence parce que l'on doit les accompagner mais sans avoir de temps pour ça. Moi, de mon côté, en ayant aussi de moins en moins envie de le faire parce que ça correspond à une évolution du système avec laquelle je ne suis pas d'accord. Ce sera le mot de la fin, c'est que je pense qu'il y a aussi une rupture idéologique un peu violente qui me donne le sentiment que pour pouvoir bien faire mon travail, de devoir le faire contre mon institution. Et ça rend les choses compliquées » (professeure de lettres en LGT, P28).

Les propos de cette enseignante, elle aussi particulièrement engagée (coordonnatrice disciplinaire, formatrice académique, engagée dans des projets transversaux dans le lycée),

sont révélateurs des effets structurels liés aux discontinuités ministérielles (« *y'a une usure liée aux injonctions, à la réadaptation perpétuelle et cet alourdissement administratif* »). Ils mettent aussi en évidence une forme de rupture sur le plan axiologique qui ne peut, encore une fois, que confirmer la thèse du caractère dynamique des logiques pratiques. Enfin, cette enseignante souligne que l'évolution du système semble conduire à fragiliser la profession (logique identitaire). Ce point de vue est partagé par une grande partie des personnels scolaires⁹⁶ et par cet enseignant en reconversion dont la perception de l'évolution du système scolaire et des conditions de travail des enseignants est également assez peu enviable : « *il faut reconnaître que tous les changements, depuis une vingtaine d'années, ont quand même été dans le sens d'une dégradation de leur image, de leur liberté, etc.* » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

L'analyse conduite à ce niveau montre l'effectivité du risque de délitement de l'engagement des enseignants investis dans les pratiques collectives par l'effet, sur les logiques identitaire et ergonomique, d'orientations institutionnelles perçues comme mal ajustées, discontinues et se mettant en œuvre selon une temporalité trop resserrée (logique contextuelle). Tout porte ainsi à croire que la manière dont le changement est conduit au niveau institutionnel constitue une part considérable de ce que renferme et signifie la logique contextuelle. Les deux aspects discutés dans ce premier niveau d'analyse renforcent les analyses menées sur les politiques de responsabilisation des enseignants (Dutercq et Maroy, 2017). En effet, si la nature des changements ne s'accompagne pas nécessairement de mécanismes de reddition de comptes, les différents dispositifs collectifs, en complément d'autres formes de responsabilisation plus ou moins ordinaires (coordination disciplinaire, professeur principal, référent établissement pour numérique, laïcité, le développement durable, etc.), par leur recours croissant et leur dimension chronophage, agissent comme des instruments particulièrement contraignants du travail enseignant. Cette enseignante et chargée de mission académique confie que cette conduite du changement est angoissante et mal vécue par une partie de la profession qui se « *sent déjà responsabilisé[e] de beaucoup de choses, en premier lieu de la réussite des élèves* » :

« C'est quelque chose qui est quand même un peu angoissant je crois hein, il faut le dire... je crois que l'on sent déjà responsabilisé de beaucoup de choses, en premier lieu de la réussite des élèves hein, c'est au centre de tout, c'est-à-dire que, là, on a l'impression que... voilà, on le prend pas comme un défi mais comme une défiance... dans ce que j'entends hein, j'ai

⁹⁶ Il s'agit là du propos de l'analyse rapportée dans le chapitre 11.

l'impression que c'est encore "c'est à vous de faire et si c'est raté ce sera de votre faute". Donc, là, je crois que ce qui est mal vécu c'est ça, c'est ce côté un peu défiant, en tous les cas c'est vécu et perçu comme ça dans ce que j'entends en formation ou dans mon établissement, c'est un peu ça la crainte. Et puis à titre personnel aussi... on mesure cette responsabilité qui est intéressante, parce qu'en fait c'est nos choix finalement, mais [...] on se dit "si ça marche pas, ça sera notre responsabilité" » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Cette enseignante et formatrice académique partage cette perception :

« Ce qu'on trouve difficile, nous, c'est qu'on nous demande des critères d'évaluation, des critères de réussite, de savoir comment on peut s'assurer que ça réussit ou pas... enfin on a l'impression qu'on nous demande une usine à gaz à chaque fois que l'on veut faire quelque chose » (professeure de mathématiques en collège, P3).

À une autre échelle, les propos de cet inspecteur général tendent à renforcer l'analyse :

« L'adaptation ne veut rien dire mais, ce qu'il y a derrière, c'est qu'il y a un projet beaucoup plus profond qui consiste, à un moment donné, à intervenir directement sur les comportements. On vient par injonctions successives forcer des changements de conduite mais, ce qu'on cherche, c'est pas juste à chercher la conduite, c'est venir bouleverser les identités professionnelles, les déstabiliser, pour les rendre plus malléables et aptes au changement » (IGÉSR, A1).

Les conséquences d'une telle conduite du changement sont susceptibles, à ses yeux, de conduire à une forme de déqualification du travail des enseignants. Pris dans les urgences quotidiennes, faisant avec des discontinuités politiques sur le plan pédagogique, les professeurs ne constitueraient ainsi plus des « concepteurs » mais des « techniciens » au sein d'un « système circulaire et non plus spiralaire, où le passé ne nourrit plus le présent et encore moins l'avenir » (IGÉSR, A1). Plus loin, il explique que « la logique du changement pour le changement », où seul l'effet « sur le geste professionnel de l'enseignant » est visé, n'est pas compatible avec une logique d'efficacité de l'enseignement :

« Elles [les injonctions] les mettent en difficulté. Mais en même temps, elles les rassurent... c'est ça le problème aujourd'hui. Au lieu de faire dialoguer les contradictions, les paradoxes et de les faire travailler ensemble, en fait, on renforce la disjonction. [...] C'est-à-dire qu'à un moment donné, le verni scientifico-idéologique se suffit à lui-même pour attaquer directement le geste et l'efficacité de l'enseignant. En fait, on ne cherche pas l'efficacité de l'enseignement, on cherche l'efficacité de l'enseignant. C'est-à-dire, en gros, qu'on en a rien à foutre de savoir si ça a un impact sur les apprentissages, ce qu'il faut c'est que ça ait un impact sur le geste professionnel de l'enseignant pour l'obliger à adopter une autre posture » (IGÉSR, A1).

On propose maintenant d'appréhender les incidences de ce contexte politico-institutionnel sur les pratiques et les logiques de l'encadrement intermédiaire eu égard à leur fonction d'accompagnement des transformations des pratiques professionnelles.

10.2.3.2. Un manque d'accompagnement sur le temps long

Le dernier temps de l'analyse de la dynamique du développement des approches collectives à partir de l'articulation entre les sphères concentre l'étude sur les effets du contexte politico-institutionnel sur la mission d'accompagnement des pratiques par l'encadrement intermédiaire. Le positionnement de ces personnels et l'analyse de leurs pratiques dans le cadre de la mise en œuvre du changement ont été déjà abordés dans le cadre de cette modélisation (cf. Figure 40) et seront approfondis dans le chapitre 11. Concernant le rythme et l'ampleur des changements institutionnels, il apparaît qu'ils constituent un frein conséquent pour les personnels de direction et d'inspection pour accompagner dans la durée les équipes enseignantes au sein des établissements. En effet, la quasi-totalité des cadres interrogés dans le cadre de l'enquête par questionnaire (94,0 %) affirme être « *souvent* » ou « *toujours* » confrontée à une multiplicité d'injonctions prioritaires, rendant difficile le soutien de toutes les transformations initiées par l'institution. Par ailleurs, ils sont 85,7 % à juger ne pas pouvoir accompagner de manière satisfaisante les transformations après que celles-ci aient été initiées. Sur ce point, le ressenti des enseignants est encore plus important (92,7 %).

La multiplicité des injonctions prioritaires

Cette enseignante de sciences économiques et sociales, elle-même ancienne cheffe d'établissement, regrette le manque de disponibilité des personnels de direction pour impulser le travail collectif à l'occasion de la réforme du lycée. Elle explique que les chefs d'établissement sont bien placés pour faire « *apprendre à travailler en équipe* » mais elle reconnaît, par ailleurs, l'urgence dans laquelle se trouvent ces derniers et le manque de temps dont ils disposent pour mettre en place ce type d'initiatives :

« Ce que je pense, c'est que le chef d'établissement peut favoriser des stages pour apprendre à travailler en équipe, voilà. On prend un sujet, un thème simple que tout le monde peut partager, qui correspond à l'établissement et on met en place des ateliers, des brainstormings et on fait collectif. Ensuite, on met ça en place sur plusieurs années. ça peut exister, je l'ai vu faire. Mais ça nécessite un peu de stabilité. [...] Franchement, depuis quatre ou cinq ans, les chefs d'établissement, ils sont les mains dans le cambouis, ils ne sont que dans les urgences. Je ne suis pas sûr qu'ils ont le temps de se poser pour mettre ça en place » (professeure de SES en LGT, P24).

Les propos ci-dessous de la principale adjointe confirment l'idéale nécessité d'un pilotage et d'un accompagnement étroits de la direction dans les différents dispositifs issus des réformes

ou des impulsions locales. Pilotage qu'elle assure ne pas pouvoir assurer « *sur toutes les actions* » :

« Je peux pas dire qu'ils se sont désengagés parce que vous voyez le dispositif perdue [un dispositif de lecture au collège], ils n'ont pas laissé tomber le truc. Cela dit, ils ne sont pas réunis entre eux. Donc, ça engage mais il faut un pilotage très serré derrière de la direction et très honnêtement la direction ne peut pas assurer un pilotage aussi serré que ça sur toutes les actions » (principale adjointe de collège, C1).

À l'image du dispositif d'ECI au lycée professionnel, le point de vue exprimé ci-dessus est aussi partagé par ces deux personnels de direction qui, alors qu'on leur « *demande de faire tout, tout de suite, dans une quasi immédiateté* », assurent devoir faire des choix et cibler leur accompagnement sur les dispositifs et les actions faisant le plus de sens pour elles :

« Alors, ça vient aussi d'un problème d'agenda aussi, faut être honnête. Plus ça va, plus on a des agendas... Des fois, je me demande comment on fait quoi. On nous demande de faire tout, tout de suite, dans une quasi immédiateté » (proviseure adjointe de LGT, C11).

« L'ECI... c'est compliqué parce que les professeurs n'ont pas du tout envie de s'en emparer. C'est très lié à l'équipe, donc ils ont été accompagnés par l'inspecteur référent et par le DDFTP qui les réunissaient toutes les semaines. Mais aux dernières nouvelles, ils se mettaient chacun dans deux salles et ils prenaient chacun un groupe quoi. C'est parce qu'ils n'ont vraiment pas voulu s'en emparer, ça faisait pas de sens pour eux. Au fond, ça faisait pas trop de sens pour moi non plus. Disons que mener les deux réformes d'un coup, c'était pas simple non plus. [...] Donc l'ECI, je sais pas trop où ça en est mais par contre le chef d'œuvre, qui me paraissait être plus important, on a réussi à leur faire mettre en œuvre » (principale de collège, C10).

Pour cet IA-IPR, le constat est tout aussi tranché : « [...] *puis, des injonctions prioritaires euh, elles sont toutes prioritaires. Il y a un moment au-delà de trois priorités, je ne sais pas forcément faire. Là, tout est prioritaire* » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7). Il affirme d'ailleurs que la remarque avait été adressée au Ministre de l'époque lors d'une réunion regroupant l'ensemble des IA-IPR :

« D'ailleurs, c'était apparu l'année dernière quand Blanquer avait réuni les IA-IPR à la Sorbonne. Une représentante syndicale était intervenue en disant que tout était prioritaire. La réponse de Blanquer avait été "vous êtes des cadres supérieurs et les cadres supérieurs sont appelés au quotidien à gérer différentes priorités, c'est à vous de hiérarchiser" » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

Il souligne très explicitement que « *ce qui en pâtit* », c'est le suivi du travail collaboratif initié par les réformes antérieures mais aussi l'accompagnement pédagogique des équipes au sein des établissements :

« Ce qui en pâtit, au passage, c'est quand même aussi le travail collaboratif du collègue. On a du mal à produire du pédagogique. Donc, cette année, on a produit quoi, bah si la synthèse des observations sur "devoirs faits" mais on n'a pas eu le temps d'avoir une réflexion globale sur l'approche de la réforme du collège. [...] La mission d'évaluation, on en fait beaucoup moins. La mission d'accompagnement des établissements tout court. Les audits aussi... » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

Si le point précédent indiquait l'alourdissement de la charge de travail des enseignants, il semble que cette observation est particulièrement transposable aux personnels d'inspection. Les transformations contemporaines et le caractère jugé prioritaire de ces dernières par la sphère politique occasionnent une multiplication des tâches allouées aux inspecteurs qui semblent ainsi difficilement en mesure de prendre le temps nécessaire pour mener à bien le suivi de chacune d'entre elles. Les propos de ces deux IA-IPR illustrent cette tendance :

« Avant la variable d'ajustement, c'était les inspections. Maintenant, avec les PPCR, ce n'est plus possible, on n'a pas le choix. Les inspecteurs les plus impactés par les PPCR, ce sont les inspecteurs qui ont beaucoup de missions transversales, donc les inspecteurs de maths, de français, de langue, que l'on retrouve sur plein de dispositifs. Le corps des IA-IPR est un corps assez hétérogène, on a des gens qui sont appelés à la fois à intervenir dans plein de domaines. Je pense à un inspecteur de lettres comme mon collègue, il est appelé à intervenir en collège, en lycée, il est impliqué sur la liaison du cycle 3, il intervient aussi sur les BTS, il est en première ligne sur les problématiques de maîtrise de la langue, en première ligne sur toutes les évaluations qui se multiplient d'entrée en 6^{ème}, de seconde, etc. » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

« Les profs sont preneurs parce qu'ils sont un peu désorientés en ce moment. Vous savez une politique publique, ça s'évalue avec un certain temps, on ne peut pas l'évaluer immédiatement. Donc, là, on sort juste de la réforme du collège, le Ministre a modifié certains éléments... on n'avait pas évalué la première mouture, maintenant on n'a pas évalué la seconde que l'on est déjà sur la réforme du lycée. Les corps d'inspection sont pris par une multitude de choses. On a des semaines qui sont entre 50 et 60 heures, donc on est très pris... évidemment on n'a pas de vacances, on bosse pendant les vacances, enfin ce qui est normal hein mais... ce temps de réflexion, c'est parfois compliqué de l'avoir » (IA-IPR de lettres, A9).

Alors que le temps d'analyse précédent pointait le risque important de délitement de l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives sous l'effet des changements pédagogiques structurels (impulsion politique discontinuée et soutenue de manière trop rapide, dispositifs exigeants et mal calibrés, responsabilisation accrue, etc.), il apparaît clairement que l'encadrement intermédiaire pâtit également d'une partie de ces mêmes difficultés. Il semble que l'engagement requis dans une multiplicité de dispositifs, résultant de tout autant d'injonctions prioritaires, affecte la capacité des personnels d'encadrement à soutenir et accompagner les enseignants dans la durée, renforçant plus encore le risque de voir progressivement s'affaiblir les dynamiques collectives antérieures.

L'accompagnement après la mise en œuvre

En effet, les propos de cette principale de collège indiquent clairement qu'au-delà des transformations immédiates, qu'il convient d'impulser et de mettre en œuvre, il semble nécessaire, pour les personnels d'encadrement, de maintenir un suivi des pratiques collectivement décidées sur le long terme :

« Après, dans le temps, là, j'ai un recul de 3 ans, il faut toujours arroser les plantes... et le naturel revenant au galop, ce qu'on s'était fixé y'a 3 ans, si on se le remet pas, y'a toujours des profs qui arrivent de l'extérieur et qui, donc, n'ont pas du tout la même culture d'établissement et y'a cette difficulté à les intégrer. Y'a ceux pour qui, alors qu'on avait convenu de certaines choses en conseil pédagogique, bah j'ai vu dans les bulletins que c'était pas respecté... parce que le temps, parce que chacun dans sa bulle, parce que si on se remet pas des temps collectif, des outils communs, si on réinterroge pas nos pratiques régulièrement, le collectif euh... » (principale de collège, C2).

Ce suivi repose en grande partie sur les personnels de direction qui ne se voient que rarement épaulés par les inspecteurs référents dont l'accompagnement des transformations pédagogiques au sein des établissements dont ils ont la charge est l'une de leurs missions. Cette observation est tout autant partagée et regrettée par les chefs d'établissement et par les inspecteurs eux-mêmes :

« Sur la mission d'IPR référent, c'est clair qu'on n'a pas le temps. [...] L'agenda n'est pas élastique. Les inspections prennent la majeure partie du temps » (IA-IPR d'arts plastiques, A3).

« L'IPR référent, je ne le vois pas du tout. Ils sont aussi dans l'émiettement, on leur demande beaucoup de choses. Ils sont dans une culture du rapport, la reddition de compte est très lourde. On a besoin d'eux, de leur ressource. Mais, vulgairement, qu'on arrête un peu d'emmerder les gens avec tout un tas d'écrits que personne ne lira finalement » (principal de collège, C14).

La situation décrite n'est pas sans générer de la frustration chez les personnels d'inspection :

« La mission d'IPR référent, moi, je trouve que c'est une grande frustration. [...] C'est frustrant parce que cette casquette d'IPR référent, on la met dans le placard. Sur les ZAP c'est pareil et, en fait, les réunions et les agendas à la DSDEN changent tout le temps... Sauf que, nous, on a un agenda hyper rigide, une fois qu'on a placé les inspections, on ne peut plus changer » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

« Si on fait des évaluations d'établissement, que l'on pose des constats mais qu'on n'est pas en capacité par ailleurs d'offrir des formations alors ça sera un coup d'épée dans l'eau, clairement. On est justement en train de réfléchir au type d'accompagnement à proposer justement pour générer ces dynamiques. Et c'est aussi un des problèmes de notre système, on lance une opération sans avoir pensé l'ensemble des éléments... parce que là aussi tu as une pression du temps politique qui s'exerce, ça donne pas toujours les moyens de faire. C'est pour

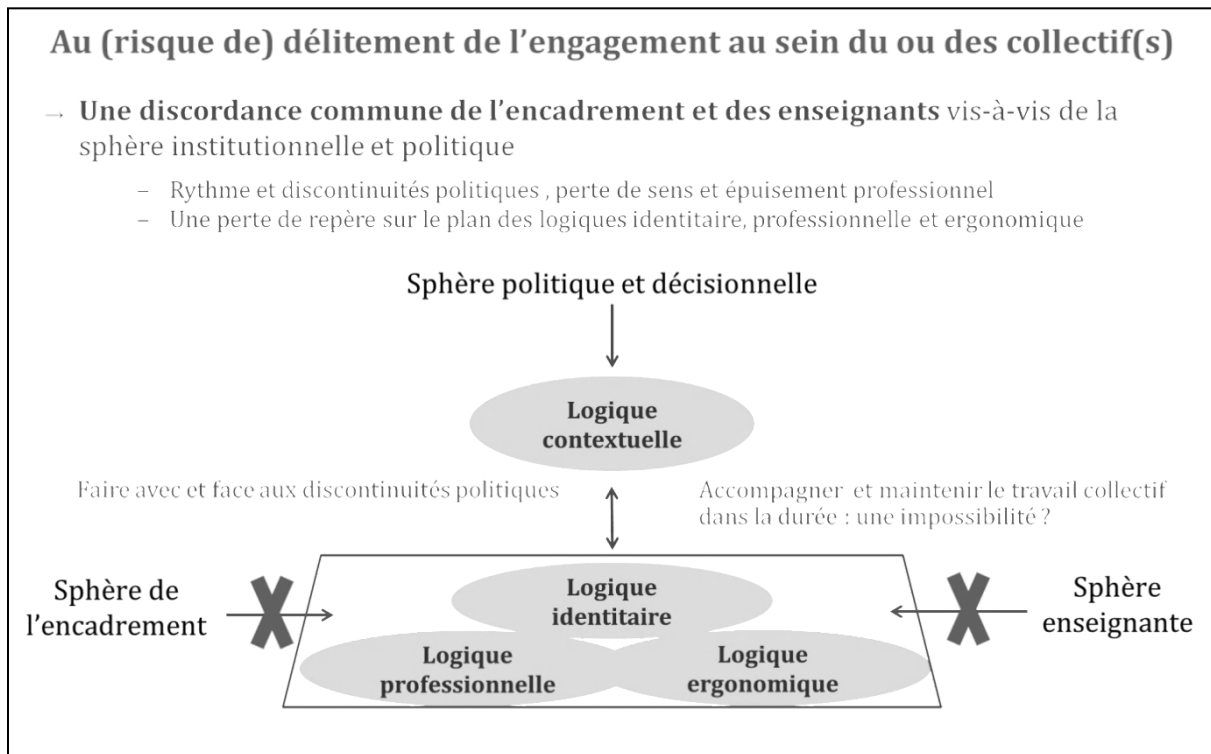
ça que chez les personnels de direction ou chez les inspecteurs, tu peux aussi avoir un sentiment de lassitude à certain moment » (IA-IPR d'EPS, A15).

Les propos de cet IA-IPR d'EPS sont révélateurs, à l'échelle de l'encadrement, des discordances de logiques entre les personnels pédagogiques (inspecteurs, chefs d'établissement mais aussi enseignants) et celles de l'institution. Malgré des positions différentes dans l'espace scolaire et, en conséquence, des postures différenciées, nos résultats témoignent, néanmoins très clairement, du rapprochement qui s'opère entre les différents corps professionnels sur la perception de logiques institutionnelles peu propices au développement et surtout au maintien, des dynamiques collectives sur le temps long. Cette question du temps long est d'ailleurs aussi évoquée par ce DASEN regrettant « *l'incapacité [du système à] accompagner tout le monde* » :

« Ce qui me manque, c'est du débriefing, c'est-à-dire qu'une fois qu'on s'est entretenu avec les chefs d'établissement et les inspecteurs, il me manque une journée supplémentaire où l'on dit "bon bah voilà, qu'est-ce qu'on fait maintenant ? Qui on accompagne ? Comment on accompagne ? Pour quel objectif ?". [...] Il manque aussi peut-être le petit temps de début d'année, fin septembre, une réunion conjointe DASEN et tous les corps d'inspection, pendant laquelle on prend nos 26 collègues, nos secteurs, nos lycées et on analyse pendant une journée tous nos résultats et, en fonction des résultats et de ce que l'on connaît des chefs d'établissement, on se dit avec les IA-IPR on va suivre et accompagner cet établissement et celui-là, et celui-là quoi... on fait un plan d'accompagnement. Aujourd'hui, on est dans l'incapacité d'accompagner tout le monde » (DASEN, A5).

Ces dernières analyses seront développées plus en détail dans le chapitre 11 mais, à ce stade, dans la logique de l'analyse conduite jusqu'ici, il est nécessaire de souligner deux des aspects modélisés ci-dessous (Figure 45).

Figure 45 : Le risque de délitement du travail collectif – dynamique d’interactions des pratiques et des logiques entre les sphères



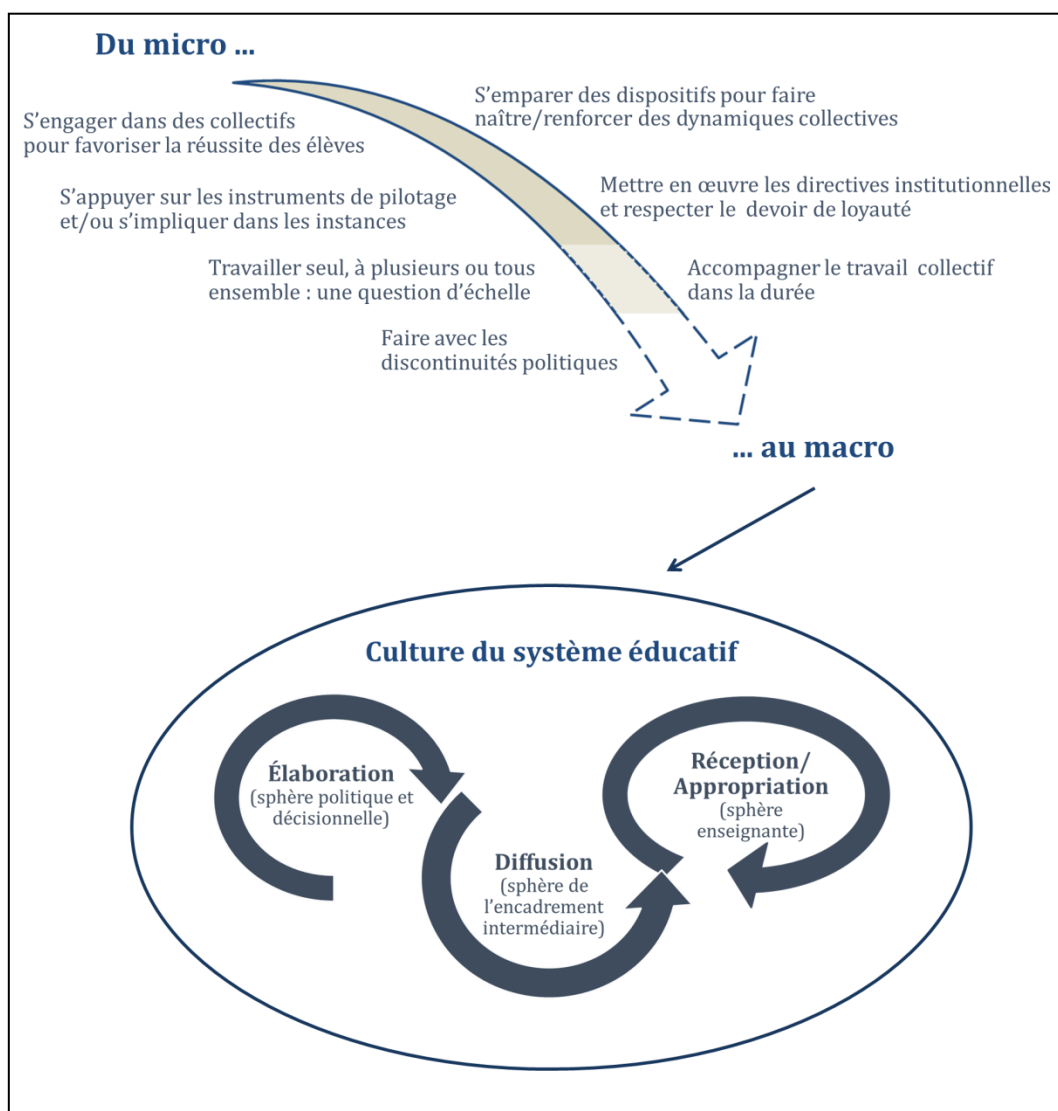
D’abord, le constat selon lequel les logiques de la sphère politique et institutionnelle ne prennent que peu en compte les logiques des individus aux sphères locale (enseignants) et intermédiaire (cadres) est partagé par les différents personnels interrogés. Aussi, ce point aveugle, s’exprimant à partir de la logique contextuelle et se déclinant sur le plan des logiques ergonomique (dimension chronophage des transformations impulsées), professionnelle (rythme et discontinuités ne permettant plus un réel développement professionnel) et identitaire (remise en cause de l’identité professionnelle, instrumentalisation du travail collectif), conduit progressivement au désengagement d’enseignants pourtant investis dans leur métier, y compris dans les pratiques collectives, compte tenu non seulement de l’épuisement professionnel et de la perte de sens desquels résultent les discontinuités vécues et perçues par les professeurs mais aussi à la difficulté des personnels d’encadrement à assurer une continuité et une cohérence dans leur mission d’accompagnement des pratiques professorales.

10.3. En synthèse

Ce chapitre constitue l'axe central de cette recherche. Les résultats présentés tendent à confirmer les hypothèses de travail formulées dans la conclusion de la partie 3. Sur le plan scientifique, ils témoignent de la fécondité d'une approche hybride croisant les principes anthropo-didactiques, les théories relatives à la modélisation des systèmes complexes et la sociologie de l'action publique. En effet, l'approche dynamique et multi-niveaux a été exploitée pour appréhender le développement du travail collectif, en croisant l'analyse des conditions de diffusion des injonctions relatives à ce dernier, de leurs mises en œuvre locales, par les personnels d'encadrement intermédiaire, et des conditions de leur réception conduisant les enseignants à se mettre collectivement en pratique. Elle a permis de souligner les points de convergence (sur le plan des valeurs) et les points de divergence (principalement sur le plan des logiques relationnelle, professionnelle, ergonomique et institutionnelle) entre les sphères mais aussi l'interdépendance des pratiques et des logiques (logique contextuelle), rendant extrêmement lisible le caractère dynamique des modalités d'expression de ces mêmes logiques et renforçant l'importance accordée à l'étude des interactions tout autant, sinon plus, que des produits. Autrement dit, il apparaît que les personnels de direction et d'inspection, de par leur position intermédiaire dans l'institution, jouent un rôle décisif dans le développement de ces approches collectives et dans les manières différenciées dont les enseignants se mettent en règle. Ce faisant, nos résultats rendent compte de la dimension nécessairement anthropologique de la sensibilité au contrat institutionnel des enseignants. La typologie décrite dans la partie précédente ne doit ainsi pas nous amener à penser que les individus y sont figés et que leurs manières de comprendre les orientations ministérielles, de percevoir le collectif et *in fine* de travailler collectivement sont irrémédiablement liées au profil auquel ils ont été théoriquement rattachés. Ainsi, si l'Arrière-plan des individus renferme un noyau central de logiques, solidement ancrées les unes aux autres, leur potentiel d'expression est tout de même modulé sous l'effet de logiques satellites exprimant, dans sa globalité, l'écosystème du milieu de travail.

La dynamique décrite n'est pas statique et, encore moins, finie. Il s'agit là, d'ailleurs, de l'essence même des systèmes complexes : l'imprévisibilité du système. Il n'est donc pas possible, à partir de nos résultats, de prédire ce qu'advieront les pratiques collectives de nos enquêtés. Toutefois, il est intéressant de s'attarder sur l'observation de cette dynamique pour mettre en avant ce qu'elle révèle implicitement (Figure 46).

Figure 46 : Échelle d'analyse du travail collectif : du micro au macro



Ainsi, lorsque l'analyse se porte non plus sur les interactions entre les logiques et les pratiques entre les sphères mais sur le jeu d'échelles à travers lequel cette analyse du développement des approches collectives a été conduite, il s'avère que la focale s'éloigne du grain fin de l'analyse intra-individuelle pour tendre vers une focale nettement plus macroscopique. Les derniers résultats laissent d'ailleurs percevoir qu'il serait judicieux de poursuivre ce mouvement et de s'intéresser, à une échelle plus large encore, à ce que cette étude du travail collectif révèle sur le système éducatif en ce qu'il est porteur d'une culture (au plein sens anthropologique) qui caractérise à la fois son mode de fonctionnement et détermine, en retour, ces propres conditions de transformation. Il s'agit donc de rendre compte du milieu (au sens didactique) que constitue la culture du système éducatif pour appréhender les effets de médiation qu'il opère sur la modulation des logiques pratiques des individus qui le

constituent. Le témoignage ci-dessous de cette principale adjointe s'inscrit dans cette démarche d'enquête :

« En fait, c'est évident, on y gagne sur du long terme. Mais il faut accepter l'idée de perdre du temps au départ, et aussi de se planter. Mais ils ont beaucoup de mal à accepter l'idée de rentrer dans cette démarche, d'investir du temps parce que là, dans du court terme, ça va leur poser des problèmes. Mais, y'a pas que les profs, parce que les profs finalement c'est normal. Il n'y a aucune politique RH à l'EN... Des micro-crèches, des crèches d'entreprise, vous en avez quasiment partout. Pourquoi, ici, sur notre secteur par exemple, comme ce sont des bahuts difficiles généralement ce sont des jeunes profs, la plupart ont des enfants en bas âge, expliquez-moi pourquoi on se dit pas "tiens, est-ce qu'on ne ferait pas une crèche ?" Parce que le travail collaboratif, c'est aussi savoir penser collectivité, on demande aux profs de s'inscrire dans un travail collaboratif là où leur propre ministère est incapable de penser une collectivité... La culture, elle vient aussi de là-haut quoi. Donc, pour moi, le travail collaboratif ça peut être induit, effectivement l'injonction c'est important parce que sinon ils s'y mettront jamais mais, non pas parce que c'est des feignants, mais parce qu'ils font partis d'une culture, ministérielle, qui n'a pas cette culture de la collectivité » (principale adjointe de collègue, C1).

Il s'agit précisément de l'objet du prochain chapitre 11 : appréhender le système éducatif, en tant qu'il constitue une culture, au prisme des approches collectives.

CHAPITRE 11

Étudier le système éducatif au prisme des approches collectives

Après avoir conduit une étude des pratiques collectives des enseignants à une échelle inter et intra-individuelle, puis une étude croisée des dynamiques d'interaction entre les logiques et les pratiques caractérisant les conditions de la diffusion des injonctions au travail collectif, par les personnels d'encadrement, et les conditions de leur réception, par les enseignants, la focale de l'analyse s'élargit dorénavant à l'échelle du système éducatif dans son ensemble. Dans cette perspective, rappelons que le développement des approches collectives est appréhendé comme un processus dont les pratiques collectives des professeurs, qui en sont le produit, ne peuvent être finement saisies qu'à partir d'une analyse rigoureuse des Arrière-plans qui les font émerger. Ces Arrière-plans résultent, pour partie, de l'histoire culturelle et sociale des individus qui oriente leurs manières de penser et d'agir (sur les plans axiologique, professionnel, identitaire ou encore relationnel). Ils résultent aussi, pour une autre partie, de l'environnement dans lequel ces derniers évoluent. Autrement dit, les logiques et les pratiques des enseignants mais aussi des personnels d'encadrement intermédiaire sont nécessairement empreintes de la culture du système éducatif – c'est-à-dire de la manière dont celui-ci fonctionne, de la manière dont il structure, délimite et organise les rapports sociaux et professionnels entre les individus ou encore la manière avec laquelle il envisage ses propres évolutions. Les développements suivants visent à caractériser ce milieu au prisme des approches collectives. Pour ce faire, le premier temps du chapitre est consacré à l'analyse d'une réforme, porteuse de dispositifs au travail collectif, en train de se faire. L'objectif est de comprendre la stratégie avec laquelle l'institution envisage et opérationnalise le changement pédagogique pour œuvrer au développement du travail collectif des enseignants. Le second temps porte, à partir d'injonctions plus latentes s'inscrivant dans des dispositifs collectifs diversifiés, et parfois réactualisés, à identifier les effets de structure orientant et modulant l'Arrière-plan des professionnels du monde scolaire.

11.1. Retracer la trajectoire de mise en œuvre d'une réforme

À partir du cas de la transformation de la voie professionnelle (TVP) et de l'introduction de l'enseignement en co-intervention (ECI) dans les lycées professionnels (LP), l'objet de ce premier temps est de décrire et analyser la logique adoptée par l'institution pour conduire le changement pédagogique dans la perspective de développer le travail collectif des enseignants. L'analyse conduite permettra ainsi de retracer la trajectoire de la mise en œuvre de la réforme et d'en déterminer les effets sur les pratiques et les logiques des personnels en charge d'assurer sa diffusion dans les territoires académiques et la construction de la formation des enseignants au nouveau dispositif d'ECI. Par l'intermédiaire de cet espace de médiation que constituent les pratiques de diffusion et de formation de/à la réforme, il s'agit plus largement de questionner la relation entre le changement – lorsqu'il émane de l'administration – et la professionnalisation des enseignants (notamment sur le plan des logiques professionnelle, ergonomique et identitaire) et de souligner le caractère paradoxal de la formation continue lorsqu'elle accompagne la mise en œuvre d'une réforme.

Les données rapportées dans cette première partie du chapitre sont issues sur une enquête qualitative menée auprès des personnels, d'encadrement (notamment des inspecteurs de l'enseignement professionnel) mais aussi enseignant (principalement une enseignante chargée de mission auprès du rectorat), chargés d'assurer la diffusion et la mise en œuvre de la TVP dans leur territoire académique⁹⁷. Le traitement de ces données donnent accès à la manière dont les enquêtés perçoivent le dispositif d'ECI, eu égard aux dispositifs préexistants, aussi bien sur des plans structurel (définition institutionnelle du dispositif), pédagogique (relativement aux valeurs qu'il porte et à l'adéquation avec les pratiques antérieures) que relationnel (modalités et agencement des relations interpersonnelles). Il permet également de retracer le cheminement institutionnel du dispositif, du niveau central à l'échelon académique, en soulignant les dimensions temporelles et informationnelles du processus et de relever les logiques et les principes directeurs de la conception d'un dispositif de formation à l'échelle

⁹⁷ De manière plus approfondie, l'enquête a porté sur l'activité d'une enseignante, chargée de mission académique, et de trois inspecteurs de l'Éducation nationale de l'enseignement général et professionnel (IEN) dans leur mission de diffusion et de conception du dispositif de formation à l'ECI dans leur territoire académique. Elle comprend un entretien individuel avec cette première et un entretien collectif avec les trois IEN. En parallèle, des analyses documentaires concernant, d'une part, les textes ministériels encadrant la TVP et, d'autre part, les productions du groupe académique de formateurs ont été menées. Enfin, deux journées de formation ont été observées : la première organisée par le groupe de pilotage à destination de l'ensemble des futurs formateurs académiques ; la seconde à destination des enseignants d'un LP. Les entretiens ont été intégralement retranscrits (Vol. 2 – Annexe 1).

académique. Ainsi, l'analyse constitue une étude de cas propice à mieux comprendre le milieu que constitue la culture du système scolaire en rendant compte de la mise en œuvre de la réforme du lycée professionnel dans sa globalité. Elle se structure à partir d'une analyse croisée des différentes temporalités de l'action publique : l'élaboration du dispositif d'ECI au niveau central ; sa diffusion dans les territoires académiques par l'intervention de l'encadrement intermédiaire ; puis ses usages par les formateurs académiques dans la perspective d'une nouvelle diffusion vers les enseignants dans les établissements scolaires.

11.1.1. Introduction du dispositif d'enseignement en co-intervention dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle

Ce premier niveau décrit le dispositif d'ECI et analyse, à travers celui-ci, la logique qu'emprunte l'institution pour conduire le développement des approches collectives. Il s'agit notamment de mettre en évidence une forme d'inversion de la logique institutionnelle où il est moins d'usage, comme cela a pu être développé dans les précédentes parties empiriques et bibliographiques, de viser à ce que, par l'intermédiaire du travail collectif envisagé comme un espace de médiation, les professeurs changent et enseignent autrement et où il est dorénavant privilégié, pratiquement, d'enseigner autrement pour que les enseignants puissent changer. La thèse de cette inversion de logique, qui n'est probablement pas sans effet sur la modulation des logiques et des pratiques propres aux professeurs, semble, par ailleurs, gagner du crédit eu égard à la trajectoire et à la chronologie de la réforme.

11.1.1.1. Description et analyse du dispositif : opportunité de développement et anxiété des enseignants

La co-intervention paraît être un prolongement – voire un aboutissement – du développement des approches collaboratives : elle constitue, selon ce conseiller de recteur, le « *niveau de collaboration le plus complexe et le plus ambitieux* » (A14). L'ECI semble même marquer une bascule par rapport aux dispositifs préexistants, notamment de par la systématisation de sa mise en place. Il s'agit, pour l'un des inspecteurs interrogés, d'« *une grande révolution* » compte-tenu de la rupture occasionnée par le dispositif au regard du nombre d'enseignants concernés :

« Il y avait déjà eu des dispositifs dans lesquels il y avait un travail collaboratif : on peut citer le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, les ateliers rédactionnels, les

enseignements généraux liés à la spécialité... mais bon l'enseignement général vivait un peu seul son lien à la spécialité. Là, ça se généralise pour tous les enseignants de français, tous les enseignants de maths et l'immense majorité des enseignants des disciplines professionnelles... il y a une systématisation de ce travail collaboratif. Donc, la co-intervention en elle-même... grande révolution quand même ! » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12).

Cet inspecteur fait par ailleurs remarquer que l'ECI est « *un dispositif qui est défini assez strictement* ». L'analyse des documents institutionnels semble confirmer ce point de vue. L'ECI est défini dans les textes officiels comme « *une modalité pédagogique de mise en œuvre des référentiels et des programmes dans laquelle deux enseignants interviennent ensemble dans une même salle (ou un même lieu) et au même moment* » (vadémécum MEN, « *Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle* »⁹⁸). Le volume horaire dédié à cette nouvelle forme d'enseignement souligne un peu plus encore la volonté politique de sa « *mise en œuvre effective* ». Il est rappelé, avec insistance, en introduction du document que les nouvelles grilles horaires font apparaître des heures d'ECI clairement identifiées⁹⁹, avec un caractère obligatoire.

Notons, à titre d'illustration, que la grande majorité du programme de français en classe de CAP¹⁰⁰ sera dorénavant dispensée en co-intervention. L'enseignement du français dans le cadre des heures disciplinaires ne représentera plus qu'une demi-heure par semaine, comme l'illustrent les propos de cet IEN :

« 43,5h ramenées à la semaine, ça fait 1h30. Donc, s'il y a 1h30 par semaine pour faire du français et de l'histoire-géo, en découpant, ça va faire une heure pour l'histoire-géographie et une demie heure pour faire le français dans le cadre des heures disciplinaires... et, après, il y a la co-intervention, 1h30 par semaine aussi. Et, donc, si on a fait un petit peu de calcul, puisqu'il est dit qu'une partie du programme se fera dans le cadre de la co-intervention, et bien pour des CAP, ça veut dire 75 % du programme en co-intervention... » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12).

La part de l'enseignement des disciplines générales en co-intervention est donc loin d'être négligeable. Par ailleurs, le vadémécum précité, publié sur le site du MEN, rend compte des modalités prescriptives du dispositif. Il est ainsi spécifié que la co-intervention suppose un co-

⁹⁸ Document ministériel de présentation du dispositif d'ECI et d'accompagnement pour sa mise en œuvre.

⁹⁹ « *Pour les baccalauréats professionnels, l'horaire attribué aux enseignements en co-intervention est de 71 heures élève sur 3 ans en co-intervention « français et enseignements professionnels » (30h en Seconde, 28h en Première et 13h en Terminale) et de 57 heures élève en co-intervention « mathématiques-sciences et enseignements professionnels » (30h en Seconde, 14h en Première et 13h en Terminale). Pour les CAP, il est de 82,5 heures élève sur 2 ans en co-intervention en « français et enseignements professionnels » (43,5h en première année, et 39h en deuxième année) et de 82,5 heures élève en co-intervention « mathématiques et enseignements professionnels » (43,5h en première année et 39h en deuxième année) ».*

¹⁰⁰ Certificat d'aptitude professionnelle.

enseignement, exigeant des enseignants qu'ils élaborent un projet commun d'ECI : « *rappelons cependant qu'attribuer des heures à la co-intervention, c'est-à-dire doubler le taux d'encadrement, ne fait pas, en soi, progresser les élèves si cette co-intervention n'est pas pensée en amont* ». Les principes méthodologiques constituant « *le cahier des charges* » de l'ECI, les démarches à privilégier ou encore les modalités d'organisation souhaitées au sein de la classe, sont ainsi rigoureusement détaillés dans les trente pages du document. En outre, « *la formalisation et la documentation écrite et précise de ce qui a été fait* » (e.g. objets étudiés, calendrier, scénarisation des séances, bilans, etc.) constituent certainement l'un des points de rupture les plus saillants avec les dispositifs antérieurs. Cet aspect est, d'ailleurs, relevé à plusieurs reprises par les différents acteurs interrogés :

« Avec cette TVP, il y a quand même quelque chose qui relève de la rupture... on sort un peu de l'ordinaire, même si dans le fonctionnement global on reste dans de l'ordinaire : on a une plénière, on forme des groupes de travail avec un objet d'échanges, une restitution à faire. Mais là, c'était une formalisation écrite avec un cadre plus formel et plus injonctif qui n'est pas vraiment habituel [...]. Ça, c'est un petit peu nouveau aussi... je veux dire en fait que, parfois, une fois la journée passée, il ne se passait plus grand-chose. Alors que, là, le fait de devoir rendre des comptes a nécessité qu'on échange entre nous après, en équipe » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

Dans le cadre organisationnel prescrit, amenant les enseignants à, pratiquement, co-intervenir dans de mêmes espaces-temps que constituent le contexte de la classe, certains aspects du dispositif apparaissent, dans le discours des enquêtés, contribuer au développement professionnel des enseignants (logique professionnelle). L'illustration dans l'encadré ci-dessous de ce qui pourrait constituer une séquence de co-intervention entre les enseignements du français et de la logistique souligne quelques-uns de ces aspects.

Illustration d'une séquence de co-intervention français/logistique (extrait d'entretien avec un IEN de lettres/histoire-géographie, A12) :

« On peut, par exemple, essayer de travailler un article de presse, mais tout en respectant le cadre de la co-intervention, c'est-à-dire un article autour d'un plan de chargement d'un camion, ou un article relatant un fait divers, dans lequel le collègue du domaine professionnel ce qui l'intéresse ce n'est pas l'article de presse mais bien la cohérence entre le chargement et l'accident, et le professeur de français lui c'est l'article de presse. Et voilà on pourrait aller au-delà du rendre compte des contenus de chacune des disciplines à partir de cet exemple et pourquoi écrire une petite scénette théâtrale par exemple... ».

[Sur l'animation pédagogique] *« Il y a les deux profs, mais qu'ils les laissent écrire, qu'ils se mettent en retrait. Si un groupe appelle à l'aide sur la question du chargement du camion, bah c'est le prof du domaine professionnel qui va venir. S'il y a une question sur le fait de devoir mettre un titre à l'article, bah logiquement ça sera le prof de français... Donc il faudra qu'ils répondent à la demande, en fonction des compétences de chacun, mais je leur dis : laissez les vivre, laissez les travailler. Je veux dire dans les pratiques pédagogiques, si ça peut profiter et faire en sorte que le prof ne soit pas systématiquement sur les élèves. Les élèves ne vivent jamais, ils sont sur des tricycles à roulettes ».*

La présence simultanée de deux enseignants dans un même espace et au même moment semble, en effet, propice à ce qu'enjoint cet inspecteur général : *« prendre le temps d'observer, pour essayer, ici et maintenant, de se mettre au service des élèves »* (IGÉSR, A1). À partir de la séquence présentée ci-dessus, il ressort que l'un des enjeux de la co-intervention consiste, pour les personnels d'inspection, en la création des conditions nécessaires pour que les enseignants puissent prendre du recul quant à leur activité au sein de la classe. En prenant le temps d'observer les élèves agir dans les situations d'apprentissage, il est ainsi espéré qu'ils soient en capacité de réguler leur enseignement en fonction des besoins réels des élèves. L'ECI pourrait ainsi constituer un contexte favorable pour que les enseignants développent de nouvelles compétences professionnelles, notamment sur le plan de l'animation pédagogique, et offrir, plus loin, des conditions de pratiques d'enseignement plus propices à se départir des urgences et des incertitudes liées à tout projet d'enseignement-apprentissage. Dans l'enseignement primaire, ces effets positifs de la co-intervention sur les pratiques pédagogiques ont, d'ailleurs, déjà été relevés dans le cadre du dispositif *« plus de maîtres que de classes »* (Magogeat, 2017). Néanmoins, l'analyse des entretiens fait ressortir que le cadre prescriptif de l'ECI préoccupe davantage les acteurs que les potentiels bénéfiques du dispositif :

« J'ai déjà travaillé en co-intervention avec des collègues mais sans toutes ces contraintes, sans la contrainte du programme, sans la contrainte du taux horaire. Une séance, on peut y

arriver facilement, mais c'est dans la continuité que ça va être compliqué » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

Le rapprochement systématique et durable d'enseignants qui ne partagent ni les mêmes modes de fonctionnement, ni les mêmes représentations, semble effectivement rendre plus complexe la dimension opérationnelle de la co-intervention (*i.e.* la cohérence des progressivités disciplinaires dans la construction des séquences, l'animation en classe, les modes de régulation des apprentissages, etc.). La forte hétérogénéité des cultures professionnelles est d'ailleurs exprimée à plusieurs reprises et avec inquiétude. Plus que leur hétérogénéité, c'est la compatibilité des cultures professionnelles et des savoirs enseignés qui pose question pour les deux personnels ci-dessous. Les doutes rapportés font apparaître de possibles décalages entre les professeurs impliqués dans ce dispositif sur le plan des logiques ergonomique mais, surtout, disciplinaire et professionnelle :

« Les didactiques de l'enseignement professionnel et celles de l'enseignement général ne sont quand même pas les mêmes. Donc, c'est aussi une culture de l'animation à trouver. D'où l'importance de scénariser, c'est pour ça qu'il y a une obligation à écrire à deux le scénario du film qui va se dérouler » (IEN d'économie-gestion, A11).

« En fait, c'est le "partout, tout le temps". En tout cas, en CAP, c'est beaucoup... C'est ça qui est le plus problématique, c'est pas le fait de partager un temps d'enseignement avec son collègue de pro, parce qu'on le fait depuis longtemps et, oui, ça a du sens mais c'est la forme que l'enseignement du français doit avoir en CAP. Ou alors il aurait peut-être fallu réellement penser les nouveaux programmes autrement, enfin c'est ça qui est un peu troublant. Là peut-être qu'il n'y a pas eu beaucoup de collaboration à l'origine [rires] » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Par ailleurs, si les modalités pédagogiques et organisationnelles de l'ECI sont rigoureusement décrites dans le vadémécum, plusieurs éléments soulignent l'existence d'un décalage entre politique et pratique. Pour reprendre Bourdieu (1980), *« la pratique de la logique »* ne correspond pas toujours à *« la logique de la pratique »*. L'analyse d'une situation observée lors de la formation des futurs formateurs académiques a ainsi mis en évidence que la méthodologie préconisée dans les documents ministériels ne prend que partiellement en compte les cultures professionnelles des enseignants de lycée professionnel (logiques disciplinaire et professionnelle). Répartis en trinôme – composé d'un professeur de mathématiques/sciences, d'un professeur de lettres/histoire-géographie et d'un professeur du domaine professionnel – avec pour consigne de construire une séquence d'ECI à partir du référentiel d'activités professionnelles¹⁰¹, les enseignants se sont confrontés à d'importantes

¹⁰¹ Il est mentionné dans le vadémécum que la co-intervention *« doit se construire à partir d'une situation professionnelle issue du référentiel des activités professionnelles (RAP) »* (MEN). Le RAP décrit l'ensemble des

difficultés liées en partie au décalage entre les pratiques usuelles et la prescription institutionnelle. Les propos recueillis auprès des pilotes du groupe de formateurs académiques rendent explicitement compte de ces difficultés :

« *On part sur des fondations qui ne sont pas solides. Nous [les professeurs de l'enseignement général] on vient avec le référentiel d'activités professionnelles, mais ils [les professeurs du domaine professionnel] nous répondent qu'ils ne travaillent jamais avec les activités mais avec les compétences. En ce moment, on est train de construire avec les collègues au lycée, mais ce n'est pas simple du tout* » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

« *On aura des réussites parce qu'il y a des enseignants compétents, des enseignants volontaires, mais on aura des échecs aussi parce qu'il y aura des enseignants en difficulté, en manque d'imagination... ça renvoie peut-être à la question que vous posez du langage commun, je crois qu'il ne faut pas essayer de mettre euh... compétences professionnelles et compétences de l'enseignement général, ce n'est pas forcément la même définition. Une compétence mineure dans le RAP, pour nous ça serait une tâche, une capacité, mais ça peut être une activité tout simplement, donc la définition n'est pas la même* » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12).

Toujours au regard de collaborations délicates entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, les personnels interrogés soulignent les potentielles limites du dispositif concernant la nature des savoirs enseignés. La chargée de mission développe l'illustration précédente et fait état de « *collaborations impossibles* » évoquant des programmes de français « *extrêmement teintés de littérature* » et soulignant, ainsi, l'association périlleuse avec un enseignant « *de plomberie en CAP* » orienté par la transmission de contenus à caractère professionnel. De manière générale, la crainte selon laquelle les connaissances et les savoirs mobilisés dans chacune des disciplines puissent paraître « *un peu plaqués* » est exprimée, de même que la difficulté qui en découle « *à donner du sens* » aux apprentissages :

« *Après, il y a peut-être des collaborations impossibles. Là par exemple, la co-intervention français/enseignement pro, avec les programmes, les référentiels, tel que c'est proposé là, il va y avoir des moments compliqués, ça va pas être simple. Comme le disait ma collègue "on a quand même un programme, avec des objets d'étude extrêmement teintés de littérature, d'art" et, moi, là, j'ai travaillé avec mes collègues de CAP plomberie l'autre jour, on se dit "faut que ça donne du sens, que ce soit articulé", euh... ça va être parfois un peu plaqué. Effectivement, sur du français fonctionnel, on voit bien, ça peut fonctionner pas mal mais sur des contenus plus littéraires... [...] Là, on nous demande quand même de déconfigurer quelque chose quoiqu'on en dise dans un discours enthousiaste, enfin c'est quelque chose qui vraiment prend la tête* » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

activités liées au milieu professionnel et les tâches que doivent exercer les élèves. Il en existe un pour chaque domaine de l'enseignement professionnel.

Le dispositif d'ECI pourrait aussi concourir à l'évolution des pratiques enseignantes à l'échelle de l'enseignement disciplinaire¹⁰². Comme l'illustre l'extrait ci-dessous, le cadre prescriptif du dispositif – notamment la diminution du volume horaire dédié à l'enseignement général – pourrait, en effet, rendre les méthodes d'enseignement traditionnelles inopérantes. Pour l'inspecteur (cf. ci-dessous), l'introduction de la co-intervention constitue ainsi une réelle occasion de renouveler des pratiques pédagogiques :

« Ça va induire des évolutions dans les pratiques pédagogiques On le répète tous les ans, c'est toujours le même discours, mais les pratiques pédagogiques c'est comme si finalement on parlait dans le vide. Or là, peut-être que les contraintes organisationnelles, ça va les sensibiliser. La manière traditionnelle d'opérer rendra tout ça complètement impossible » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12).

Plus loin dans l'entretien, il précise le sens de l'évolution souhaitée (cf. encadré ci-dessous).

Illustration d'une séquence d'enseignement disciplinaire en français (extrait d'entretien avec un IEN de lettres/histoire-géographie, A12) :

« Je leur présentais deux exemples de cours que j'avais vu sur Rouen. Il y avait une professeure qui, à partir de trois textes, travaillait de manière très traditionnelle, c'est-à-dire qu'on distribuait les textes puis on étudiait le premier avec 7 questions, le second et ainsi de suite. Ces trois textes sont de Voltaire, autour de la guerre, bref. À la fin de l'heure, les élèves ont fini de répondre qu'à la moitié des questions du premier texte. Et puis une autre manière de procéder, ça serait de donner les trois textes et de poser la question 'pourquoi à votre avis je vous ai donné ces textes ?'. En fait, de chercher à dialectiser beaucoup plus, de manière à ce qu'en 1h30 on travaille sur les trois textes de manière efficace, en faisant travailler les élèves de manière plus autonome aussi ».

D'une manière générale, les dispositifs antérieurs invitaient également les enseignants à faire évoluer leur rapport à l'enseignement¹⁰³ avec, en arrière-plan, l'idée selon laquelle les manières d'enseigner seraient aussi amenées à changer par un effet mécanique. Toutefois, cet enjeu professionnalisant des dispositifs – au sens de l'Institution – repose traditionnellement sur un mode incitatif et peu contraignant. Ils sont, la plupart du temps, facultatifs, concernent une faible part des enseignants au sein des établissements et sont souvent facilement détournés de leur fonction initiale¹⁰⁴. À l'inverse, l'introduction de l'ECI nous paraît incarner un rapport plus direct de l'Institution vis-à-vis du changement pédagogique : la co-

¹⁰² Nous faisons référence ici aux leçons de l'enseignement général (mathématiques-sciences et français-histoire-géographie) qui continueront à se dérouler sans co-intervention.

¹⁰³ Le rapport à l'enseignement des enseignants est souvent qualifié de disciplinaire, voire même de « cellulaire » (Tardif et Lessard, 1999 ; Dupriez, 2015).

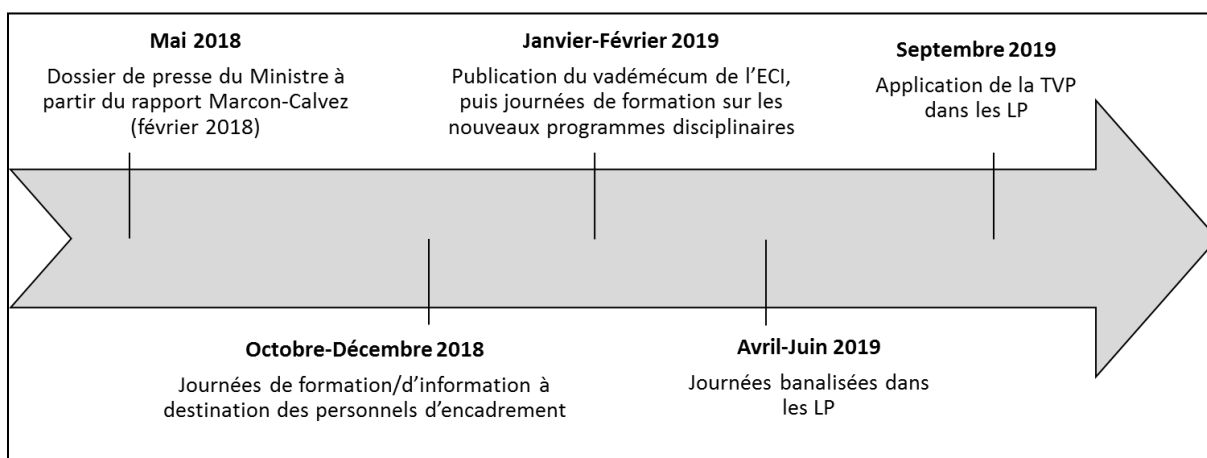
¹⁰⁴ L'accompagnement personnalisé, par exemple, est souvent réduit à un enseignement disciplinaire (Bonasio et al., 2018). Cette analyse semble confirmée par les données exposées dans le chapitre précédent.

intervention est obligatoire et concerne une grande majorité des enseignants de lycée professionnel, elle est conséquente en termes de volume horaire et les contraintes structurelles qui pèsent sur sa mise en œuvre conduisent, presque inévitablement, les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. L'inversion de la logique institutionnelle, évoquée en introduction, pourrait ainsi être synthétisée selon la formulation « *enseigner autrement pour changer* » en ce qu'elle représente fidèlement le processus à l'œuvre.

11.1.1.2. Du cheminement institutionnel de l'ECI à la responsabilisation des agents : le spectre d'une déprofessionnalisation des enseignants ?

Si l'analyse des entretiens montre que les acteurs interrogés perçoivent l'ECI comme un dispositif particulièrement contraignant, les conditions de diffusion de la réforme (*i.e.* la TVP dans son ensemble), et notamment son cheminement institutionnel (Figure 47), contribuent à développer plus encore une certaine forme d'anxiété. La trajectoire du dispositif, de son élaboration au niveau central à sa diffusion dans les territoires académiques, est, en effet, marquée par un rythme remarquablement soutenu. Cette dimension temporelle semble faire partie d'une stratégie politique plus globale de conduite du changement pédagogique symptomatique d'un milieu au sein duquel il est demandé aux différents personnels de se mettre collectivement en pratique, dans un délai de plus en plus restreint et contraint, pour appliquer et faire vivre un dispositif qui, dans son élaboration à l'échelle institutionnelle, ne prend pas nécessairement en compte les logiques ergonomique, professionnelle et disciplinaire des professeurs.

Figure 47 : Trajectoire et chronologie de la TVP du dispositif d'ECI



La séquence de la diffusion et de la mise en œuvre de la réforme et, à travers elle, du dispositif d'ECI, sera détaillée dans les développements suivants. Soulignons déjà, néanmoins, la conséquence la plus souvent exprimée par les enquêtés liée à cette mise en œuvre à marche forcée : le difficile accès à l'information en période de changement. Les propos de cet IEN l'illustrent à travers ce constat :

« On peut le dire, sur la co-intervention, à l'heure actuelle [Juillet 2019], tout le monde n'a pas le même niveau d'information » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12).

De l'élaboration du dispositif à sa diffusion au niveau académique

L'élaboration du dispositif d'ECI au niveau central est caractérisée par un fonctionnement relativement classique mais aussi particulièrement tubulaire. D'un point de vue chronologique, le point de départ de la transformation de la voie professionnelle est la sortie du dossier de presse du Ministre de l'époque, Jean-Michel Blanquer, en mai 2018. Ce dossier repose sur « *le rapport Marcon-Calvez*¹⁰⁵ [qui a été] commandé en septembre 2017 et [qui a été] rendu en février 2018 » et qui constitue « *l'architecture, la trame de la réforme* » (IEN d'économie-gestion, A11). Cette phase initiale de réflexion et de conception de la réforme, après la sortie du rapport Marcon-Calvez et du dossier de presse ministériel, semble avoir été menée « *dans un temps très court* » et de manière relativement désordonnée, à l'image des dotations horaires pour l'ECI arrivant dans les établissements scolaires (en décembre 2018) avant même que les contours du dispositif ne soient réellement dessinés (parution du vadémécum en février 2019). Les propos de la chargée de mission académique, également impliquée au niveau national, en témoignent :

« Moi, je le comprends comme ça : le cadre de la réforme a été posé, il y a eu le rapport Marcon-Calvez, la réforme a été construite avec des grands axes et, une fois que ça a été posé, on a mis en place des groupes de travail pour réfléchir à comment on fait à l'intérieur. Et c'est peut-être là que naît euh... contrairement aux programmes, où le programme il naît d'un groupe d'experts, là, on a le cadre avec l'ECI, le chef d'œuvre, les modules d'AP... et, puis, après, les groupes de travail ont travaillé pour construire des vadémécums, pour réfléchir à ces questions mais tout ça dans un temps très court. Ça s'est fait après, après même que les horaires ne soient sortis. Les horaires sont sortis en septembre et les groupes de travail ont commencé après... » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

La conception des programmes s'est déroulée de façon relativement classique :

¹⁰⁵ Mme Calvez est alors députée des Hauts-de-Seine, M. Marcon est chef étoilé. Selon ce cadre intermédiaire, ces derniers « *ont [eu] comme mission de la part du Ministre de l'EN de faire une étude pour revaloriser la voie professionnelle, ils sont venus visiter plusieurs LP, des centres d'apprentissage en France et à l'étranger. Ils ont rendu leur copie en février* ». Il indique que celui-ci préfigurait « *la trame de la réforme arrivée après* » (A11).

« De toute façon, c'est une commande politique. Après, on réunit le CSP¹⁰⁶ qui va former des groupes de travail, d'experts, pour rédiger les programmes. Le groupe de travail est piloté par un IG, des IEN et aussi des enseignants. Alors, au CSP, c'est assez hétérogène, il y a aussi des syndicats etc. mais dans les groupes de travail, ce sont vraiment des experts de la discipline. Après, il y a toujours des allers-retours entre le CSP, les groupes d'experts, la DGESCO¹⁰⁷, le Ministre... il y a un dialogue, ça tourne. Ces groupes de travail produisent et après le texte est consulté par le CSP, la DGESCO, le cabinet du Ministre » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Toutefois, c'est le fonctionnement des groupes de travail sur les dispositifs liés à la TVP et sur les nouveaux programmes, au niveau central, marqué par une faible coordination et une communication d'opportunités, qui mérite d'être souligné ici. Les échanges rapportés ci-dessous durant l'entretien avec les personnels d'inspection en charge du pilotage de la TVP au sein de leur territoire académique sont, à ce titre, particulièrement révélateurs de ce fonctionnement tubulaire :

« [A11] - Sur la transformation, c'est piloté d'en haut. Sur les familles de métier qui vont se mettre en place à la rentrée prochaine, il y a un groupe de travail qui a été piloté depuis le national et qui a produit des ressources qui sont maintenant déployées, via des plateformes numériques. Et pareil pour tous les dispositifs. L'ECI, bah il y a un groupe de travail qui s'est mis en place, piloté par deux IG, avec des inspecteurs et des enseignants, qui ont travaillé et qui ont produit des ressources qui sont maintenant disponibles au niveau académique.

[Enquêteur] - *Vous avez une idée des liens qui peuvent exister entre ces différents groupes de travail, sur la rédaction des programmes disciplinaires et sur les dispositifs particuliers ? Ou ils ont travaillé chacun de leur côté ?*

[A12] - *Ah bah ils ont travaillé à part !*

[A11] - *Ils ont travaillé à part et en même temps ! Deux mois, donc sur des créneaux très courts. Les groupes ont été constitués en fin novembre et il fallait rendre la copie début janvier. Vous imaginez que c'est très court.*

[Enquêteur] - *Du coup, je n'arrive pas à imaginer comment les personnes qui étaient sur l'ECI pouvaient travailler sans avoir les nouveaux programmes ?*

[A11] - *Ils n'avaient pas les nouveaux programmes...*

[Enquêteur] - *Ils ont travaillé sur quoi alors ? Sur un cadre général ?*

[Rires] [A11] - *On se pose la même question !*

[A12] - *Deux IG se connaissent, sont dans la même discipline, et échangeaient en temps réel on va dire... enfin quasiment, donc ce qui peut entraîner parfois des décalages entre... puisque lorsque les programmes ont été écrits, sachant qu'une partie du programme se fait dans le cadre de l'ECI, on va euh...*

¹⁰⁶ Conseil supérieur des programmes.

¹⁰⁷ Direction générale de l'enseignement scolaire.

[A11] - *Non mais vous pointez du doigt un véritable problème ! C'est-à-dire qu'on a travaillé de manière tubulaire à un moment où l'on avait besoin d'avoir un regard transversal. Et le peu de temps, moi je le mets là-dessus parce que je ne pense pas que ce soit une volonté quoi, le peu de temps dont ils disposaient pour rendre cette copie, parce qu'il y avait un timing très serré, bah ça n'a pas permis d'avoir une concertation suffisante et on se retrouve là avec des discours qui ne sont pas tout à fait les mêmes.*

[A12] - *Il peut y avoir de légers décalages. L'ajustement va se faire après mais...*

[A11] - *Mais difficilement, attends... artificiellement ! ».*

Le décalage entre les productions des différents groupes de travail est perceptible à travers le discours de ces cadres intermédiaires. L'un d'entre eux avance même que cela constitue « *un véritable problème* » arguant que des ajustements sur le plan pédagogique se feront dans la pratique mais « *difficilement* », voire « *artificiellement* ». Ces témoignages corroborés par ceux de la chargée de mission renforcent l'analyse conduite dans la section précédente et soulignent, ainsi, encore une fois, la prise en compte, à tout le moins, parcellaire des logiques professionnelle et disciplinaire des professeurs au niveau central. D'ailleurs, la conception du dispositif d'ECI semble s'être en partie construite sur la base du travail fourni par quelques groupes de réflexion académique particulièrement actifs sur ce travail en co-intervention. C'est le sens des propos de la chargée de mission académique :

« J'ai construit un groupe de pilotage avec des chefs d'établissement, des inspecteurs et puis quelques formateurs très aguerris. Donc, on est un petit groupe d'une dizaine et, pour sélectionner ou faire appel à des formateurs, je l'ai fait sous couvert des inspecteurs évidemment. [...] La première réunion que l'on a eu avec les formateurs, c'était début février mais, moi, je travaille depuis septembre sur cette problématique mais avec le groupe de pilotage on a d'abord construit, on a réfléchi à ce que l'on attendait, parce que rien n'était construit, il n'y avait pas de vademécum... donc, j'envoyais aussi ce qu'on faisait, l'état de nos réflexions à l'inspectrice générale qui pilotait le groupe national, parce qu'on est tous partis en même temps » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Par ailleurs, compte-tenu de cette chronologie, tout indique que l'information a été diffusée aux personnels d'encadrement dans les territoires académiques en même temps qu'elle s'est construite :

« On a eu la venue du DGESCO qui a fait un tour de France pour venir rencontrer tout l'encadrement, corps de direction et d'inspection, pour présenter une trame un peu plus précise. Donc, ça, c'était fin septembre 2018. Ils ont commencé au mois d'octobre et achevé au mois de mars, pour préciser au plus près la réforme » (IEN d'économie-gestion, A11).

« Les chefs d'établissement ont eu des demi-journées d'information sur la transformation de la voie pro, dont une à laquelle j'ai participé. Alors, là, par contre, c'est la volonté du DASEN, donc c'est départemental. Il y a eu deux IEN qui ont explicité la réforme, qui ont reformulé certaines choses et répondu aux questions des chefs d'établissement. Donc, ils ont eu cette

information, je dis information plus que formation, en deux temps et, après, à eux de les relayer dans leur établissement. Donc, il y a quand même des paliers d'informations » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

En effet, que ce soit par des voies centrales (DGESCO) ou locales (DASEN), l'information – « *plus que [la] formation* » – a circulé au sein de l'encadrement intermédiaire par des modalités de communication relativement descendantes. Eu égard à la publication des informations officielles et aux propos précédemment rapportés, il apparaît que l'information transmise au compte-goutte aux personnels d'encadrement soit le fruit de la construction progressive des ressources institutionnelles durant la période allant de la parution du dossier de presse ministériel (mai 2018) à la parution du vadémécum de l'ECI (février 2019).

Du niveau académique à la diffusion de l'information aux enseignants

L'examen des conditions d'accès à l'information des personnels de direction et, plus fortement encore, des enseignants révèle, plus encore, l'urgence du processus. Le discours des différents personnels interrogés permet, en effet, de saisir la tension qui s'est développée tout au long du processus de diffusion de la réforme. Les inspecteurs étaient en charge des formations disciplinaires et par là même du ruissellement de l'information en académie, puisque que ceux-ci ont été les premiers (in)formés¹⁰⁸. Ils rapportent des stratégies d'ostentation-masquage¹⁰⁹ opérées entre l'inspection académique et les enseignants et entre l'inspection académique et les groupes de pilotage nationaux. Ils expliquent, conséquemment aux éléments chronologiques rapportés ci-avant, n'avoir pas pu répondre aux interrogations des enseignants durant une grande partie de l'année (de septembre 2018 à février 2019) car « *aucune information officielle n'avait été communiquée* » (IEN d'économie-gestion, A13). Ils évoquent, dans la même perspective, que si les chefs d'établissement reçoivent, dès décembre 2018, les dotations horaires pour organiser la mise en place de l'ECI lors de la rentrée scolaire suivante (septembre 2019) dans leurs établissements, ils ne peuvent le faire qu'en s'appuyant sur quelques réunions d'information organisées par les DASEN pour faire redescendre à leurs équipes les orientations institutionnelles. Cette course à l'information est bien retranscrite dans l'extrait de verbatim suivant :

« On a eu de l'information nous... alors eux [les chefs d'établissement] ont reçu la DGH mais sans vraiment savoir ce qu'il y avait derrière, par exemple ils recevaient des heures mais par

¹⁰⁸ À l'occasion notamment des journées de formation organisées dans le cadre du plan national de formation (PNF) ou bien lors de la rencontre avec la DGESCO.

¹⁰⁹ En référence à l'article de Vors et Gal-Petitfaux (2009), comme le processus d'ostentation/masquage des actions des élèves et de l'enseignant.

contre la co-intervention bon il y avait la grille horaires mais derrière comment les choses s'organisaient euh... nous nous avons des informations puisque nous étions invités à Paris et parfois on avait quelques relations dans les groupes de travail, ce qui faisait qu'on arrivait à avoir des informations disons deux ou trois mois avant que les chefs d'établissement n'obtiennent ces informations » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12).

Il résume son propos en soulignant finalement que l'information institutionnelle officielle est arrivée très tardivement : *« officiellement, la première strate d'information c'est lorsque les vadémécums ont été publiés. Jusque-là pas de textes hein ! »* (A12). Il s'agit d'ailleurs d'une difficulté majeure, au niveau local, à laquelle semblent avoir été confrontés les personnels de direction pour mettre en place ce dispositif dans des conditions sereines et optimales (logiques ergonomique et professionnelle) :

« Le ministère a envoyé les vadémécums [à l'encadrement intermédiaire] au moment où ils ont été publiés, donc ils [les personnels de direction] ont été officiellement informés directement par le ministère et, puis, ils ont des newsletters aussi, c'est le "télé 7 jours" [rires] des dispositifs qui sont mis en place. Mais, après, les chefs d'établissement, ils ont été un peu... moi, dans le cadre des réunions d'équipe avec les collègues de lettres-histoire, il y avait les chefs d'établissement, qui étaient très demandeurs, il y avait un certain nombre de chefs d'établissement qui étaient là parce qu'ils venaient juste de recevoir les éléments et ils étaient très à l'écoute de ce qui pouvait être dit par rapport aux dispositifs comme la co-intervention ou le chef d'œuvre. Là, c'étaient des initiatives personnelles dans le cadre de réunions avec les équipes dans les établissements » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12).

Comme cela est évoqué par cet IEN, les visites des inspecteurs dans le cadre des formations disciplinaires ont permis à certains chefs d'établissement de récupérer de l'information sur la mise en place du dispositif laissant ainsi transparaître les répercussions locales de la temporalité très resserrée, au niveau central, de la phase d'élaboration de la réforme. Pour les enseignants, les formations disciplinaires ainsi que les journées banalisées destinées à présenter la réforme ont marqué *« l'urgence et la nécessité de travailler ensemble »* (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21). Ces formations sont apparues de manière relativement tardive au regard du calendrier scolaire : *« on a repoussé les formations disciplinaires de manière très tardive puisqu'on les a faites courant mars, voire même plutôt mars/avril »* (IEN d'économie-gestion, A11). En conséquence, l'urgence évoquée ci-avant s'est ressentie, de manière particulièrement vive, au niveau local :

« L'enjeu de mes visites et de nos réunions avec les professeurs de lettres-histoire, ce n'était pas forcément les nouveaux programmes. C'était surtout leur présenter la co-intervention qui est quand même un dispositif complexe, et avant que les formations soient mises en place, ça me paraissait essentiel de leur donner une information, qu'ils aient déjà le temps de comprendre et de réfléchir, que ça puisse reposer parce que le problème c'est que pour ceux

qui ont eu les formations et qui ont découvert ce qu'était vraiment la co-intervention, [...] c'était un moment de sidération » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12).

Ce proviseur de LPO va dans le même sens :

« Le dernier conseil pédagogique, nous avons 127 personnes en face de nous, parce qu'on est sur une période de réforme et que l'enseignant est frileux sur le changement. La réforme est difficile à mener parce qu'elle est précipitée » (proviseur de LPO, C3).

Finalement, le travail sur le dispositif, de manière plus concrète et tangible, ne s'est engagé pour les enseignants qu'à l'issue des journées banalisées, soit durant les mois de mai et juin 2019, pour une mise en application lors de la rentrée de septembre 2019 :

« Les journées banalisées ont permis de poser le cadre, de leur présenter... donc, ce sont des journées qui se sont déroulées au mois d'avril dernier, jusqu'à juin pour certains, même si globalement 80 % des établissements sont passés entre avril et mai. La première journée, on leur présentait le cadre institutionnel, la commande, ce que c'est l'ECI, ce que c'est le chef d'œuvre, voilà, les nouveaux dispositifs. Et, dans un deuxième temps, il y a eu un travail d'équipe qui a été amorcé. Alors, ils ne sont pas allés loin pendant cette demi-journée, mais au moins c'était de constituer les équipes qui avaient avoir en charge ces dispositifs à la rentrée prochaine. Qu'ils puissent déjà, de manière très opérationnelle, y réfléchir et se dire "qu'est-ce que je mets derrière la co-intervention ?", parce qu'il n'y a pas de programmes d'ECI hein » (IEN d'économie-gestion, A11).

Compte-tenu de cette chronologie courte et de la complexité du dispositif, des sentiments contradictoires se mélangent dans le discours des individus interrogés. En effet, enseignants et formateurs se sentent responsables de la bonne mise en œuvre de la réforme et du dispositif mais expriment également leurs doutes au regard de l'ampleur et du rythme des changements qui s'opèrent, voire même, pour certains, de la défiance à l'égard du projet politique. Cette ambivalence est clairement perceptible au sein du groupe de pilotage académique sur lequel porte l'enquête :

« On se sent déjà responsabilisés de beaucoup de choses. [...] Donc, là, je crois que ce qui est mal vécu c'est ce côté un peu défiant : c'est à vous de faire et si c'est raté, ce sera de votre faute. Voilà, on ne le prend pas comme un défi mais comme une défiance... mais on mesure aussi cette responsabilité qui est intéressante » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

Les propos rapportés par les inspecteurs durant les journées de formation disciplinaire vont également dans ce sens avec, en toile de fond, l'idée que le travail à engager collectivement est conséquent, à la fois en ce qu'il semble être particulièrement chronophage (logique ergonomique) et en ce qu'il apparaît remettre en question un certain nombre de pratiques antérieures (logique professionnelle), sans pour autant qu'il conduise à une forme de revalorisation (financière ou symbolique – logique identitaire). Dans l'extrait ci-dessous,

l'IEN rend compte de l'état d'esprit et du travail déjà engagé par les équipes enseignantes en cours d'année 2019 :

« Ils se sont rendus compte que ça va être un gros travail sur cette fin d'année. Un gros travail, sans rémunération, je me souviens d'une réunion, ils ont demandé "est-ce qu'on va être payés parce que vu le travail que ça représente euh... ?". Alors, où est-ce qu'ils en sont... on va dire que ça dépend des équipes » (IEN d'économie-gestion, A11).

Durant l'entretien collectif avec les inspecteurs en charge du pilotage de la TVP au sein de leur académie, l'échange entre ces derniers fait ressortir une parfaite synthèse du caractère ambivalent du dispositif sur la professionnalité des enseignants eu égard à la temporalité de mise en œuvre du changement institutionnel :

« [A11] - Il y a aussi "comment j'anime ?" Deux enseignants dans la même classe voilà, quand on leur dit de se projeter... dans un deuxième temps, une fois qu'ils ont identifié ce qu'ils pourraient enseigner en co-intervention, on leur demande comment ils vont animer, et bien ça fait peur à certains enseignants. Autant ceux qui sont ouverts et qui ont l'habitude de travailler à plusieurs, ça pose aucun souci, mais pour celui qui a sa porte fermée et qui enseignait seul dans sa classe, il se demande comment il va travailler avec un collègue. Surtout qu'on leur disait "attention ce n'est pas euh... toi tu commences, moi je suis au fond de la classe, et puis à la mi-temps on change". Donc, c'est tout ça aussi à trouver, c'est une culture de l'animation, et, ça, ils ne l'ont pas.

[A12] - D'où l'importance de scénariser, c'est-à-dire que s'il n'y a pas de scénario écrit, si ça n'a pas été pensé, ça va être la porte ouverte au grand n'importe quoi. C'est pour ça qu'il y a une obligation à écrire à deux le scénario du film qui va se dérouler.

[A13] - Et, comme il y a l'obligation de travailler à deux en amont, le souci aussi qui remonte c'est "quand ?", le temps de concertation. Alors ça, ça les inquiète.

[A11] - Quand est-ce que l'on va se concerter, parce que sur cette fin d'année sur l'enseignement professionnel c'est très dense. Au mois de juin, les enseignants ne peuvent presque plus se voir, c'est-à-dire qu'ils sont tous sur des corrections à droite à gauche, sur des examens, sur les formations disciplinaires... il reste plus beaucoup de jours pour pouvoir se voir et construire. C'est ça la difficulté ».

Avec Kaddouri (2005), nous partageons l'idée qu'il faille considérer « *les politiques et les dispositifs de professionnalisation comme l'une des expressions du projet identitaire institutionnel sur les personnes* ». En ce sens, il est finalement assez classique que, lorsque des organisations parlent de professionnalisation à destination de leurs salariés, ces derniers évoquent, pour leur part, un sentiment de déprofessionnalisation (Wittorski, 2007). Ce concept de déprofessionnalisation désigne soit une perte de professionnalité (lorsque les institutions demandent aux professionnels de travailler autrement), soit une perte de professionnalisation (au sens d'une réduction de l'autonomie collective du groupe) (Wittorski et Roquet, 2013). Ces deux éléments ressortent particulièrement dans les propos recueillis :

« Cette année avec la TVP, on confie beaucoup de choses aux enseignants dans la mise en œuvre, dans la recherche, dans la créativité... on a beaucoup de responsabilité, ce n'est pas imposé, on nous dit 'voilà il y a ça à faire, mais comment est-ce que vous voulez le faire ?'. On a eu pas mal de réunions, que l'on n'avait pas eu avant, pour mettre en place l'enseignement en co-intervention, le chef d'œuvre, repenser l'AP... et finalement on a beaucoup de demi-journées et de temps banalisés pour travailler ensemble, et effectivement on est un peu obligés » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

Cette injonction à travailler autrement ne semble ainsi pas vécue comme une étape d'un processus de professionnalisation des enseignants qui viserait à rendre plus efficace leur propre pratique pédagogique. Cette injonction à transformer sa pratique, qui relève de moins en moins de l'implicite (cf. le vadémécum), n'apparaît pas tenir compte d'une possibilité pour les enseignants de peser sur les finalités du système d'éducation ou sur la définition de leurs propres pratiques d'enseignement (Lefevre et Dumay, 2016). En définitive, les craintes et les contraintes liées à l'ECI paraissent, aux yeux des individus interrogés, aussi grandes, sinon plus, que les possibilités de leur développement professionnel. La trajectoire de la réforme, de son élaboration au niveau central à sa diffusion locale auprès des personnels enseignants, marquée par une temporalité particulièrement contrainte, contribue sans aucun doute à cette réception contrastée du changement porté par l'institution. Effectivement, dans des délais très courts, la commande ministérielle impose aux enseignants de bouleverser une grande partie de leurs pratiques professionnelles (logiques professionnelle et disciplinaire), sans valorisation explicite du travail (logique identitaire), malgré un investissement nécessairement important ne serait-ce que pour faire vivre le nouveau dispositif (logique ergonomique). Dans ce cadre, il semble intéressant d'analyser la manière dont s'est construit l'accompagnement de cette transformation par la formation professionnelle continue au niveau académique.

11.1.2. Réforme, formation et professionnalisation des personnels ?

À un deuxième niveau d'analyse, il s'agit de rendre compte de la manière dont les acteurs de la formation continue conçoivent l'accompagnement des enseignants à la réforme, et plus précisément au dispositif d'ECI, dans le contexte particulier décrit ci-avant. La formation professionnelle continue est ici envisagée comme un espace de diffusion à part entière de la réforme et fait partie intégrante du milieu censé permettre aux enseignants de se transformer. Dans cette perspective, les développements suivants permettent de retranscrire les pratiques et les logiques d'un collectif de formateurs académiques en charge d'accompagner les professeurs dans les transformations impulsées, au niveau central, par la

réforme du lycée professionnel. Des premiers retours d'expérience provenant d'enseignants et de chefs d'établissement sont également rapportés.

11.1.2.1. Description et analyse du dispositif de formation à l'ECI

Concernant la réforme du collège de 2015, Blanc et Talbot (2018) avaient souligné la verticalité de la formation et son mode de structuration selon le « *principe de la démultiplication* » : « *formation des inspecteurs au niveau national, puis formation des formateurs au niveau académique et enfin, formation des enseignants au niveau local* ». La conception de la formation à l'ECI suit globalement les mêmes étapes :

« Il y a ce qu'on appelle le PNF, le programme national de formation. En général, il n'y a que les inspecteurs qui y vont. Mais il y a des PNF... avec possibilité pour les pilotes et les formateurs. Une fois que tout a été établi, la DGESCO et l'IG font des formations pour les inspecteurs. Donc, tous les inspecteurs de France se réunissent et, voilà, sont formés sur chaque dispositif. Moi, j'ai pu aller sur le PNF sur l'ECI et le chef d'œuvre parce que, là, les formateurs pilotes étaient conviés. [...] En fait, il y a l'IG et la DGESCO qui font une présentation générale de la réforme, les dispositifs sont expliqués et après il y a des ateliers avec des présentations un peu plus précises. Les groupes de travail font aussi des propositions un peu plus concrètes. Et donc, en revenant dans l'académie, j'avais fait un compte-rendu que j'ai envoyé à tous les IEN. Et les inspecteurs disciplinaires ont mis en place une sorte de grand séminaire sur une journée avec l'IG de français, l'IG d'histoire-géographie, qui sont venus expliquer les nouveaux programmes, pour tous les formateurs de l'académie » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Il paraît toutefois nécessaire de caractériser les implications du contexte lié à l'ECI sur la manière dont la formation continue des enseignants a été envisagée à l'échelon académique. En effet, si la conception du dispositif de formation débute avant la parution des textes officiels, il semble que cette première étape fût peu évidente :

« Au départ, on travaillait un peu sur du vide jusqu'au moment où l'on a eu les programmes, en février pour la consultation. De toute façon en français on se disait bon les compétences c'est toujours les mêmes : lire, écrire, parler, écouter, dire et puis travailler la langue » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

Plus loin dans l'entretien, la chargée de mission, responsable du groupe de formation académique, explique :

« Après les informations, [...] je suis allée chercher tout ce que je pouvais sur la collaboration entre enseignants, sur la co-intervention avec tous les dispositifs qui existent déjà, donc j'ai interviewé des enseignants, des IEN du premier degré sur le dispositif 'plus de maîtres que de classes', je suis allée chercher dans la littérature scientifique tout ce qui existait. Donc voilà, c'est une démarche personnelle de recherche » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

L'analyse permet également de souligner qu'à ce stade – avant la parution des textes officiels – les échanges d'informations se déroulent dans les deux sens. En effet, les entretiens révèlent que les groupes académiques de pilotage sont informés « *en temps réel* » par les groupes nationaux¹¹⁰ des éléments qui se construisent au fil de l'eau mais, dans le même temps, le travail réalisé dans les territoires académiques alimente aussi les réflexions au niveau central. Cette étape de (co-)construction et d'appropriation du dispositif d'ECI – certains ont fait usage de la métaphore de la « *digestion* » de l'information – constitue, d'après les individus interrogés, un élément de rupture avec le processus classique de conception et de mise en place d'un dispositif de formation à la réforme.

Vivre la démarche pour respecter le cadre institutionnel et rassurer les enseignants

Au niveau académique, la parution des programmes disciplinaires et des documents de cadrage a véritablement marqué le début de la conception de la formation. La chargée de mission note, en ce sens, que « *quand le vadémécum est sorti, ça a été notre bible* ». Pour les formateurs académiques, les différentes étapes de construction du dispositif de formation ont été orientées par une double préoccupation : répondre aux exigences institutionnelles tout en anticipant les difficultés pour accompagner au mieux les enseignants. Cette tension ressort particulièrement dans leurs discours :

« On a procédé par paliers : première étape, on part sur quelque chose que l'on connaît déjà, on ramène au sujet et on se rend compte que ce n'est pas ça, puis par paliers, on améliore. Maintenant il faut vraiment rentrer au jour le jour, même dans l'heure précisément... en fait c'est une succession de problèmes que l'on arrive à résoudre plus ou moins, théoriquement, parce qu'on a aucune pratique. Après, ça va être dans la classe avec le collègue, comment on se répartit la parole, un fil conducteur de radio presque... » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

En vivant la co-intervention « *sur le papier* », le groupe de pilotage est parvenu à formaliser une trame générale d'intervention dans les établissements. Nous repérons d'ailleurs des similitudes avec les préconisations institutionnelles présentes dans le vadémécum : dégager des éléments de pertinence, proposer une méthodologie de mise en œuvre, définir des indicateurs pour analyser la plus-value de l'ECI ou encore accompagner la formalisation écrite des séances. Les propos recueillis font ainsi ressortir la préoccupation majeure du groupe de pilotage : faire en sorte que « *la prescription de la co-intervention soit respectée* » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12).

¹¹⁰ Au pluriel car travaillent, dans le même temps, les groupes en charge des différents dispositifs relevant de la TVP et ceux en charge de la rédaction des nouveaux programmes d'enseignement disciplinaire.

Ce processus de construction de la formation révèle également le souci d'une posture particulièrement empathique des formateurs envers les enseignants. Un lien permanent est réalisé entre les difficultés vécues par le groupe de pilotage et celles que rencontreront probablement les futurs formateurs et les enseignants. Comme si l'introspection des étapes et des émotions traversées devait permettre, en retour, de formuler autant d'étapes et de concevoir autant de situations que les enseignants devront, ou non, expérimenter :

« Dans les séances, les formateurs n'étaient pas dans une adhésion aveugle, ils ont sorti toutes leurs angoisses, tout ce qui pourrait poser problèmes. En fait, tous ces éléments, c'est une prévision de ce qui pourrait faire peur aux enseignants » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

À titre d'exemple, les difficultés rencontrées par les professeurs durant la formation des formateurs, quant à la compréhension partagée du dispositif d'ECI, avaient été anticipées par le groupe de pilotage. La situation avait justement pour objectif de confronter les futurs formateurs à cet obstacle afin qu'ils puissent, à leur tour, aider les enseignants à le surmonter :

« Dans la conception de la formation des formateurs, on s'est dit qu'il fallait qu'ils vivent la même chose, [...] que la meilleure façon de mesurer la complexité de la chose pour les enseignants, c'était de s'y mettre aussi » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

Logiquement, cette situation est donc programmée durant la formation des enseignants :

« On a mis en place une activité 'parle-moi de ton référentiel' où les collègues vont éclaircir ce qu'ils entendent par compétences, connaissances, activités. On va aussi proposer à chaque binôme un petit temps pour lire le référentiel de l'autre. On leur proposera un petit guide pour pointer les choses importantes... parce qu'en fait on n'est pas formé, ce n'est pas automatique » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

Ces propos illustrent précisément la tension qui traverse les formateurs académiques entre la volonté d'accompagner la mise en œuvre de la réforme et celle d'accompagner les enseignants dans le changement des pratiques. En permettant aux enseignants de se réappropriier leur matrice disciplinaire tout en ayant connaissance de celle de leurs collègues, nous pouvons légitimement penser que l'institution d'un temps d'échanges autour des référentiels disciplinaires peut favoriser leur développement professionnel : en cela, la programmation de l'activité « *parle-moi de ton référentiel* » permet aux formateurs de respecter la prescription institutionnelle. En parallèle, la conception « *d'un petit guide* » témoigne de leur volonté d'anticiper les potentielles difficultés et d'accompagner au mieux les enseignants dans cette démarche. La description ci-dessous de la séquence observée lors de la

journée de formation des formateurs académiques souligne, plus encore, cette attention portée à l'accompagnement des professeurs.

Extrait de l'observation d'une journée de formation des formateurs académiques :

Un des formateurs stagiaires prend la parole assez vigoureusement : « *les gens en formation, ils en ont ras-le-bol des work cafés et des ateliers en groupe. Ils veulent du descendant, ils veulent du tout fait. Ils veulent bien bosser les collègues en fait, mais ils veulent que ça serve à quelque chose* ».

D'où l'idée qui émerge dans le groupe de créer une plateforme de mutualisation, notamment pour les formalisations écrites. L'IEN assure qu'un outil est en cours de construction et attire l'attention du groupe sur un point : « *il faudrait désacraliser le truc, on a tous des plateformes disciplinaires, mais les enseignants ont peur d'être jugés. C'est un beau message à faire passer... Il faudrait quelque chose de prêt à être utilisé tout de suite, dans le feu, c'est ce que les collègues cherchent, ils attendent de la matière* ».

La formatrice reprend la main et insiste sur l'objet du développement de cette plateforme : « *c'est bien quand même de proposer un cadre méthodologique* ».

Formateurs et inspecteurs s'accordent de manière uniforme sur l'importance d'accompagner au mieux les enseignants, notamment pour les soulager du poids de leur seule responsabilité dans le bon fonctionnement de l'ECI. Néanmoins, cette séquence révèle également le risque que cet accompagnement accélère, en parallèle, un processus de technicisation des gestes professionnels, concourant, dans une certaine mesure, à une normalisation des pratiques pédagogiques. Ce risque paraît d'autant plus important dans le contexte d'urgence de mise en œuvre de l'ECI et de la TVP dans son ensemble.

Partir des productions des enseignants et favoriser leur développement professionnel

L'objectif du dispositif de formation mis en place par les acteurs académiques est d'accompagner les équipes enseignantes dans leurs pratiques, « *et non pas de s'y substituer* ». Sur ce point, la position adoptée par les personnels d'inspection vis-à-vis des futurs formateurs est relativement claire : « *votre rôle c'est d'être accompagnateur, pas de faire à la place des enseignants* » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12). La principale raison à cette posture est pédagogique. Le dispositif de formation a, en effet, été pensé et conçu pour aider les enseignants dans la construction des contenus d'enseignement, dans la démarche globale de l'ECI et dans l'évaluation des pratiques. Plus encore, il vise à ce que les enseignants développent une attitude critique et réflexive vis-à-vis de leurs propres pratiques. Nous retrouvons ici la volonté d'apporter aux enseignants « *les compétences et la prise de hauteur* »

(doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7) nécessaires pour s'autoévaluer et faire évoluer leurs pratiques. Dans cette perspective, il est rappelé, dans les documents produits par le groupe académique de pilotage, que « *le maître mot* » de la formation est de « *partir de l'existant, dans le contexte de l'EPLE, en coopération avec les équipes* ». L'enjeu est de faire de la formation un lieu de réflexion autour des besoins et des problématiques singulières des futurs stagiaires. En ce sens, le dispositif de formation vise la meilleure articulation possible entre l'offre et la demande. À ce titre, avant chaque visite, un référent de l'équipe de formateurs est chargé de prendre contact avec le chef d'établissement puis avec les enseignants afin de « *clarifier la situation en ce qui concerne l'ECI, fixer un calendrier et recueillir des données* » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12). L'importance de ces démarches préalables est soulignée par le chargé de mission :

« *Il est nécessaire de savoir dans quel contexte la demande de formation s'est déroulée, de voir si la demande est concertée ou si les enseignants ne sont pas au courant, voire récalcitrants. Il faut avoir connaissance de tout ce qu'ils ont fait* » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

Le dispositif de formation étudié paraît ainsi prendre en compte les besoins singuliers des enseignants. En les conduisant à améliorer leur pratique, à s'y sentir à l'aise et à maîtriser leur travail, il est susceptible de favoriser leur développement professionnel. Dans ce contexte particulier d'introduction de l'ECI, la démarche semble, sinon novatrice, en tout cas correspondre aux attentes d'une formation continue : elle permet, en effet, d'inscrire la professionnalisation dans un entre-deux que sont les injonctions institutionnelles et l'activité professionnelle effective (Jellab, 2017).

Il semble exister une seconde raison justifiant le choix d'ancrer le dispositif de formation dans les pratiques existantes des équipes enseignantes. Cet inspecteur explique, en effet, qu'il s'agit de ne pas mettre « *en porte-à-faux* [les formateurs] *avec des équipes qui expliqueraient qu'on leur dit de faire comme-ci ou comme ça* » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12). S'il est demandé aux formateurs de « *se replacer par rapport à des attentes institutionnelles* » et de « *ne pas s'engager personnellement ou exposer ses propres convictions* » (IEN d'économie-gestion, A11), il leur revient néanmoins, si ce n'est convaincre, d'impliquer ou d'encourager les enseignants dans la démarche :

« *Les collègues formateurs ne seront jamais seuls dans un établissement, ils seront au moins trois. [...] C'est montrer que cette pluridisciplinarité, elle a été vécue chez les formateurs. Je pense que c'est rassurant pour les équipes de voir que des gens aient réussi à se parler, à*

échanger, à avoir un discours partagé » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP, chargée de mission académique, A2-P21).

Point de tension régulier durant les pratiques de formation, la posture des formateurs vis-à-vis des collègues formés et vis-à-vis du dispositif pour lequel ceux-ci sont amenés à intervenir dans les établissements scolaires a été très largement discuté, à de multiples reprises, au sein du groupe de pilotage académique :

« En février, on a fait une première journée de formation... et, là, on a bien vu que c'était une notion qui n'était pas très claire pour les formateurs, qui provoquait vraiment des angoisses. Tout ce qui est ressorti dans le questionnaire montrait les angoisses des formateurs, au même titre que les enseignants qu'ils sont aussi. Après, dans les autres séances, on a travaillé sur la co-intervention, avec beaucoup de questionnements, les formateurs n'étaient pas dans une adhésion aveugle, ils ont posé beaucoup de questions, ils ont sorti toutes leurs angoisses, tout ce qui pourrait poser problèmes. En fait, tous ces éléments, c'est une prévision de ce qui pourrait faire peur aux enseignants, mais c'est aussi nos propres angoisses à nous aussi hein. Comme on n'a pas brimé la parole, les choses ont été dites » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Sur ce point, la chargée de mission est d'ailleurs très claire :

« Un moment donné, je crois qu'ils ont tous eu conscience de ce que c'est d'être formateur, que l'on ne va pas vendre... ça s'est posé la question... on ne va pas vendre la réforme, on n'est pas là pour en faire la promotion, pour ne montrer que ce qui est bien, mais on est là pour porter la réforme et dire "voilà, on peut en penser ce qu'on veut mais maintenant qu'est-ce que l'on fait". Je pense qu'ils ont pris la mesure de la posture qu'ils doivent avoir, on est là pour aider les collègues en leur faisant prendre conscience que, nous aussi, on est dans quelque chose de pas très expérimenté, donc on fait ce que l'on peut... On a réfléchi avec notre groupe, on a avancé un petit peu mais on est là pour essayer de mettre en œuvre et faire quelque chose. On n'est pas là pour critiquer, on a le droit mais ce n'est pas le lieu. Je crois que ça, c'était assez clair » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

C'est une posture qui est, par ailleurs, assez largement partagée par les personnels d'inspection comme l'expriment ces deux IEN :

« Je leur ai dit "moi, je ne suis pas le commercial qui suit venu vendre la réforme, je suis le technicien qui vient vous expliquer. Vous allez avoir la machine au mois de septembre, vous en êtes content ou moyennement content mais elle est là, elle est devant votre porte, donc, voilà, je suis venu vous expliquer comment ça fonctionne". Après je n'avais pas de solutions toutes faites, on est revenu sur les grandes lignes, on a présenté ce que c'est vraiment la co-intervention, et puis les aspects organisationnels... Sachant, encore une fois, qu'on n'était pas dans une logique commerciale mais dans un principe de réalité. Voilà, on a une réforme et il nous fallait rappeler que la réforme est une volonté politique et, qu'ensuite, ce n'est pas l'IG ni les inspecteurs qui ont à décider de faire ou pas, nous on a juste à mettre en œuvre » (IEN de lettres/histoire-géographie, A12).

« Ça nous a permis d'évacuer tout l'aspect politique, en disant "voilà il y a des temps et là ce n'est pas le lieu". On est sur l'accompagnement à la réforme, "ok, on aurait aimé bénéficier de

deux ans pour se préparer", bon, bah on les a pas, on a trois mois et va falloir qu'on fasse avec ces trois mois. Il y a deux approches, soit on se dit "oh lala on aurait préféré avoir deux ans, donc on attend septembre et puis on le fera sans rien avoir préparé" ou alors bah on utilise ces trois mois pour être prêt au mieux pour accueillir les élèves à la rentrée prochaine. Je pense que ça, ça a fonctionné, ça a permis d'évacuer très vite, en 10-15 minutes, voire 30 minutes dans certains établissements, tout l'aspect conflictuel et politique, qu'on ne maîtrise pas, eux non plus ne maîtrisent pas... après je peux comprendre qu'ils le remontent puisqu'ils ont un représentant de l'institution face à eux donc c'est l'occasion de le dire... donc, ok, on va le dire et, puis, ensuite, on ferme la parenthèse et on part sur du concret, sur nos prérogatives qui est l'accompagnement de la mise en place de la réforme » (IEN d'économie-gestion, A11).

Cette dernière dimension temporelle du processus de diffusion et de mise en œuvre de la réforme sera l'objet d'une discussion plus resserrée dans la deuxième partie du chapitre. Elle semble profondément caractéristique de la bascule politique discutée dans cette étude de cas et se répercute dans toutes les séquences de l'action publique (élaboration, diffusion, accompagnement en lien avec la formation). Néanmoins, la section suivante présente les premiers retours d'expérience des personnels de direction et enseignants.

11.1.2.2. Les premiers retours d'expérience des enseignants et des chefs d'établissement

En premier lieu, il ressort que le cadre temporel de la réforme a fait porter aux personnels au cœur de la médiation entre le projet institutionnel et les enseignants (formateurs et inspecteurs) une position peu assurée, ne disposant pas des informations suffisamment en amont et n'ayant pas pu eux-mêmes expérimenter :

« Le discours n'est pas clair. On a souvent des inspecteurs qui disent "vous êtes catégorie A donc vous êtes capable de vous débrouiller". Alors, qu'en fait, on a des structures qui nous échappent. Les idées en elles-mêmes sont toujours bonnes. Je suis d'accord avec le proviseur, il faut essayer, on n'a pas besoin systématiquement d'avoir des moyens pour essayer, mais... Ils ne savent pas vraiment où ils en sont. Notre inspecteur, il est paumé... Il ne sait pas trop » (professeur d'électronique en LP, P10).

« Je me souviens avoir eu un temps de formation avec des inspecteurs qui ne l'avaient pas pratiqué. Enfin, voilà, je me dis, après coup, qu'ils nous ont sorti des âneries, des choses infaisables... ils étaient à côté de la plaque. Je dis ça, je m'entends très bien avec mes inspecteurs hein. Il faut une bonne dose d'informations préalable, savoir quelles sont les orientations, pourquoi on le fait, quels sont les objectifs. [...] On a eu des temps en amont où on a listé ce qu'on pourrait faire en commun et, en fait, ce qu'on a fait réellement, ça n'a rien à voir quoi. [...] C'est en entendant la collègue parler aux élèves que je me suis dit " ça rejoint mon cours de géométrie". C'est en faisant quoi... Un calepinage, je savais pas ce que c'était en lisant les programmes. C'est parce que j'ai vu faire les élèves que j'ai pu voir que c'était des symétries, des diagonales, etc. » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Outre cette dimension d'une impression d'impréparation de la réforme, les réticences premières ont été relativement nombreuses, en premier lieu sur le fait de travailler en binôme avec des collègues qui n'ont pas nécessairement été choisis. Les propos de ces deux personnels de direction concordent :

« Ce qui a profondément changé avec la co-intervention, c'est que les enseignants qui travaillaient ensemble n'ont pas choisi de le faire. C'est un changement important parce que jusqu'à présent quand on mettait en place un projet sur une classe, au moment de la construction du projet ou du dispositif, il y avait une forme de cooptation de l'équipe. Là, ce sont les répartitions qui font qu'on se retrouve avec untel ou untel. Ça a nécessité des changements d'habitude, de s'adapter à des collègues avec qui on n'avait pas l'habitude de travailler. Il reste des difficultés à lever mais ça fonctionne plutôt bien dans le lycée où je suis. Ça rentre dans la culture professionnelle des enseignants. Mais il ne faut pas envisager ce problème comme étant réglé puisque, en fait, chaque année cet enjeu de se connaître et d'accepter de se montrer, parfois en difficulté face à un collègue que l'on ne connaît pas ou peu, se rejoue. [...] Il y a, à la fois le regard de l'autre et la nécessité de trouver un terrain d'entente sur des pratiques qui peuvent être assez divergentes » (proviseur de LP, C15).

« Je dirais plutôt mal accueillis au départ. Avec le recul, qui est léger hein, les collègues commencent à se dire qu'il y a des choses intéressantes à faire mais avec toujours la même problématique, c'est que l'on n'est pas toujours dans le choix des collègues avec qui on va travailler. Y'a des collègues qui le vivent très bien parce que l'association s'est bien goupillée et d'autres qui le vivent beaucoup moins bien » (DDFPT en LP, C16).

Le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques poursuit en évoquant les relations parfois difficiles entre les collègues du domaine professionnel et ceux du domaine général dues au regard de l'autre et à la peur du jugement (logique relationnelle) :

« Je sais plus de manière officieuse qu'il y a des binômes qui fonctionnent plus ou moins bien. Donc, par exemple, je sais que, souvent, des collègues de l'enseignement professionnel qui sont pas forcément à l'aise avec la langue française écrite, qui font des fautes et du coup qui ne se sentent pas légitimes à faire de la co-intervention avec le collègue de lettres/histoire-géo. Du coup, sur la co-intervention avec les lettres/histoire-géo, il y a un certain nombre de collègues du professionnel qui se mettent en recul. Donc, ma mission, c'est d'entendre ce qui se fait et prendre en compte pour que l'année prochaine ça ne se passe plus comme ça, si je ne peux rien faire dans l'instant, soit remédier en distillant aux collègues des petites pistes pour que ça puisse fonctionner » (DDFPT de LP, C16).

Enfin, si l'adhésion aux finalités du dispositif apparaît jouir, globalement, d'un satisfecit chez les différents personnels, les difficultés organisationnelle et pédagogique liées à la contrainte d'une association sur le temps long (créneau de co-intervention chaque semaine et toute l'année) semblent également particulièrement ténues (logiques ergonomique et professionnelle) :

« Alors, le proviseur l'a fait très tôt dans l'année, on a eu plusieurs réunions plénières, ça été plutôt pas mal avancé. On a fait 5 journées plénières pour discuter de ça. Avec des travaux

généralistes puis des travaux de groupe et j'ai la faiblesse de penser que ça a avancé. Il y a pas mal de travail sur la co-intervention qui a déjà été fait... il y a des choses vraiment bien. La co-intervention est vraiment complexe à mettre en œuvre parce que, dans notre section, on est obligé de passer par une sorte de chronologie annuelle avec des étapes obligatoires donc, en fait, on a des plans de formation qui sont annuels. La co-intervention, toute la complexité a été de dire : "vous allez intervenir là-dessus, vous allez devoir prévoir plusieurs scénarii dans l'année que l'on va intégrer dans notre formation". C'est toujours pareil, l'idée est super de voir ce qu'entre collègues on peut faire ensemble. On peut faire des mélanges très rapidement et des choses super sympas mais la difficulté c'est de les intégrer dans la frise chronologique... ça demande un travail préparatoire qui est énorme. C'est ça qui fait peur » (professeur d'électronique en LP, P10).

« Ça a été une réforme vraiment montée au pas de charge. La première année, on a cafouillé, ça n'a pas été très efficace. Et encore, nous, on avait de l'avance car depuis deux ans, enfin deux ans avant la réforme, j'intervenais en co-enseignement avec les profs du professionnel. Donc, on avait déjà une petite amorce du travail en co-enseignement. Cela étant, le fait de le formaliser nous a beaucoup perturbé car, avant, j'intervenais au besoin de l'enseignant de professionnel. Alors que, là, c'était toutes les semaines. Y'a eu un gros temps d'adaptation. Avec le recul, je pense qu'il faut être dans le bain pour pouvoir ajuster. C'est au moment où on est dedans qu'il nous faut du temps, en plus, pour se concerter. Je pense qu'avoir du temps de concertation avant que la réforme ne s'applique pas, c'est très peu efficace. Il en faut un peu pour avoir les informations et, ensuite, il faut du temps au moment où on a les mains dans le cambouis. Il faut cet aller-retour entre le terrain et la réflexion théorique, il faut qu'elle soit simultanée » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Il est intéressant de souligner la remarque de cette enseignante de mathématiques/sciences qui revendique davantage de temps pour ajuster les pratiques au sein des binômes « *au moment où on est dedans* ». Elle pointe la nécessité d'un « *aller-retour entre le terrain et la réflexion théorique* », d'une simultanéité de la réflexion et de la pratique, pour viser, effectivement, une amélioration positive et collective des gestes professionnels. Cette condition apparaît ne pas avoir été pensée et planifiée au niveau institutionnel.

11.1.3. Le dispositif d'ECI : révélateur d'un processus à l'œuvre dans la conduite du changement pédagogique ?

L'introduction du dispositif de co-intervention dans les LP semble révélatrice d'une bascule politique dans la manière de concevoir le changement en éducation. S'il a longtemps semblé nécessaire de « *changer pour enseigner autrement* », il est dorénavant privilégié, d'emblée, « *d'enseigner autrement* ». La voie promue par l'Institution pour mettre en œuvre l'ECI est insidieuse car, si elle paraît valoriser le travail de conception des équipes enseignantes, elle place en réalité les professeurs dans une « *situation impossible* » (conseiller technique de Recteur, A14). Alors que les enseignants revendiquent traditionnellement une offre de formation articulée autour d'un accompagnement à l'échelon disciplinaire (Attali et

Saint-Martin, 2006), le renversement de logique opéré dans le cadre de la TVP semble faire évoluer les demandes vers la mise à disposition de ressources pédagogiques immédiatement exploitables. Dans ce contexte, l'analyse de la conception du dispositif de formation à l'échelon d'un territoire académique permet de mettre en avant le souci permanent des formateurs et des inspecteurs de respecter la commande institutionnelle mais aussi d'accompagner au mieux les enseignants dans cette transformation. Leur démarche bienveillante et empathique laisse d'ailleurs entrevoir, en certains points, une opportunité de développement professionnel pour les professeurs du lycée professionnel. Toutefois, au regard de la distinction opérée par Prost (2016) sur le rôle des commissions dans le processus réformateur, il paraît opportun de différencier les dispositifs de formation continue selon qu'ils se mettent en place « à froid » ou « à chaud ». L'inversion de logique, mise en évidence dans cette section, place sans nul doute la formation continue dans une position curative accompagnant de manière procédurale le changement. L'introduction de l'ECI semble ainsi renforcer plus encore les liens consubstantiels, déjà décrits, entre professionnalisation et déprofessionnalisation.

Le détour effectué par l'étude de cas de la transformation de la voie professionnelle de 2019 constitue une première étape dans le projet d'analyse du système éducatif, au prisme des approches collectives. Il permet de caractériser à partir d'une réforme en train de se faire et de se mettre en œuvre le milieu au sein duquel il est demandé aux professeurs de travailler ensemble et de se transformer. Ce milieu est lui-même porteur d'une culture institutionnelle qui détermine les conditions de cette transformation. Nous l'avons vu, eu égard à la prise en compte différenciée des logiques pratiques des enseignants – notamment professionnelle, disciplinaire mais aussi ergonomique, identitaire et relationnelle – les processus d'élaboration et de diffusion du dispositif d'ECI (au niveau central puis au niveau académique) constituent des conditions singulières et caractéristiques d'un projet institutionnel visant au développement de pratiques collectives formellement encadrées entre les professeurs du lycée professionnel. Le deuxième temps de ce chapitre doit permettre de situer ces conditions au regard de réformes antérieures et contemporaines comportant, elles aussi, des injonctions au travail collectif.

11.2. L'Institution scolaire : un système culturellement peu enclin au collectif

« [...] on ne comprend rien à la mise en œuvre des réformes actuelles (leurs logiques, les débats auxquels elles donnent lieu, les problèmes rencontrés à différents niveaux etc.) si l'on ne comprend pas comment ces modèles de fabrique se sont sédimentés et les traces qu'ils ont laissées auprès des acteurs des politiques d'éducation » (Pons, 2022).

En mettant en perspective les impulsions ministérielles au travail collectif depuis la réforme du collège de 2015 (intronisant, par exemple, les EPI – enseignements pratiques interdisciplinaires), l'objectif de ce deuxième temps est de caractériser la culture de l'institution scolaire et la dynamique initiée sur le plan des pratiques collectives. Ce travail poursuit ainsi l'approche revendiquée dans ce chapitre consistant à révéler le milieu dans lequel évoluent les enseignants et les personnels d'encadrement, à partir duquel une certaine vision du monde est véhiculée, laquelle agissant nécessairement sur l'Arrière-plan des professionnels du monde scolaire. Il s'inscrit pleinement dans les préconisations de Pons (2022) enjoignant les recherches à prendre en compte la sédimentation des modèles de fabrique des réformes éducatives et les traces que ces réformes ont laissé « *auprès des acteurs des politiques d'éducation* ». Plus concrètement, il s'agit ainsi d'appréhender la manière dont ce milieu inflechit les conditions du changement, dont il façonne les rapports entre les professionnels et les directives institutionnelles et dont il délimite, le plus souvent implicitement, les rapports entre ces professionnels d'une sphère à l'autre. Les développements ci-après rapportent ainsi les résultats d'une analyse thématique des entretiens visant à apprécier la perception des personnels scolaires (enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs et haut-cadres des administrations déconcentrées) vis-à-vis du fonctionnement de l'institution scolaire. En conséquence, ce deuxième temps est structuré en six sections portant, respectivement, sur l'analyse des orientations ministérielles et de la dynamique qui en résulte sur le plan du travail collectif des enseignants ; l'analyse des conditions de mise en œuvre du changement ; la mise en évidence du poids d'une organisation scolaire fortement centralisée ; la mise en évidence d'un fonctionnement inter-sphère caractérisé par un isomorphisme structurel ; ainsi que par une défiance réciproque entre les professionnels des différentes sphères ; et, enfin, la mise en évidence des effets ressentis par ces derniers d'une accélération du rythme des réformes sur la pérennité des dynamiques collectives.

11.2.1. Orientations ministérielles et dynamique de travail collectif : entre permanence et déclin de l'impulsion politique

En premier lieu, il convient d'identifier la dynamique des orientations ministérielles relative au développement des approches collectives. Pour cela, les propos suivants rapportent

et condensent l'analyse qu'en font les personnels scolaires (enseignants, chefs d'établissement et inspecteurs). La réforme du collège de 2015 semble, ainsi, avoir été vécue comme une période de profonde transformation sur le plan pédagogique, se déclinant à la fois sur des aspects structurel (création du cycle 4 formulant des objectifs englobant les années de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} et nécessitant un travail collectif de progressions communes dans la discipline) et pédagogique (développement accru de la notion de compétence, des pratiques interdisciplinaires, etc.). Les propos de cet enseignant de SVT appuient explicitement cette idée :

« Alors depuis que je suis au collège, j'ai subi trois réformes. Les deux premières, en fait, c'était des réformettes, c'est-à-dire euh on gardait les mêmes programmes, on modifiait deux ou trois points, on commençait à introduire légèrement les compétences... mais il n'y avait pas de révolution. Là, où c'était vraiment un chamboulement, c'est la dernière réforme d'il y a trois ans » (professeur de SVT en collège, P9).

Ces propos sont d'ailleurs partagés par la quasi-totalité des enquêtés, comme, par exemple, par cette principale adjointe : *« Quand il y a eu la réforme du collège, il fallait se retrousser les manches »* (principale adjointe de collège, C1). Tous soulignent, par ailleurs, le sentiment contrasté entre le travail important exigé pour mettre en place et s'approprier cette réforme du collège et sa relative et rapide dilution dans de nouvelles orientations institutionnelles en lien avec l'alternance politique entre les quinquennats de M. Hollande et de M. Macron¹¹¹. La suite du propos de la principale adjointe est tout à fait révélatrice de cet état d'esprit contrasté :

« À la fin, quand on s'est pris le retour, euh... Alors, je peux pas dire que je regrette, entre temps il y a eu la SID, avec un vrai travail collaboratif des enseignants qui perdure depuis 3 ans, il y a eu un passage en compétences, etc. Je pense que sans cette injonction, on aurait mis en place tout ça mais ça aurait mis sans doute beaucoup plus de temps. C'est-à-dire que, là, moi, j'aurais dû agir juste avec mon pouvoir de persuasion quoi. Donc, j'aurais peut-être persuadé quelques-uns mais pas tous » (principale adjointe de collège, C1).

Sur le travail collectif disciplinaire à partir de l'outil que constitue le cycle 4, ce professeur de physique-chimie indique lui aussi le recadrage opéré par l'institution : *« Là, y'a un recadrage. [...] Il y a un groupe d'inspecteurs qui est en train de redéfinir ce qui doit être vu par année. L'enseignement spiralaire n'est plus aussi mis en avant... Il y a eu des modifications dans la réforme entre-temps aussi »* (professeur de physique-chimie en collège, P22).

¹¹¹ Et, de manière concomitante, l'alternance entre les Ministres : Mme Vallaud-Belkacem (août 2014 – mai 2017) et M. Blanquer (mai 2017 – mai 2022).

Plus largement, il semble, comme le synthétise le doyen des IA-IPR ci-dessous, que la dynamique institutionnelle quant au développement du travail collectif au collège manifeste une nette discontinuité marquée par l'alternance politique à la suite des élections présidentielles de 2017. En effet, la disparition, ou la très forte atténuation, des principaux dispositifs pédagogiques de la réforme de 2015 apparaît brouiller l'impulsion politique du développement des approches collectives :

« C'était très, très fort sur la réforme du collège et sur la réforme précédente du lycée mais, moi, j'ai quand même l'impression que sur les réformes en cours, à part sur le dispositif "devoirs faits", c'est très amenuisé. [...] [Sur les EPI] C'était vraiment une façon de faire en sorte qu'en traitant des parties de programme, forcément les enseignants devaient collaborer. Donc, ça, c'est pratiquement rayé de la carte. Les parcours, on n'en parle quasiment plus depuis deux ans. L'AP tel qu'il était conçu devient beaucoup plus ciblé, il [le Ministre Blanquer] parle de mathématiques, de français... Donc, là aussi, l'AP qui était un levier pour faire travailler les professeurs disparaît. Il nous reste "devoirs faits" mais, dans les faits, on réalise quand même que ça devient, dans beaucoup d'établissements, le fait de quelques enseignants très investis » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

Néanmoins, les individus interrogés pointent, dans leur grande majorité, les effets sur les pratiques pédagogiques des enseignants de la réforme du collège de 2015 et ce malgré, dès le printemps 2017, des orientations ministérielles contraires semblant avorter le projet initié deux ans auparavant. Les constats formulés par ces deux personnels d'encadrement en sont, à ce titre, une parfaite illustration :

« Le pire, c'est qu'elle a quand même eu des effets, on le voit au quotidien, cette réforme a eu des effets sur les pratiques. On s'en rend compte sur les pratiques d'évaluation, on s'en rend compte sur la volonté de mettre plus les élèves en activité. Donc, on voit une évolution sur des choses très concrètes. Pourtant, elle a été remise en cause par la suppression des EPI par exemple... mais, non, il y a eu des effets, et des effets intéressants. Alors, on se dit que c'est dommage parce que si on avait été jusqu'au bout, qu'est-ce que ça aurait pu donner... c'est ça qui est malgré tout assez surprenant, c'est qu'elle a eu des effets en étant, je vous dis, avortée quand même assez rapidement » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

« Je trouve quand même qu'il y a beaucoup de choses qui sont mises en place sur les progressions déjà, on sent bien qu'ils ont travaillé leur progression ensemble et puis sur l'évaluation. Je trouve qu'il n'y a pas trop de discordances au sein d'une équipe sur la façon de mener le programme et l'évaluer. Quand on en discute, ils ont l'air plutôt harmonisé, il y a une certaine homogénéité. [...] Je trouve que c'est toujours bien d'avoir des réformes moi, parce que c'est important que l'on puisse discuter entre équipe, même si c'est négatif au départ, ça amène toujours à se poser des questions, ça stimule... Après, la méthode sur le collège avec cette impression de soufflet, ça a cassé le rythme mais les réformes, je pense que c'est toujours bon » (principale de collège, C9).

Au lycée, la réforme initiée en 2018 (mais sujette à de nombreuses modifications dans les années suivantes) semble avoir occasionnée un travail collectif mais surtout dans la discipline pour absorber la charge de travail inhérente aux modifications des programmes

d'enseignement. Les propos des cadres intermédiaires et des enseignants du lycée s'accordent sur ce point :

« Avec la réforme qui va être mise en œuvre l'année prochaine on a beaucoup de choses à faire... mais, là, pour le coup, comme on a tous vu que ça allait être un grand changement, je dirais qu'il y a une certaine prise de conscience collective qu'il va falloir qu'on travaille ensemble, c'est clair. Ça va être très difficile pour un prof je pense de faire son année et puis de préparer des cours de seconde et de première, tout neuf, tout frais... même s'il y a des choses que l'on retrouve, 100 % du programme ne change pas mais ça demande quand même une charge de travail énorme en juillet-août pour préparer ça. Je pense pas que ce soit possible de préparer une année de cours en deux mois sur deux niveaux en si peu de temps. Donc, là, on va travailler ensemble, on a mutualisé la préparation de cours. [...] Concrètement, là, il faut qu'on choisisse les manuels et faire tout le programme de seconde et en première, puisqu'il y a histoire-géo dans le tronc commun, et aussi l'enseignement de spécialité histoire-géopolitique-sciences politiques. Du coup, ça fait, je crois, plus d'une dizaine de chapitres par matière. Donc, on va en faire 2 ou 3 chacun pour cet été. On a fait un tableau avec tous les titres de chapitre et on a laissé le tableau dans le cabinet d'histoire et les collègues mettent leur nom dans chaque colonne quoi » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

« Je vous invite à regarder les nouveaux programmes du lycée, vous verrez c'est énorme. Donc là ils vont être obligés de travailler ensemble pour mutualiser mais ça va être je pense un travail où ils vont se partager le travail finalement... Je pense que ça va être ça, parce que c'est vraiment énorme » (IA-IPR de lettres, A9).

Au-delà, d'un travail partagé lié à des nécessités ergonomiques, avec l'introduction des enseignements de spécialités¹¹² amenant, pour certains d'entre ceux-ci, à croiser différents regards disciplinaires et avec l'introduction des évaluations en contrôle continu¹¹³, un travail d'harmonisation, manifestement sous tension, s'est également développé entre les professeurs d'une même discipline et d'un même enseignement de spécialité. Les propos de ce proviseur illustrent cette nécessaire harmonisation entre collègues :

« [Les EDS] Alors, ça a nécessité que les collègues aillent regarder davantage les programmes de l'autre discipline. Donc, ça a créé des pôles autour de ces spécialités où les collègues se sont appropriés les enseignements des autres matières qui pouvaient intervenir sur la spécialité, pour pouvoir évaluer les apports des uns et des autres, pour concevoir la structuration de la progression, le choix des problématiques. [...] Pour les enseignements scientifiques, on retrouvait les maths, physique et SVT. Ça nécessite une réflexion commune de la construction et progression de l'année de cet enseignement et puis la répartition des contenus. Ça s'est fait lors de conseils d'enseignement communs à ces disciplines. C'est pas dans le groupe de travail. Sur littérature et philosophie, c'était un peu plus simple et plus clair

¹¹² Parmi les plus emblématiques de la réforme, on retrouve : « *histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques* » ou encore « *humanités, littérature et philosophie* ».

¹¹³ Cette modalité d'évaluation concerne les enseignements du tronc commun au sein desquels « l'enseignement scientifique » est créé regroupant les SVT, la physique-chimie et les mathématiques. Dans sa formulation, cet enseignement scientifique rend possible une approche collective de l'enseignement des disciplines impliquées.

parce que mieux segmenté dans les contenus et dans les préconisations de l'inspection » (proviseur de LP, C15).

L'extrait suivant souligne que ce travail prend davantage la forme d'une coordination entre les enseignants et les enseignements que d'une réelle co-construction :

« Pour les classes de 1^{ère} et de terminale, avec les épreuves de contrôle continu, y'a une forme de collaboration qui s'est imposée parce qu'il faut effectivement être à peu près au même niveau du programme. Donc, ça se fait dans les établissements où je suis passé, parce que les enseignants n'ont pas vraiment le choix. Ils se coordonnent » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

D'ailleurs, pour l'enseignement de spécialité « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques », il rapporte clairement l'absence totale de travail entre les collègues d'histoire-géographie et de sciences économiques et sociales. Ce constat est partagé par tous les enquêtés concernés par cet enseignement et témoigne des limites de ce dispositif sur le développement des pratiques collectives en lycée général :

« Y'a une rivalité très nette qui s'est instaurée entre les professeurs d'histoire-géographie et les professeurs de SES, ça c'est très clair oui, parce qu'en fait l'enseignement de spécialité a été affecté aux profs d'histoire-géo. Les profs de sciences économiques l'ont très mal vécu » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

Si la situation semble un peu moins homogène selon les lycées, l'enseignement scientifique du tronc commun apparaît aussi se restreindre à une juxtaposition des enseignements disciplinaires existants antérieurement à la réforme :

« En enseignement scientifique, cette année, je n'ai rien coordonné avec le collègue honnêtement. Je fais mes évaluations, il fait les siennes. On rentre tous les deux sur pronote avec un compte différent qui fusionne à la fin et point. Même dans les appréciations, on a décidé que c'était plus facile de mettre chacun notre appréciation. On n'essaie pas de se voir pour faire des appréciations générales sur l'élève. [...] En enseignement scientifique, on reste quand même pas mal sur des contenus disciplinaires. Sachant que c'est très difficile d'obtenir un consensus ne serait-ce que sur la formulation d'une compétence. Chaque prof, ayant sa discipline en ligne de mire, va considérer que la compétence comme elle est formulée ne permet pas de rentrer dans les cases de sa méthodologie » (professeur de SVT en LGT, P11).

Là encore, les propos, rapportés ci-dessous, du doyen des IA-IPR résument les effets limités de ces nouveaux dispositifs sur le développement du travail collectif :

« [...] ces fameux enseignements de spécialité, comme "histoire-géographie-géopolitique"... bon, pour faire une carte très rapide, c'est squatter par les professeurs d'histoire-géographie, les professeurs de sciences économiques et sociales ont beaucoup de mal à s'y faire une place, on a du faire un rappel qu'il y avait la possibilité qu'une partie du programme soit traitée par les profs d'éco parce que sinon les profs d'histoire-géo voulaient le faire tout seul hein. "Humanités-littératures-philosophie", ouais, ok, mais, là encore, les indications qui sont données dans les programmes segmentent assez bien les choses finalement, donc il n'y a pas

une très forte incitation à une approche interdisciplinaire. "Enseignements scientifiques", très honnêtement, c'est plus des éléments de programme de maths et sciences physiques juxtaposés que vraiment une vue globale de la culture scientifique. Les objectifs partagés sont communs, pour autant vous pouvez très bien, d'ailleurs les enseignants vont le faire très facilement, ils vont enseigner chacun un petit bout. Alors, nous, on les a invités à construire quelque chose de commun, qui donne du sens, mais bon voilà... » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

Enfin, au collège comme au lycée général et technologique, il semble que les impulsions ministérielles au développement des approches collectives sont caractérisées par un relatif déclin : *« je trouve qu'honnêtement les incitations sont moins vives qu'elles n'ont été »* (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7). Le constat, pour le lycée général, est encore plus renforcé eu égard à la notion de groupe classe qui a disparu en même temps que les enseignements de spécialité ont été créés et à la déstabilisation des équipes pédagogiques qui en résulte :

« J'ai tendance à considérer que le groupe classe n'existe plus. C'est probablement lié à ma position uniquement d'enseignant de spécialité. Mais je ne vois plus de groupe classe. C'est une notion qui est complètement déstabilisée par la réforme. [...] La déstructuration du groupe classe a entraîné une déstructuration des équipes pédagogiques aussi. Nous, on n'a pas trouvé de formule efficace. Sur les enseignements de spécialité, au moment des conseils de classe, on fait un grand tableau où l'on se demande "qui va où ?". Je vais dans le conseil de classe où j'ai le plus d'élèves... et je vais dans un conseil de classe de 36 élèves où j'en ai 5. Donc, je ne connais personne et, en gros, j'ai rien à dire. L'équipe pédagogique, elle est très déstabilisée » (professeur de SVT en LGT, P11).

Cette perception est largement partagée par l'ensemble des enseignants et proviseurs de lycée enquêtés. Cette proviseure adjointe avance même que cette conséquence *« n'avait pas été anticipée »* :

« [Le groupe classe] Ça, c'est bien galère. Je pense que c'est un effet de la réforme qui n'avait pas été bien perçu au démarrage. Ce qu'on a demandé en conseil de classe, c'est qu'il y ait au moins 2 ou 3 profs de spécialité, même si le prof n'a que 3 ou 4 élèves, pour qu'on ait un éclairage du poids de la spécialité sur les résultats de l'élève. Mais, actuellement, c'est complètement impossible de mettre en place un conseil de classe si on voulait toute l'équipe pédagogique. Il me faudrait 10 profs de spé, qui ont chacun 3 élèves. C'est la difficulté mais personne ne sait comment la résoudre. Quoiqu'on fasse, on est coincé. Ça je pense que ça n'avait pas été anticipé » (proviseure adjointe de LGT, C11).

L'analyse des impulsions institutionnelles liées aux orientations politiques, bien que rapides, laisse entrevoir une tension entre la présence permanente de dispositifs et d'instruments déployés pour favoriser le développement de pratiques collectives, concertés ou, *a minima*, coordonnés, entre enseignants et un relatif déclin de l'incitation depuis le premier quinquennat de M. Macron et la nomination du Ministre M. Blanquer. Dans un style *« un peu caricatural »*, du propre aveu de celui-ci, ce conseiller technique de Recteur avance aussi que,

malgré la régularité des changements pédagogiques portés par l'institution, il n'existe pas, pour autant, de profondes transformations du système amenant, par une nouvelle organisation du travail, les enseignants à travailler ensemble :

« Si on reprend le terme réforme, au sens religieux du terme, telle que notre civilisation l'a connu, c'est assez paradoxal d'avoir le terme réforme à tous les étages. Ce que l'on constate, c'est qu'il n'y a pas fondamentalement de réforme profonde d'autonomie des établissements. On reste sur un système qui est très bonapartiste, colbertiste, où tout doit se décréter à la minute près, et un vibrato qui amuse la galerie autour de ça. On est resté sur une école extrêmement taylorisée : une classe, un horaire, un professeur. [...] Si je regarde les réformes qui se sont succédé depuis 15 ans sur le collège c'est "too much noise for nothing" » (conseiller technique de Recteur, A14).

Finalement, il est intéressant de noter que la multiplicité des changements portés par l'institution ne semble pas, d'après ce cadre technique, conduire à des transformations profondes du système. Ainsi, il y a tout lieu de penser que la logique adoptée par la sphère décisionnelle est celle du « *petit pas* »¹¹⁴, privilégiant une lente évolution des pratiques pédagogiques sous l'impulsion d'injonctions et de dispositifs répétés, plutôt que par une plus large transformation d'ensemble. Cette dimension est à souligner tant le processus de changement des pratiques pédagogiques est, en lui-même, indépendamment de la nature du changement, assez largement soumis à des points de tension entre les sphères enseignantes et de l'encadrement intermédiaire et la sphère politique et décisionnelle.

11.2.2. La conduite du changement pédagogique : un processus sous tensions

En retraçant la trajectoire de la réforme du lycée professionnel de 2019, le premier temps du chapitre a permis de mettre en évidence la temporalité particulièrement resserrée de la mise en œuvre des dispositifs s'y rattachant. La séquence de fabrication du dispositif d'ECI s'est révélée se chevaucher clairement avec la séquence de diffusion dudit dispositif par les groupes de pilotage au niveau académique (formateurs, inspecteurs, etc.). En ce sens, l'analyse rejoint les conclusions des travaux arguant du caractère non linéaire de l'action publique en période de réforme (pour une synthèse récente : Pons, 2022). Dans cette configuration, l'accès à l'information des personnels aux échelons académique et local et la dimension temporelle de la conduite du changement apparaissent constituer les principaux

¹¹⁴ En référence aux travaux historiques de Seguy (2016) : « [...] bien souvent, les grands projets restent lettre morte et ne subsistent que comme référence ultime d'un idéal à atteindre. C'est ainsi bien souvent une logique des petits pas qui semble prévaloir. Les grands projets ambitieux en ligne d'horizon autorisent des mesures modestes en apparence qui ont le mérite de ne pas heurter frontalement, tout au moins en principe, les oppositions potentielles et les conservatismes latents ».

révélateurs des tensions évoquées ci-avant. À partir des changements d'ordre pédagogique, impulsés au niveau central, évoqués au gré des entretiens par les individus interrogés, les développements suivants visent à rendre compte de ces deux dimensions pour mieux comprendre l'influence des conditions dans lesquelles sont plongés les acteurs du monde scolaire au moment où il leur ait demandé de développer des modalités collectives de travail.

11.2.2.1. L'accès à l'information : inadéquation de l'offre et des besoins

L'analyse retranscrite souligne en plusieurs points les difficultés concernant l'accès à l'information des personnels enseignants et de l'encadrement intermédiaire. En effet, une large majorité des enquêtés se sent insuffisamment, voire très insuffisamment, informée des changements (nouvelles orientations, nouveaux dispositifs, etc.) occasionnés lors des périodes de réforme¹¹⁵. Cette perception par les personnels scolaires d'un manque d'information constitue un point central dans le projet de compréhension des conditions du processus de diffusion des réformes et, par là-même, des approches collectives.

Le point de vue des enseignants

Il apparaît que si coexiste une large diversité de canaux de réception de l'information, les échanges informels entre collègues constituent le canal privilégié par les enseignants. En effet, près de 83,0 % des enseignants déclarent que les discussions entre pairs sont leur source d'information privilégiée pour appréhender les nouvelles directives et orientations institutionnelles ou les nouveaux dispositifs pédagogiques. Cette source d'information se positionne loin devant les autres canaux : communication des chefs d'établissement (68,8 %), formation continue (52,2 %), communication des syndicats (47,0 %), communication ministérielle (41,9 %), des corps d'inspection (41,3 %) ou encore médiatique (36,2 %). Dans les témoignages des enseignants, il apparaît bien souvent que ces divers canaux d'information se complètent et, parfois, se concurrencent les uns par rapport aux autres. Cet enseignant d'histoire-géographie explique, par exemple, avoir obtenu des informations sur la réforme du lycée général (2019) en consultant ses collègues dans la salle des professeurs, à travers les

¹¹⁵ À la question « *vous sentez-vous suffisamment bien informé.e des changements (nouvelles orientations, nouveaux dispositifs, etc.) occasionnés dans ces périodes de réforme ?* » : 40,3 % des enseignants interrogés et 51,0 % des personnels d'encadrement répondent « *plutôt non* » ; 19,8 % des enseignants et 17,0 % des cadres estiment n'être « *pas du tout* » bien informés.

affiches syndicales et *via* son chef d'établissement, dans les instances et au cours de réunions pilotées localement :

« Alors, là, c'était multi-vectoriel ! Je ne sais plus exactement la première fois, mais en salle des profs tu avais des affiches syndicales, sur le tableau où les profs mettent des trucs, il y a avait des annonces de réforme. Donc, ça restait très général ça, c'était au début. Tu avais aussi les représentants des profs au CA qui ont fait redescendre ce que le chef d'établissement leur avait dit. Et, dans le bahut, on a eu plein de réunions pilotées par le chef d'établissement » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Les sources et les réflexes adoptés par cette enseignante d'EPS sont peu ou prou similaires avec, en premier lieu, une information syndicale, des échanges entre collègues et, ensuite, une communication de la direction d'établissement permettant d'officialiser les changements et de se mettre plus concrètement au travail :

« La réforme du lycée euh par les médias, par ma hiérarchie et, les programmes EPS, c'était par mes collègues. Je crois qu'on avait reçu aussi dans un premier temps un mail du SNEP¹¹⁶, je saurais plus dire ce qui est arrivé en premier. [...] C'est arrivé comme ça : "attention, il y a une réforme". Après, j'ai plutôt attendu de voir comment ça fonctionnait. On a eu une réunion en fin d'année dernière impulsée par notre chef d'établissement pour expliquer la réforme. Moi, après les mails je les ai lus mais je les ai survolés honnêtement. C'était plus la réunion impulsée par le chef où ils nous ont expliqué ce qui allait changer, comment on allait fonctionner... » (professeure d'EPS en LGT, P6).

Les propos ci-dessus mettent parallèlement en lumière la faiblesse de la communication ministérielle. Si certains enseignants s'accoutument d'une information provenant directement de l'administration, par courriel, qu'il convient d'enrichir de manière plus ou moins proactive en consultant des ressources institutionnelles, comme par exemple l'enseignante d'histoire-géographie ci-dessous (P1), d'autres, à l'image de ce professeur de technologie (P14), le regrettent et le contestent :

« Tu as les textes institutionnels sur Eduscol où tu as des pages et des pages sur l'interdisciplinarité, tu as des exemples, etc. Après, il y a un site disciplinaire de l'inspection, et puis sinon tu as les discours critiques que tu peux entendre via les syndicats. Donc, effectivement, moi mon canal d'information, c'est Eduscol sur lequel on va te décrypter ce qu'on attend de toi, après tu as les formations organisées par l'inspection au niveau académique, il y en eu 8 je crois l'année de la réforme sur les parcours, sur l'EMC, sur les EPI, l'AP... » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

« Je trouve que ce n'est pas clair. Chaque fois qu'il y a une information ou une nouveauté qui vient du rectorat ou du ministère, on nous envoie un lien en disant "allez voir, voici l'info". En gros, démerdez-vous. Voilà. Toutes les informations que j'ai eu depuis 5 ans, c'est comme ça que ça se passe » (professeur de technologie en collège, P14).

¹¹⁶ Syndicat national de l'éducation physique, syndicat majoritaire des enseignants d'EPS.

L'analyse des discours recueillis permet de rendre compte des conséquences de cette communication ministérielle faisant apparaître plusieurs points de tension cristallisés autour de la chronologie et du timing de l'accès à l'information. En effet, comme le formule en ses mots cette enseignante de biotechnologies – « *Plus on est éloigné de Paris et moins la diffusion se fait de manière rapide* » (P27) – il semble que l'institution peine à assurer une communication homogène et efficace auprès des personnels sur l'ensemble du territoire, laissant ainsi à d'autres canaux la primauté de la diffusion de l'information. En rapportant une partie de son expérience personnelle, cette enseignante de mathématiques/sciences explique ainsi l'importance prise par les syndicats :

« Moi, je me suis toujours beaucoup intéressée aux réformes. J'ai toujours été engagée sur le projet syndical. Donc, j'ai toujours été engagée sur les réformes en amont. À chaque fois qu'une réforme était dans les cartons, je faisais souvent partie des groupes de travail pour donner un avis. Donc, au niveau connaissance des réformes, j'avais les informations par mon syndicat. Il faut dire que l'institution est assez défailante sur la transmission des informations. Sans mon syndicat, y'a beaucoup de choses que je n'aurais pas comprises » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Ces propos mettent en avant le rôle des syndicats pour informer les enseignants des changements en cours, et pour souligner ses effets sur des dimensions axiologique, ergonomique ou identitaire. D'autres évoquent aussi leur influence pour déformer l'information officielle. À partir de l'exemple de l'assouplissement de la réforme du collège, lors de la rentrée 2017, ce professeur de SVT explique comment l'information concernant le dispositif d'EPI a ainsi pu être détournée :

« La première information que l'on a, la plupart du temps, elle est transmise et déformée par le prisme du syndicat. Souvent, on entend dire qu'il va se passer ça parce que tel syndicat l'a dit mais c'est déjà en partie déformé par rapport à l'information de base, par rapport à ce qui sort au BO. Lorsque l'information est sortie, selon les syndicats, les EPI étaient annulés... En fait, en lisant le texte on te dit que les EPI ne sont plus obligatoires mais qu'ils peuvent continuer sans contrainte horaire. Donc, ça a été présenté comme ça par le chef d'établissement » (professeur de SVT en collège, P9).

Plus largement, il ressort des entretiens menés que l'information passe le plus régulièrement par des canaux externes occasionnant une communication institutionnelle à retardement :

« Le premier moyen, c'est Twitter. Moi, je suis contre toutes ces nouveautés, les réseaux sociaux. C'est peut-être lié à l'âge, j'en sais rien... Le problème, c'est que ça m'intéresse quand même, donc, même si je suis contre, j'aime bien tous ces trucs-là. Au final, je me suis aperçu en étant à un congrès sur la classe inversée qu'il y avait plein de gens sur Twitter, qu'il y avait plein d'information sur Twitter et je me suis demandé pourquoi je n'y étais pas... Et, effectivement, j'ai plein d'information par ce canal. On a eu les programmes avant tout le monde sur Twitter. Je trouve ça hallucinant, les canaux officiels n'arrivent que plus tard. Pour

vous dire, je participe à l'écriture de plusieurs bouquins, les éditeurs ont les programmes avant les profs ! Depuis quand ce n'est pas nous qui devrions être informés les premiers ? Les éditeurs ont tout avant, nos fournisseurs de matériels savent avant nous ce dont on aura besoin, on marche sur la tête. Donc, les canaux externes sont plus efficaces que les canaux internes, c'est absolument pas normal » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Pour ce DASEN, il s'agit, là, du « *problème de l'emballage de l'information* » (A8). S'il s'accorde avec l'enseignant précédent pour constater le décalage temporel de l'information officielle, il plébiscite l'usage des plateformes institutionnelles par les enseignants et il enjoint ces derniers « *à garder la tête froide* » au moment de « *traiter l'information* » :

« Après, on a quand même des sites de la DGESCO, avec Eduscol, les sites rectoraux... c'est quand même une belle entrée. Dans le second degré, les sites disciplinaires sont quand même très intéressants. Après, dans l'immédiateté des choses, oui, un tweet euh... c'est comment on arrive à garder la tête froide et comment on arrive à traiter l'information sur ces points-là. C'est vrai que le rôle de l'information euh... celui qui lit l'Humanité ou le Figaro, ça va spécifier un certain nombre de choses et je pense que ce qui doit dominer les enseignants, c'est l'esprit critique et d'aller un peu à la source. Lire une circulaire, comprendre ce qui est demandé et se demander en quoi c'est si révolutionnaire que ça » (DASEN, A8).

Les tensions autour des canaux de réception de l'information et de leurs usages par les enseignants, c'est-à-dire leurs manières de percevoir l'information et de se positionner vis-à-vis de cette dernière, sont ainsi palpables dans les différents extraits de verbatim rapportés dans cette section. En guise de synthèse, les propos ci-dessous de cet ancien directeur de cabinet de Recteur illustrent, une nouvelle fois, les difficultés de l'institution à communiquer efficacement auprès des enseignants. Ils invitent en substance à questionner l'ergonomie des supports de communication institutionnels et rendent compte, aussi, de l'influence des canaux externes :

« Les canaux, ce sont les textes institutionnels hein. [...] Ceux qui contestent, ils les ont lus. Les autres, je ne sais pas, c'est difficile à dire. Enfin, moi, je suis pas dans leur peau mais... il est possible que certains, leur première lecture soit une lecture indirecte, une lecture de quelqu'un qui les a déjà lus. Ce qui leur évite de se taper toute l'exégèse du texte. Après, il y a une espèce de confiance accordée à tel auteur, à tel acteur du système ou tel syndicat ou tel site internet. Une confiance qui fait que, là, je vais pouvoir trouver quelque chose qui est à peu près conforme à ce que je pense et je vais gagner du temps, ça m'évite à faire l'analyse moi-même. Enfin, c'est l'hypothèse que je fais parce que les programmes ils sont parfois assez longs, fastidieux... et on voit bien que les enseignants les ont pas lus. Et, puis, aussi, certains nous font confiance à nous » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Si les enseignants se sentent insuffisamment informés des changements pédagogiques en cours lors des périodes de réformes, l'analyse qualitative des discours et les données quantitatives indiquent qu'il existe, en outre, une forme d'inadéquation entre l'offre

institutionnelle en termes d'accès à l'information et les usages privilégiés des acteurs de terrain pour s'informer.

Le point de vue des personnels d'encadrement

Cette forme d'inadéquation ne concerne toutefois pas exclusivement les enseignants. Les personnels d'encadrement semblent eux aussi affectés par les conditions de diffusion du changement institutionnel. La diffusion et la réception de l'information par des canaux non officiels conduit, en effet, ces derniers à devoir adapter leurs pratiques dans la perspective, notamment, de déconstruire et de réorienter la manière dont les professeurs se saisissent des nouvelles orientations ministérielles et des nouveaux dispositifs. Les propos du doyen des IA-IPR ci-dessous illustrent avec force cette nécessaire adaptation :

« C'est un problème et, honnêtement, ça s'est accéléré depuis deux ans. C'est-à-dire qu'on a de plus en plus une communication à la presse qui anticipe beaucoup... enfin, le degré d'anticipation, l'écart entre les premières communications à la presse et la publication des textes, à mon sens, enfin, je ne suis pas le seul à le penser, augmente. Le problème, c'est que ça laisse court à beaucoup d'informations erronées, d'interprétations erronées, sur lesquelles, derrière, il faut ramer, voilà. Parce qu'entretemps, le buzz s'est fait autour de quelques mots, quelques extraits de phrases » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

À propos du dispositif « devoirs faits », il s'agit précisément de ce dont se plaint la principale adjointe dans l'extrait de verbatim suivant :

« [...] "Devoirs faits", bon, déjà, le terme pose problème à tout le monde... ça nous pose problème surtout parce que les parents pensent que quand les élèves rentrent, faut que les devoirs soient déjà faits. C'est ça aussi, souvent, on a plus de travail sur comment on déconstruit les représentations que l'opinion publique ou les profs se sont construits, rien que parce qu'il y a un problème de vocabulaire. On a un gros travail là-dessus, j'ai passé trois conseils pédagogiques à expliquer que c'était pas le fait que les devoirs sont faits : faut être assez habile, faut pas perdre la face » (principale adjointe de collège, C1).

Pour les personnels d'encadrement, la circulation d'une information incomplète, parfois erronée, avant la parution des textes officiels, constitue une difficulté majeure. En prenant l'exemple de la réforme du lycée général et du baccalauréat, le doyen des IA-IPR exprime, plus loin dans l'entretien, la tension que génère cette difficulté et qui rejaillit sur l'activité des cadres intermédiaire en période de réforme :

« On ne communique que sur de l'info officielle. C'est vrai que, de ce point de vue, la multiplication et l'accélération des choses, ça nous met parfois en difficulté. Bien souvent, il nous faut calmer les choses, les ramener à la raison. Là, concrètement, à cette période de l'année [juin 2019], on a des rumeurs, on a même deux hypothèses, sur la manière dont

l'année de terminale sera organisée, l'évaluation des enseignements de spécialité, le grand oral, etc. Sauf qu'on n'a pas la vraie information » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

En outre, il regrette l'absence de temps collectif au sein de l'encadrement, avant d'intervenir auprès des équipes enseignantes pour diffuser localement les nouvelles orientations pédagogiques, permettant d'anticiper les points d'accroche potentiels et d'apporter des réponses tangibles aux interrogations et/ou contestations :

« Avant, nous, on explicitait tout. Maintenant, la masse de l'information est transmise par d'autres canaux que les corps d'inspection. Donc, on est plus sur éclaircir certains points, ré-expliciter sur ce qui fait polémique. L'information, ils l'ont, par contre ils se sont parfois emparés à tort ou raison de certains points qui leur posent problème, et il nous appartient d'éclaircir ces points. Donc, il faut que nous-mêmes on est eu le temps d'y réfléchir parce que c'est souvent des points un peu difficile ou polémique. On fait ça lors des journées de formation, lors des formations de formateurs, lors des réunions ZAP avec les chefs d'établissement. Mais, c'est ça, il nous manque un peu de temps pour réfléchir en amont et essayer d'anticiper ce sur quoi on va être interpellé compte-tenu de la communication générale du ministère via la presse, via les mails pour pas se retrouver, en tant que représentant du Recteur, donc à un niveau assez proche d'un point de vue ministériel, pas crédible » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

En ses propres termes, c'est également ce qu'indique ce DASEN lorsqu'il constate, à propos de la réforme du lycée de 2019, avoir reçu les documents d'information officiels au même moment que les personnels de direction et, en conséquence, avoir dû « *les digérer en même temps* » (A5). Il évoque, par ailleurs, « *un temps où on [les services académiques et départementaux] les recevait bien en amont et on les digérait avant pour donner les préconisations ou les points de vigilance* ». Pour ce dernier, la réception simultanée de l'information entre les différents cadres pédagogiques constitue une opportunité pour se nourrir des réflexions plus contextualisées des chefs d'établissement. Cette perception positive de la situation ne semble toutefois pas partagée par ces derniers qui voient plutôt, dans le fait de s'affranchir d'un temps de réflexion collective entre pairs, une difficulté supplémentaire à surmonter. Les deux extraits d'entretien ci-dessous témoignent de ces perceptions différenciées :

« D'ailleurs, c'est intéressant parce qu'on se nourrit, DASEN et inspecteurs, de leurs [les chefs d'établissement] propres réflexions. Je prends un exemple : j'étais à une réunion de constitution des emplois du temps et il ressort de la réunion que, dans la réforme du lycée, le groupe classe n'existe plus. On ne peut plus parler de la 1^{ère} B. Aujourd'hui, la notion de classe n'existe plus. On va avoir des élèves qui vont faire un tronc commun et parmi ces 35 élèves ils vont être répartis dans leurs enseignements de spécialités par 10 ou 15... Alors que devient le conseil de classe ? Vous voyez, tout cela, c'est eux qui me l'apporte, parce qu'il n'est marqué nulle part que le groupe classe explose avec la réforme » (DASEN, A5).

« [Les temps de réflexion entre pairs] *Ils n'existent plus du tout. Ça fait assez peur. Moi je le vis. Quand on apprend par les élèves que l'on est confiné parce qu'ils ont regardé BFM... que l'on m'apprend la mesure qui va être prise dans mon collège... Après, je demande pas de décider de tout, je suis bon soldat, mais ce qui me gêne c'est que je voudrais que l'on prépare ensemble quoi. La dernière réforme du collège, il y avait vraiment une préparation avec les inspecteurs. Une réforme, c'est ça. On fait une réforme et on la prépare pendant un an, d'abord avec les corps d'inspection, entre les chefs d'établissement aussi, pour qu'on échange sur les stratégies* » (principal de collège, C7).

Les propos du principal ci-dessus font écho aux données issues de l'enquête par questionnaire. En effet, 66,7 % des cadres interrogés déclarent, dans le cadre des réformes, ne pas recevoir d'information sur les changements en cours avant la publication des textes officiels ; aussi, 92,4 % estiment ne pas avoir assez de temps pour assimiler collectivement, entre pairs, les changements issus des réformes avant leur mise en œuvre au niveau local. Plus curieux, les personnels d'encadrement, dans une très large majorité (81,9 %), déclarent que la communication médiatique (presses écrite, radiophonique ou télévisuelle) constitue l'une des premières sources d'information leur parvenant¹¹⁷. En conséquence, à l'image de l'extrait de verbatim de la principale adjointe ci-après, il semble que ces informations ne parviennent pas aux personnels de direction et d'inspection de manière homogène selon les corps d'appartenance :

« *Nous, toutes les informations que l'on a, on les transfère. Après, les inspecteurs ont leur propres listes de diffusion, donc ça passe aussi par l'inspection. Souvent, on est assez étonné parce que sur les formations, ils ont les informations avant nous en fait. Après, honnêtement, c'est souvent à la rentrée que ça se fait. Du coup, entre temps, ils ont eu des formations disciplinaires, avant même que, nous, nous ayons eu toute l'information. Donc, ça se croise en fait. Et ils arrivaient remontés comme une pendule. On n'avait même pas eu le temps d'en discuter entre nous qu'ils étaient déjà super en colère. Du coup, les inspecteurs aussi étaient fous parce qu'ils avaient eu des journées super horribles, c'était hyper tendu quoi. Alors qu'au final, si tout le monde prend le temps d'expliquer... faut nous faire plus confiance sur notre capacité à travailler avec les équipes, à donner les infos. Je pense qu'à la limite, il vaut mieux banaliser des journées de travail avec les enseignants qui ont bien été informés, à qui on a répondu à toutes les questions et un ou deux inspecteurs qui viennent pour un complément institutionnel et ça vaut quatre ou cinq réunions à l'extérieur où ça part en sucette* » (principale adjointe de collège, C1).

Elle indique, en effet, au-delà du manque de temps pour travailler collectivement entre cadres, que les informations sont amenées à se croiser, notamment lors des journées de formation des enseignants pouvant conduire à une dissymétrie d'information entre les personnels de

¹¹⁷ Les réponses à l'item 57 du questionnaire (« *Par quels canaux les directives institutionnelles à mettre en œuvre dans les territoires académiques (nouveaux programmes, dispositifs ou orientations pédagogiques, etc.) vous parviennent-elles (de 1 "Pas du tout" à 4 "Tout à fait")?* ») indiquent que les canaux privilégiés de diffusion de l'information du niveau central vers l'encadrement sont : les médias (81,9 %), les autorités académiques (73,3 %) puis, à niveau équivalent, les diverses modalités de communication ministérielle (63,8 %), syndicale (62,9 %) et les échanges entre pairs (62,9 %).

direction et les enseignants et renforçant, ainsi, un certain malaise chez les cadres intermédiaires. D'ailleurs, rappelons que près de quatre personnels sur cinq, parmi les enquêtés (81,2 % des enseignants et 80,0 % des cadres), considèrent la gestion de la communication et l'explication des réformes par les autorités centrales « *insatisfaisante* » ou « *très insatisfaisante* ».

11.2.2.2. La dimension temporelle et les stratégies politiques

Ces difficultés liées à l'accès à l'information (sur le plan chronologique mais aussi sur le plan de la qualité de l'information) apparaissent résulter de stratégies politiques plus globales reposant sur des modes de gestion différenciés, par l'administration centrale, de la dimension temporelle du processus de diffusion des réformes et des changements pédagogiques attendants. Sur ce point, une très forte insatisfaction ressort de l'enquête quantitative. Il est intéressant de noter, d'ailleurs, que cette insatisfaction est largement partagée par les enseignants et leur encadrement. En effet, 75,9 % des enseignants et 86,5 % des cadres interrogés se déclarent « *insatisfaits* » ou « *très insatisfaits* » de la temporalité du processus de changement des pratiques pédagogiques (des premières réflexions à la publication des textes jusqu'à leur mise en œuvre).

L'analyse du discours d'individus de notre panel d'enquête occupant des positions singulières dans l'institution s'avère particulièrement utile pour appréhender leur vision du rôle de cette gestion temporelle dans la stratégie politique choisie pour conduire le changement pédagogique. Ainsi, cette enseignante de SES, ancienne cheffe d'établissement et sénatrice entre 2011 et 2017, rapporte avoir travaillé sur les textes de loi encadrant la réforme du collège de 2015 et explique que les conditions temporelles constituent le point de crispation fondamental :

« [...] tout aurait pu être positif, on pensait que le monde enseignant était favorable mais les conditions, la temporalité, étaient beaucoup trop rapides pour pouvoir faire une vraie consultation du terrain. Tout était louable sauf le pas de temps de l'éducation. Ce dont on se rend compte, c'est qu'une réforme sympathique et vertueuse peut être recrachée si les conditions de mise en œuvre ne sont pas raisonnables. Et, donc, typiquement, les ministres de l'EN savent depuis quelques temps qu'ils ne font que passer. Donc, pour les ministres, il faut aller vite, aller vite, aller vite. Il y a des résistances mais le principe c'est "plus je vais vite moins ça va résister". Mais non... ça fait 15 ans qu'on fait ça. Il y a des réformes mais ça résiste » (professeure de SES en LGT, P24).

Cette question du temps semble au cœur des stratégies politiques pour conduire et mettre en œuvre le changement. À propos des réformes du collège de 2015 et du lycée de 2019, la

longue analyse comparative de cet ancien directeur de cabinet de Recteur est tout à fait révélatrice des enjeux autour de la gestion du processus réformateur et permet de bien caractériser les rapports de force qui se construisent entre la sphère politique et décisionnelle et les différents acteurs aux niveaux académique et local :

« C'est intéressant, on peut parler de la réforme du collège de 2015 et celle du lycée actuellement. [...] Sur la mise en place de la réforme du collège, ce qui était, il me semble, assez intéressant, mais qui s'est retourné finalement contre la réforme, c'est le fait de l'avoir anticipé et totalement terminé une année scolaire entière avant la mise en œuvre, c'est-à-dire qu'il y a eu un an de formation des personnels. Moi, il me semble que c'est la première fois que ça été le cas, qu'il y ait justement une vraie réforme anticipée. Mais, du coup, cette année-là a aussi été, pour les détracteurs de la réforme, une année d'organisation pour lutter contre. C'est là que le système est devenu très paradoxal. Il y a eu des oppositions très fortes qui se sont mises en place contre cette réforme, qui ont pu se construire avec le temps, avec des médias aussi, puisque cette réforme allait à l'encontre d'un certain élitisme du système scolaire. Certains médias qui sont peut-être un peu plus élitistes l'ont combattu avec une certaine vigueur aussi. Donc, les organisations syndicales et les opposants à la réforme ont trouvé une caisse de résonance pour faire valoir leurs revendications, en tout cas, leurs oppositions. Du coup, ça été une année un peu bizarre, un peu contrastée. Les formations qui ont été organisées, par exemple dans l'Académie, et bien les enseignants ne voulaient pas y aller. Il a fallu quelque part les contraindre, mais former quelqu'un qui... enfin c'est quelque chose qui est impossible quoi ! Ça montre comment les opposants peuvent s'organiser, que la réforme soit bonne ou pas, peu importe. Donc, cette année, qui était censée être une chance est devenue un problème. La réforme du lycée, par rapport à celle du collège, se met en place en marche forcée et finalement on se rend compte, en marche forcée... évidemment que ça râle, évidemment qu'il y a des mouvements à droite et à gauche pour s'opposer à la réforme... je parle de la réforme du lycée, du bac et de parcoursup hein, finalement, c'est les trois. [...] Et, en fait, ceux qui luttent actuellement sont pris dans un... comment dire... dans une temporalité tellement courte qu'ils ne vont pas y arriver. C'est-à-dire qu'en septembre, il faut qu'ils soient devant leurs élèves avec des cours prêts. Finalement, le stress temporel va les empêcher de lutter efficacement contre la réforme, c'est tout le paradoxe. Pour la réforme du collège, c'était une année entière pour se préparer et cette année a en fait été utilisée pour lutter contre. Du coup, pour le pouvoir politique, c'est des leçons aussi. Le pouvoir politique va plutôt avoir tendance à utiliser la méthode actuelle parce que c'est celle qui fonctionne le mieux finalement » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Sans nécessairement qu'il n'y adhère personnellement, les propos de cet ancien directeur de cabinet donnent à comprendre que la stratégie politique conduisant à mettre en œuvre les réformes pédagogiques selon une temporalité contrainte est la plus efficace pour que ces dernières existent, au moins formellement, dans les établissements scolaires. Cette analyse est d'ailleurs partagée par ce principal de collège :

« Alors, quand c'était la réforme du collège, j'étais en lycée et, là, je suis en collège pour la réforme du lycée [rires]. Tout ce que je peux dire, c'est que même si les collègues n'étaient pas contents, que c'était lourd, les moyens ont été donnés. On a eu du temps et on a eu matière à réflexion avec des formations de qualité. Moi qui suis au collège maintenant, il y a des résultats concrets sur la pédagogie. Maintenant, c'est l'inverse qui se passe. La réforme du lycée a été pondue avec une application à telle date, sans savoir comment on allait mettre en

œuvre. Mais les gens ont fait parce que l'Éducation nationale, on est malgré tout loyal parce qu'on a une mission de service public et des élèves en face. Le problème est là, parce que le ministère le sait et joue de cela » (principal de collège, C6).

Au-delà de la dimension temporelle du processus de mise en œuvre des réformes, la question de la formation des enseignants, déjà palpable dans les propos précédents, est aussi régulièrement soulevée par les personnels d'encadrement. Eu égard à la mise en œuvre particulièrement rapide des dernières réformes (lycée professionnel, lycée général, baccalauréat, etc.), il semble en effet que se confondent la formation et l'information des personnels, comme l'illustre l'extrait suivant :

« Ça me fait penser à la réforme des langues en 2010 où on avait demandé aux profs de langues de passer sur les 5 compétences langagières. Je me souviens qu'à l'époque, les IPR avaient formé toutes les équipes en se déplaçant eux-mêmes dans les établissements. Ils ont déployé un temps important mais ça a fonctionné cette réforme. On se faisait la réflexion sur la réforme du collège, ça aurait été bien qu'un inspecteur vienne dans chaque collège expliquer l'esprit de la réforme. C'est à ce moment-là qu'ils ont appelé des formations qui n'en étaient pas vraiment, où ils ont commencé par former quelques enseignants qui formaient eux-mêmes leurs pairs dans leur établissement. Et, on sait très bien que former les pairs, c'est compliqué, surtout quand il y a des tensions. Maintenant, pour la réforme du lycée, on continue d'appeler ça des formations mais on est tombé dans les webinaires. Ce sont des temps d'information, pas de formation. On ne forme pas vraiment les enseignants et, faire l'impasse là-dessus, c'est une grave erreur pour moi, surtout avec les réformes menées. Puis, c'est ce qui crée de la tension. Là, j'avais des enseignants en maladie parce qu'ils se sentaient pas de mettre en œuvre la réforme.... C'est violent, ça peut broyer des enseignants ces manières de faire et on ne forme pas. Alors, oui, au collège, il y a eu de la formation mais n'oublions pas qu'au collège, c'était sur quatre niveaux d'un coup. Alors qu'au lycée, c'était progressif. Dans les deux cas, ça n'était pas très satisfaisant » (provisoire de LPO, C8).

Il ressort des différents extraits rapportés jusqu'ici qu'il est fondamental, pour appréhender au mieux le milieu au sein duquel il est demandé aux enseignants de travailler ensemble, de caractériser les manières dont l'institution organise les conditions de mise en œuvre du changement pédagogique. Nous venons de le voir brièvement, des manières de faire différentes ont vu le jour. Or comme le suggère Pons (*ibid.*), les réformes antérieures laissent des traces et sédimentent. Elles font et témoignent ainsi de la culture de l'institution scolaire. Dans la perspective de caractériser cette culture, il convient ainsi d'approfondir l'analyse des conditions à partir desquelles l'institution a conduit le changement pédagogique lors des réformes du collège de 2015 et du lycée de 2019.

La réforme du collège de 2015

La réforme du collège de 2015 est caractérisée par un temps relativement conséquent de mise en œuvre puisqu'une année scolaire s'est déroulée entre sa publication et sa mise en œuvre effective dans les classes. Néanmoins, les enquêtés font remarquer que les changements à mettre en œuvre étaient particulièrement lourds. En ce qui concerne les nouveaux programmes disciplinaires renforçant la logique de compétence et la logique spiralaire du cycle 4, ces changements ont, effectivement, concerné les quatre niveaux du collège simultanément. Cette enseignante de mathématiques témoigne ainsi « *du travail colossal* » que cela a pu représenter :

« C'est vrai que j'en ai connu des réformes [rires]. Mais celle de 2015, ça a été la plus violente. Quand y'avait des réformes, ça commençait du primaire puis ça montait d'un cran chaque année, ça venait progressivement. Là, en fait, ils ont voulu changer tous les niveaux du collège d'un coup. Mais, ceux qui étaient en 4^{ème} avec les anciens programmes, il fallait adapter pour les 3^{èmes} qui montaient... donc, déjà, il a fallu faire une progression commune entre collègues sur ce qu'on mettait en 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} puisqu'on avait le choix. Ensuite, il a fallu pendant trois ans réadapter en fonction de ce que les élèves avaient eu précédemment, donc il a fallu quatre ans pour remettre tous les élèves au même niveau pour arriver à une forme d'uniformisation. Et quand ça a été fait, on nous a dit "reculade", on a remis des attendus par année... Y'avait des trous dans la raquette. Donc, finalement on a refait ce qu'on faisait avant. Au lieu de le faire petit à petit, non, ça a été la grosse bousculade » (professeure de mathématiques en collège, P23).

C'est également le sens du propos de cette principale adjointe qui souligne néanmoins, en appui à ce qui était évoqué plus haut, l'année de préparation à la réforme et la formation des enseignants :

« On a donné du temps puisqu'on a donné une année. J'avais jamais vu une campagne de formation des enseignants de cette ampleur sur une réforme, jamais. Avant, ce que j'ai connu en tant qu'enseignant et en tant que PERDIR, c'est plutôt bon "on met en œuvre et vous serez formés plus tard". Là, pour le coup, y'a eu quand même une formation en amont et pendant la mise en œuvre. Donc ça... effectivement, les enseignants ont eu du temps, en tout une année, pour y réfléchir, sauf que les réformes précédentes, souvent, elles étaient mises en place d'année en année, c'est-à-dire niveau par niveau. Là, c'est une réforme, certes qui a pris un an, mais qu'on a mis en place sur les quatre années de collège en même temps, deux cycles, donc voilà. On a donné du temps mais, en même temps, on a été beaucoup plus demandeurs et ça impactait beaucoup plus l'ensemble du travail des enseignants. J'ai un souvenir d'enseignants qui n'en pouvaient plus, qui étaient hyper formés mais, en même temps, ils continuaient leurs cours et, en même temps, il fallait qu'ils prennent le recul nécessaire pour pouvoir réorganiser leur cycle. Enfin, c'était quand même pas très simple » (principale adjointe de collège, C1).

Si les changements exigés par la réforme apparaissent très conséquents, générant d'importantes difficultés chez les enseignants, le plan de formation adossé à la réforme est, en

revanche, salué par l'ensemble des personnels interrogés. Ces derniers expriment en effet leur satisfaction et soulignent le caractère extraordinaire de l'ampleur du plan de formation établi :

« Je trouve que c'est pas mal, quand y'a des réformes d'ampleur, et la réforme du collège c'était une réforme d'ampleur, qu'il y ait un cadrage. [...] Cette réforme, je trouve qu'ils se sont pas trop mal débrouillés sur ça, ça descendait très bien, les plans de formation étaient massifs, ça a changé des pratiques » (principale de collège, C2).

Pour le doyen des IA-IPR, ce plan de formation décliné en huit journées de formation pour les professeurs, sur des aspects variés (interdisciplinarité, accompagnement personnalisé, parcours, évaluation, etc.) a contribué à faire évoluer les pratiques pédagogiques :

« Il y a eu des effets. Après, c'est toujours difficile de dire que c'est la réforme elle-même mais, en tout cas, tout ce qui a accompagné la réforme, c'est-à-dire le volet formation comme rarement nous avons eu. Les professeurs ont eu pour certains jusqu'à 8 jours de formation en un peu plus d'un an. C'est remarquable ! C'était un enjeu que Florence Robine, la DGESCO, avait fixé... Alors ça, franchement, c'était une merveille. 8 jours de formation, sur la notion de parcours, sur les EPI, sur l'AP, trois jours sur les disciplines, sur les modalités d'évaluation, c'est énorme. Donc je pense que c'est tout ça qui a permis ces bénéfices quoi » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

Les propos ci-dessous de cette enseignante d'histoire-géographie permettent de décrire le déroulement de la formation sur le dispositif d'enseignement pratique interdisciplinaire, particulièrement représentatif de la dynamique collective impulsée par la réforme :

« Par exemple sur les EPI, le matin on avait un décryptage de ce qu'étaient les EPI, ce que ça voulait dire, les différents thèmes abordés. Après, il y a eu dans un deuxième temps la présentation de projets de collègues. Là, ce qui était à la fois bien et mal fait, c'est qu'on était mélangé avec des collègues différents, donc c'est un peu bête de préparer un EPI si tu n'es pas avec des collègues mais par contre on nous a demandé de réfléchir à en construire. À la fin de la journée, on devait restituer ce qu'on avait fait » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Si l'ampleur de la formation a séduit une majorité des enquêtés, ce conseiller technique de Recteur déplore pourtant l'inefficacité des formations lorsqu'elles se déroulent en période de contestations : *« on avait 8 jours à faire mais je referai jamais ça parce que ça ne sert à rien en plein calendrier où les gens sont vent debout, sont en train de délirer totalement sur les réseaux sociaux, ça sert à rien de former des gens en masse, d'envoyer les formateurs au casse-pipe »* (conseiller technique de Recteur, A14). Cela est sans doute d'autant plus vrai que le plan de formation établi nécessitait un nombre important de formateurs et reposait, en conséquence, sur le principe de la démultiplication. Dans ce cadre, comme l'explique cette enseignante de collège, ce sont des enseignants qui, en bout de chaîne, après avoir reçu eux-mêmes une formation, ont été amenés à former ponctuellement leurs collègues :

« Dans le cadre de la mise en place de la réforme du collège, [...] j'ai été contactée par quelqu'un de la DAFPEN pour assister à une formation sur la réforme du collège. Sur le département, on était trois profs et on a été convoqués avec tous les chefs d'établissement du département, avec plein d'IPR. Nous, avec les deux autres collègues, plus deux chefs et un IEN-IO, on devait former quatre profs par établissement. Sachant que les profs devaient eux-mêmes devenir dans leur établissement les relais de la mise en place de la réforme » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

En définitive, la réforme du collège s'est mise en œuvre sur une année scolaire entière après sa publication officielle, laissant donc du temps aux enseignants pour se former et s'emparer des nouveaux dispositifs et des nouvelles orientations pédagogiques. Néanmoins, cette formation, bien que conséquente sur le plan quantitatif, n'apparaît pas nécessairement optimale dans le discours des acteurs scolaires s'apparentant parfois à une simple diffusion de l'information officielle. Aussi, le temps alloué pour mettre en œuvre la réforme n'a pas été perçu comme suffisant compte-tenu de l'alourdissement de la charge de travail résultant de la commande ministérielle exigeant de changer l'ensemble des quatre niveaux du collège en une seule année scolaire.

La réforme du lycée de 2019

En comparaison, la réforme du lycée de 2019 s'est, quant à elle, menée à un rythme beaucoup plus rapide. La temporalité est assez proche de celle décrite pour le lycée professionnel dans le premier temps de ce chapitre. À titre illustratif, ce proviseur rapporte, à propos du dernier conseil pédagogique de l'année scolaire 2018-2019, en juin 2019, que l'ensemble des 127 enseignants du lycée étaient présents en plénière. Cette anecdote est, selon lui, symptomatique d'un changement *« souvent précipité »*, il développe :

« Si nous avions des décideurs qui nous demandent de mettre en place des réformes, mais avec un certain délai, ça passerait beaucoup mieux. Mais, alors, là, la réforme qui est à l'heure actuelle, qui n'est pas inintéressante attention, elle est précipitée. Elle est difficile à mener parce que c'est trop rapide » (proviseur de LPO, C3).

Dans certains établissements, les premières réflexions sur la réforme ont semble-t-il débuté à l'automne 2018 (pour une mise en application à la rentrée 2019), ce qui satisfait ce professeur d'histoire-géographie :

« On a commencé les premières réunions vers le mois de novembre [2018], assez tôt. Après, ça s'est accéléré et on a eu la dernière il y a trois semaines [juin 2019] je crois. On a eu aussi une journée avec les inspecteurs et rien que les profs d'histoire-géo, par matière, pour savoir comment allaient se dérouler les épreuves du contrôle continu. Comme cette histoire d'examens en cours d'année, ça bouleverse quand même le calendrier, il faut préparer quoi,

on a posé des tas de questions. J'ai trouvé que c'était bien pensé, que c'était préparé à l'avance » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Mais pour la très grande majorité des enseignants et des chefs interrogés, le calendrier « *est allé beaucoup trop vite* » (C11). Alors qu'elle adhère au fond du changement proposé, cette proviseure adjointe regrette ainsi la forme qu'a pris le processus de la réforme :

« C'est dommage parce que sur le fond, c'est pas mal, ça peut donner des bonnes choses mais on est allé trop vite. Les gens sont mangés. Il faut à la fois qu'ils ingurgitent leur nouveau programme, les nouvelles modalités d'épreuves et aussi les effets du confinement. Ça fait un peu beaucoup quoi. [...] Au niveau local, on a toujours eu l'impression que l'on avait un temps de retard par rapport à ce qu'il aurait fallu faire. On a voulu aller tout de suite à l'objectif, sans prendre le temps d'ingurgiter les nouveaux référentiels, d'ingurgiter ce qu'on attendait d'eux sur le plan disciplinaire et didactique. Que l'on ait pu, nous, en tant que personnel de direction, travailler sur les modalités pour la mettre en œuvre. La première année, on a complètement pataugé. Ça va un peu mieux maintenant mais pour que tout le monde ait ses trois spécialités, c'était une vraie cacophonie » (proviseure adjointe de LGT, C11).

Quant à lui, ce professeur de SVT regrette l'absence d'expérimentations pilotes en amont et la communication ministérielle, par le biais d'une « *courte vidéo du Ministre* » reçue par courriel en février 2019, pour présenter la réforme :

« Ça a été très tardif, ce qui m'a choqué d'ailleurs. Alors, j'ai un peu d'ancienneté mais j'ai pas vécu de réformes tant que ça. Mais il se trouve que j'avais vécu la réforme précédente et elle avait été pilotée. Des académies avaient été désignées comme pilotes, des lycées aussi, ils avaient fait tourner des projets de réforme dans ces établissements, ils avaient ajusté et, donc, la réforme était déjà paramétrée. Celle-là, on a reçu en février une courte vidéo du Ministre qui donnait un cap général et qui disait globalement, c'est pour la rentrée de septembre. Il a fallu naviguer à vue » (professeur de SVT en LGT, P11).

Au-delà de la réforme, actant la suppression des filières, introduisant les enseignements de spécialité et développant les évaluations continues, il a fallu, explique-t-il, prendre en compte les modifications disciplinaires : « *On a reçu fin mars, début avril les programmes. Il fallait les mettre en place en septembre. On a été pris de court* » (professeur de SVT en LGT, P11). Selon les disciplines, les programmes ont pu arriver un peu plus tôt mais le discours de cette inspectrice confirme néanmoins les propos de l'enseignant ci-dessus :

« On a fait les premières formations réformes pour le lycée vers le 5-6 février, on avait eu les programmes officiels de l'IG le 22 janvier. Très clairement, les profs n'avaient pas lu les programmes, ils étaient très peu au courant de ce qu'il se passait, ils avaient du mal à comprendre ce qu'étaient les épreuves communes. On sent bien qu'ils ne s'étaient pas appropriés la chose auparavant sur quoi que ce soit. Honnêtement, ça nous a pas trop mal arrangé parce qu'on était, nous-mêmes, au début de l'appropriation de la réforme » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

Cette sensation d'une mise en œuvre à marche forcée se retrouve également dans le discours de cet enseignant de physique-chimie évoquant une réforme reçue « *au compte-goutte* » :

« Euh... cette réforme on l'a eu au compte-goutte. Franchement cette réforme, déjà d'avoir la seconde et la première d'un seul coup euh... alors on nous a dit qu'au collège, ils avaient réussi à le faire ! Mais on a vraiment eu des informations et des contre-informations à tour de rôle. Donc, en fait, on a jamais vraiment su ce qu'on allait y faire réellement. Cette réforme je trouve qu'elle a vraiment été faite n'importe comment et les informations, on les a eues très tardivement » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

La trace laissée par la réforme du collège transparait également dans les propos rapportés (« *on nous a dit qu'au collège, ils avaient réussi à le faire !* ») confirmant ainsi l'hypothèse d'une sédimentation des réformes successives. Par ailleurs, ce même enseignant explique, plus loin dans l'entretien, que les informations concernant le baccalauréat sont parvenues à la profession en fin d'année scolaire 2019-2020, soit à la fin de la première année de la mise en place de la réforme :

« Là, pour le bac, on vient juste de savoir à peu près comment ça allait se passer. L'inspecteur général nous a quand même dit que l'on aurait une idée du nouveau bac en janvier, mais on lui a répondu que nous on commençait à travailler en septembre donc que ça serait bien quand même de savoir vers où on va. Et on met les proviseurs dans des situations... je les plains hein » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Ce que confirment cette enseignante de biotechnologies et cette proviseure adjointe à propos du grand oral :

« Et encore, tous les textes ne sont pas sortis en même temps. On a eu les textes de première qui sont sortis en mars-avril pour une mise en œuvre en septembre. Mais les textes de terminale ne sont sortis qu'en juin. Donc, on nous demandait de travailler à la préparation du grand oral mais, en fait, on l'a découvert une fois l'année de première terminée » (DDFPT et professeure de biotechnologies en LGT, P27).

« Là, on le voit bien pour les épreuves, les modalités du grand oral, on les a pas. Un coup on se base sur le BO où il y a 3 étapes, un coup le Ministre fait une annonce en disant que l'on va alléger l'épreuve. Comment voulez-vous que les gens construisent sur quelque chose d'aussi flou ? Du coup, y'a de la panique. Honnêtement, en début d'année, les profs ne savaient pas ce qu'il fallait faire dans le grand oral. C'est pas normal. Vous démarrez l'année et vous apprenez en faisant. C'est quand même drôlement anxiogène quoi. [...] C'est allé trop vite et cette précipitation a généré de la désorganisation partout, au niveau national, des inspections, au niveau des profs et nous aussi. On a épuisé des équipes quoi et on aurait pu faire autrement » (proviseure adjointe de LGT, C11).

L'analyse qualitative des discours des enseignants et de l'encadrement pédagogique conduit, *in fine*, à confirmer la réflexion proposée par l'IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, exposée en début de sous-partie. Cette conduite du changement pédagogique au lycée est marquée par un calendrier vécu et objectivement particulièrement resserré. Selon

nous, ce processus de diffusion de la réforme, en temps contraint, est représentatif d'une stratégie politique, élaborée au niveau central, contribuant à mettre en œuvre à marche forcée les nouvelles orientations institutionnelles tout en s'affranchissant de possibles résistances. Cette stratégie se distingue ainsi de celle exposée pour le collège en 2015 mais s'avère singulièrement anxiogène pour les personnels aux niveaux académique et local. Les propos de la cheffe d'établissement ci-dessous résument assez fidèlement les différents points concernant la réforme du lycée de 2019 et permettent d'illustrer les données quantitatives, exposées en introduction de la réflexion, rapportant l'insatisfaction de la profession vis-à-vis de la temporalité des processus de changement des pratiques :

« Sur la temporalité, c'est un scandale. C'est juste pas possible. On ne peut pas faire paraître un texte 15 jours avant son application. Maintenant, c'est toujours comme ça, ça fonctionne comme ça. Parce que ça laisse penser que quand les textes sont parus, c'est fini. Alors qu'on sait bien que, pour les enseignants, au contraire, tout commence quand les textes paraissent quoi. Et encore, il n'y a pas toujours les documents d'accompagnement. Les inspecteurs, maintenant, sont au même niveau que les profs ou quasiment, donc tout vient en ricochet. Mais, surtout, c'est très rapide et pas du tout anticipé. Tout le monde court après le temps » (provisoire de LPO, C8).

L'examen comparatif des processus de diffusion et de mise en œuvre des réformes du collège (2015) et du lycée (2019) fait ainsi apparaître plusieurs éléments caractéristiques du milieu au sein duquel les personnels, selon leur sphère d'appartenance, sont mandatés pour développer des dynamiques collectives (interdisciplinaires, disciplinaires, sur des questions transversales, etc.) ou s'y engager. Tout d'abord, la conduite du changement pédagogique, lorsque ce dernier émane de l'institution, est marquée par une tension autour de l'accès à l'information, plusieurs canaux de diffusion et de réception de cette dernière étant amenés à se compléter, voire se concurrencer, selon des temporalités parfois disjointes. Sur ce point, les précédentes réformes du collège et du lycée, ainsi que les différentes suites en ayant été données, sont toutes autant concernées par ces difficultés. Les canaux médiatique, syndical puis les échanges entre pairs semblent, quelles que soient les réformes étudiées, supplanter chronologiquement les canaux de diffusion officiels, conduisant l'information à être parfois déformée, parcellisée et cristallisant des points de tension qu'il convient, ensuite, aux personnels d'encadrement de désamorcer. Aussi, il ressort de l'analyse que les manières à partir desquelles l'institution organise les conditions de l'évolution des pratiques professorales, dans le cadre des réformes, sont marquées par des stratégies temporelles différenciées débouchant sur deux modalités distinctes. La première, pour la réforme du collège de 2015, s'est concrétisée par une séquence de mise en œuvre des prescriptions

pédagogiques relativement longue durant laquelle une formation conséquente a été dispensée aux enseignants. La seconde stratégie, pour la réforme du lycée, s'est opérationnalisée sur un laps de temps beaucoup plus restreint faisant, comme dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle, se confondre la séquence de fabrication de la réforme et la séquence de sa mise en œuvre. Dans les deux cas, les discours recueillis donnent à voir une cristallisation autour de points de tension entre les sphères (enseignante, mais aussi de l'encadrement intermédiaire, avec la sphère politique et administrative) relatifs, entres autres, à la charge de travail inhérente aux transformations envisagées, au délai entre la réception de l'information et la mise en œuvre, à la disjonction entre l'information relative au changement et les pratiques antérieures, etc. Finalement, à l'instar des travaux de Pons (2022) et dans la continuité de la réflexion précédemment retranscrite de l'ancien directeur de cabinet de Recteur (A10), il émerge clairement la nécessité de souligner que les choix de mise en œuvre sont intimement liés aux choix de fabrication de l'action publique. Autrement dit, s'intéresser à la manière dont l'institution diffuse et organise la mise en œuvre des changements pédagogiques ne peut s'envisager sans analyser conjointement la manière dont cette même institution élabore ces conditions au niveau central.

11.2.3. Le poids d'une organisation bureaucratique et centralisée

« La mise en œuvre n'est pas qu'une séquence de l'action publique qui serait réservée aux acteurs locaux et intermédiaires dans un schéma top-down selon lequel on fabriquerait la politique d'éducation essentiellement au niveau national en France, et on mettrait en œuvre ensuite (dans les académies, les territoires, les établissements, les classes etc.). Il n'en demeure pas moins, puisque les choix de fabrication sont aussi des choix de mise en œuvre, que le mode de fabrication dominant ou particulièrement mis en avant par les gouvernants, joue un rôle de cadrage important dans la mise en œuvre d'une réforme. Ce cadrage concerne à la fois le positionnement et les marges de manœuvre laissées aux différents acteurs mais aussi les modalités de leur coordination » (Pons, 2022).

L'objet de cette sous-partie est de poursuivre l'analyse engagée ci-avant en recentrant la focale sur la séquence d'élaboration, à proprement parler, au niveau central, des dispositifs et des orientations pédagogiques issus des réformes. Si nous partageons l'idée selon laquelle les séquences d'élaboration et de mise en œuvre des réformes ne sont pas aussi distinctes et imperméables l'une à l'autre – ce qui est bien illustré avec l'étude de la trajectoire de la transformation de la voie professionnelle (section 11.1.) – il s'agit là, néanmoins, d'éclairer plus en détail les mécanismes liés à la fabrication des dispositifs scolaires afin de circonscrire le cadrage à partir duquel il est donné l'opportunité aux personnels de l'encadrement

intermédiaire et aux enseignants de mettre en œuvre et de donner vie aux directives institutionnelles et aux dispositifs pédagogiques.

Fabrication des dispositifs pédagogiques

Le constat le plus partagé par les participants à l'enquête par questionnaire (90,8 % tous corps confondus) concerne le fonctionnement centralisé et centralisateur de l'institution scolaire. La critique de fond formulée par les enquêtés porte sur un excès de centralisme dans la prise de décision politique et dans l'élaboration des orientations pédagogiques. Ainsi, cette enseignante de SES (ancienne sénatrice) dépeint le « *côté napoléonien de notre système, dans les locaux, dans les programmes, dans le fonctionnement extrêmement vertical* ». Elle y voit une organisation proche de « *la préfectorale* » et le regrette car, pour elle, « *ce n'est plus adapté au monde d'aujourd'hui* » (professeure de SES en LGT, P24). Cette perception d'une organisation scolaire ne prenant pas assez en compte les réalités locales de la diversité des contextes d'enseignement est très largement répandue et palpable dans les différents entretiens :

« L'inter-catégoriel, ça pourrait fonctionner à condition que l'on prenne toutes les situations en compte. Je suis syndiqué au SNPDEN et quand j'écoute le discours du secrétaire général à Paris, je me dis qu'il est complètement à côté de la plaque. Donc, il faut que ce soit du vrai inter-catégoriel de terrain parce que la situation de la Vendée, ce n'est pas la même que Paris centre, que le 92 ou que la Corrèze » (provisseure adjointe de LGT, C11).

« Les décisions émanent du Ministère et d'une volonté de vouloir laisser une trace. Je trouve dommage que ce ne soit pas suffisamment concerté. Ça devrait se faire avec les gens qui sont sur le terrain et je dirais même les terrains parce qu'enseigner et former des jeunes dans un établissement rural comme le nôtre, avec 1200 élèves et plus de 200 internes, et enseigner dans un lycée de centre-ville ou à Paris. Je pense que c'est essentiel que l'on se préoccupe des territoires, de s'adapter aux territoires » (DDFPT de LP, C16).

« Piloter 900 000 enseignants en fixant des règles depuis la centrale qui s'appliquent à tous, de toute façon, c'est une utopie. Si y'a du changement, ça passera par du local, laisser des établissements qui soient pilotes et initiés des démarches, puis on prend ce qui fonctionne, on s'en inspire » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

Il s'agit également du sens de la réflexion menée par cet IA-IPR évoquant, par le jeu des comparaisons internationales, une structuration du système scolaire fortement empreinte d'une forme de jacobinisme de l'État (« *la France est quand même un État jacobin* ») :

« Après, et je suis pas le seul à le dire, la France est quand même un État jacobin. Pas loin d'un million d'enseignant, un 1,3 million de personnels à l'Éducation nationale, tout ça piloter au sommet par une personne, toutes les réformes pilotées par une personne. Euh, je connais pas tous les pays mais, en tout cas, je sais que par rapport à l'Allemagne, à l'Espagne ou

même les USA euh... on a souvent une déconcentration et même une décentralisation du système éducatif dans ces pays. Et, la prise de décision au plus proche des territoires, c'est quelque chose qui me semble, moi, plus intelligent et plus porteur de progrès, de dynamisme et d'avancée » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Il poursuit, prenant soin à ne pas tomber dans la caricature (« ça serait faux de dire ça »), en soulignant la philosophie qui découle, d'après lui, de cette organisation pyramidale de l'institution :

« Là, toutes les réformes ne peuvent être vues que d'en-haut et toutes les réformes s'appliquent, alors je vais pas dire quel que soit le contexte, ça serait faux de dire ça, mais, en tout cas, sont pensées de façon centrale et après s'appliquent quand même... ça, c'est certainement pas facilitant. Donc, moi en tant que citoyen, je verrais bien une éducation qui soit pas nationale quoi. Alors, on pourrait penser des programmes nationaux mais avec des mises en œuvre beaucoup plus locales et des processus de décisions beaucoup plus locaux » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Par ailleurs, les différents acteurs impliqués dans les instances d'élaboration des réformes (rédaction de nouveaux programmes disciplinaires, fabrication de nouveaux dispositifs pédagogiques, etc.) pointent un fonctionnement opacifié par la complexité de l'arborescence des commissions et des sous-commissions ainsi que par un resserrement du pouvoir politique sur les prises de décisions de l'administration centrale. L'analyse livrée par cet inspecteur général est, à ce titre, lourde de sens :

« Le CSP qu'on annonce comme étant l'instance d'écriture des programmes, en fait, elle est complètement mitée par l'inspection générale qui vient mettre son bout de nez, la DGESCO qui regarde, le cabinet qui donne le tempo et c'est lui qui finit euh... [...] Si on dit, aujourd'hui, que l'on est dans une période technocratique, c'est vraiment ça hein. C'est-à-dire qu'avant, l'appareil d'État ne se confondait pas avec l'appareil politique, il y avait d'un côté les administrations centrales et de l'autre côté le politique, représenté par le Ministre et son cabinet. Donc, il pouvait y avoir une confrontation. Moi, j'ai vécu cette période-là au temps de Najat Vallaud-Belkacem. Najat Vallaud-Belkacem avait en face d'elle Florence Robine à la DGESCO. Elles n'étaient pas nécessairement d'accord toutes les deux, donc quelque part il y avait des débats au plus haut sommet, mais il y avait vraiment des débats. Après, c'était des rapports de force qui s'instauraient... passage en force politique, passage en force de l'administratif, mais il y avait un débat, donc on était vraiment dans un geste démocratique. On est d'accord ou pas d'accord... mais, aujourd'hui, on est plus du tout là-dessus. Les administrations centrales sont complètement euh... je dirais qu'on leur enlève toute possibilité de pouvoir s'exprimer et, donc, elles sont dans une logique purement de transmission de la décision politique quoi... et, là, ça change la donne. [...] L'inspection générale qui avant venait toujours dans les interstices s'immiscer pour essayer de contrecarrer, de bloquer... blacklistée, mise sur le côté. On nous a fait une grande inspection générale qui englobe tout. Le CNESCO qui était l'évaluateur externe... dehors ! Donc, voilà, tu mets tout ça mis bout-à-bout... » (IGÉSR, A1).

Le constat sur le rôle plus mesuré de l'inspection générale dans la fabrication des programmes et des dispositifs est partagé par d'autres personnels d'inspection en académie dont les propos semblent confirmer cette analyse :

« On a les IG qui nous assomment de demandes, d'avis, de suggestions... Là, moi, j'ai soumis des listes d'œuvres qui devraient apparaître pour tels et tels programmes. Comme les IG ont l'impression d'être mis sur le côté, ils ont essayé d'anticiper et ils se sont appuyés sur leurs réseaux d'IA-IPR » (IA-IPR d'arts plastiques, A3).

« Dans l'Éducation nationale, on a le Ministre, on a différentes directions et on a l'inspection générale. L'inspection générale devrait avoir des temps d'avance. Pourtant, ils n'ont eu aucun temps d'avance pour les programmes par exemple, ils ne connaissaient pas les programmes. Nous, on lisait les programmes sur les sites syndicaux ou, souvent, on les avait par les éditeurs... parce que les éditeurs ont eu les programmes avant les pédagogues. C'était très compliqué. Notre inspection générale nous a donné la liste des œuvres limitatives en français et les gens qui étaient dans la salle qui bossaient avec les éditeurs semblaient étonnés et, en fait, il s'est avéré que c'est eux qui avaient raison. Quand les textes sont apparus, il y avait des œuvres qui avaient été modifiées. Donc, on est sur un fonctionnement qui n'est pas lisse... » (IA-IPR de lettres, A9).

L'analyse d'une forme d'opacité de l'élaboration des réformes est aussi corroborée par le récit ci-dessous de cette enseignante, impliquée dans la rédaction des nouveaux programmes de sa discipline, au titre de son appartenance à une association professionnelle d'enseignants de biotechnologies. Elle décrit le fonctionnement interne des commissions et des groupes de travail :

« J'ai assisté à la manière dont ce faisait les programmes, c'était un peu le dernier qui parlait qui avait raison [rires]. Voilà, on était assez nombreux et celui qui arrivait à s'imposer voyait aussi ses arguments être pris en compte. [...] C'est énorme, en fait, il y a plein de commissions et sous-commissions. Chaque sous-commission mène un travail et après un représentant de la sous-commission expose à un groupe de pilotage un peu plus grand. C'est là que les arguments de deuxième catégorie sont amenés, donc le travail qu'on a fourni est détricoté par ce groupe de pilotage. J'imagine que derrière, il y en a encore d'autres qui... l'impression que j'en ai eu, c'est les poupées russes quoi. Donc, il y a des toutes petites poupées russes qui travaillent au départ sur des activités et après faut que ça s'emboîte pour former un programme. Mais là, y'a plus d'échanges quoi. Déjà, on est séparé les uns des autres et c'est à celui qui va vouloir mettre son bout de programme absolument. Après, faut que ça rentre dans le volume horaire, faut que ça rentre dans tel cadrage prévu initialement, enfin voilà. À chaque fois, c'est essayer de faire rentrer un document dans un moule qui n'était pas forcément prévu au départ » (DDFPT et professeure de biotechnologies en LGT, P27).

Si l'étude fine de l'élaboration des réformes n'est pas réellement au cœur de cette recherche, il est possible de percevoir, à travers les discours d'acteurs impliqués de manière plus ou moins proche dans ce processus, que les logiques adoptées par l'institution ne sont pas parfaitement alignées avec celles des enseignants et des personnels d'encadrement pédagogique. D'ailleurs, tout en admettant que certains de ses pairs y soient présents, cette

principale adjointe s’amuse de ne jamais avoir été appelée pour siéger au sein de ces commissions :

« On voit, quand on reçoit les réformes et les textes officiels, qu’il y avait des personnels de direction dans les commissions mais je suis incapable de dire comment ils sont choisis, pourquoi c’est jamais nous [rires]. Alors, est-ce qu’ils vont chercher des personnels de direction qui ne sont plus en poste et qui ne sont plus sur le terrain, ou bien qui font de la recherche... Enfin je n’en sais strictement rien. Donc non, non, on n’est pas du tout impliqué... » (principale adjointe de collègue, C1).

Il semble, sur ce point, que la proximité géographique des personnels joue un rôle évident – *« on retrouve plus souvent dans ces groupes de travail, c’est humain, des inspecteurs de région parisienne, pour leur proximité géographique »* (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7) – mais qui renforce, une fois encore, la sensation que toutes les décisions se prennent à Paris, au niveau central. D’ailleurs, 83,2 % (tous corps confondus) des répondants à l’enquête affirment que les modalités de consultation des personnels ne sont pas satisfaisantes et 81,1 % que la communication et l’explicitation des orientations et des choix effectués sont défailtantes. Cet aspect est aussi régulièrement apparu dans les entretiens avec les enseignants comme avec l’encadrement intermédiaire. Les extraits de verbatim suivants permettent d’en attester :

« Sur la forme, on est consultés, enfin les organisations syndicales des personnels de direction mais comme des enseignants, mais on n’est pas associés à la décision. Par contre, après la diffusion, là on est consultés fortement parce que c’est à nous, cadre de terrain, à trouver les solutions, notamment les personnels de direction, aussi les corps d’inspection. Souvent, on anticipe beaucoup mais c’est plus a posteriori que nos positions sont prises en compte. C’est pour ça que les réformes, il ne faut pas qu’il y en ait trop. Il y a eu le collège, le lycée, la TVP... Ça serait bien que ça se stabilise » (proviseure de LPO, C8).

« On a fait une demi-journée de réflexion sur les programmes. [...] Après, on n’a pas forcément été consultés en amont quoi. Donc, ça marche toujours de la même façon, ils font les programmes, on applique. Là, on nous demande de réfléchir sur notre perception des choses... Mais, bon, j’ai pas l’impression qu’on ait une grosse marge d’interprétation de toute façon » (professeure d’EPS en LGT, P5).

Les discours de cette enseignante d’EPS et de cette proviseure de lycée polyvalent retranscrivent la sensation, généralisée au sein de la profession (au sens large), que les acteurs locaux et intermédiaires n’ont pas été associés aux choix effectués, en amont, par la sphère politique et administrative. Les deux extraits suivants sont, à ce propos, encore plus éloquentes :

« Comme il n’y a pas d’évaluation de ce qui est fait précédemment, on ne sait pas pourquoi il y a besoin de ce changement en fait. Est-ce que c’est une mise à jour des connaissances parce que ça a évolué ? C’est concevable mais quand il y a pas d’informations sur pourquoi il faut changer et dans quel objectif euh... En fait, c’est ça, c’est quel objectif on veut avoir dans la

formation des jeunes. Je pense que l'on ne se donne pas suffisamment le temps pour construire une réforme. [...] Ne pas voir le fruit des consultations remonter, c'est quand même un problème. Après, il y a un effet particulier, à force de ne plus voir d'effets de la remontée, les collègues ne les font plus. C'est un peu un cercle vicieux » (DDFPT et professeure de biotechnologies en LGT, P27).

« Le premier côté obscur, ça vient de savoir comment vient l'idée de fabriquer un nouveau programme, qui demande ? Là, je le vois parce que je commence à avoir de la bouteille et finalement on se rend compte que le programme qu'on va faire à la rentrée, c'est une partie de ce qu'on faisait il y a 15 ans... Est-ce qu'un jour on dira vraiment à un prof de dire ce qu'il en pense ? [...] Pour cette réforme, il y a eu un sondage qui a été fait pour nous demander notre avis sur les programmes mais, en fait, sur le "avant" et "après " consultation, il y a trois virgules qui ont changées quoi. Puis surtout, on voit revenir des choses d'une telle évidence et qui n'aurait pas dû disparaître, donc on se dit "si vous nous aviez écouté, ça n'aurait pas disparu" » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Le recueil de ces dernières paroles n'est pas anodin eu égard au projet de caractériser le milieu et la culture dans lesquels évoluent les personnels de l'Éducation nationale. En effet, alors que le risque du délitement, au fil du temps, de l'engagement des enseignants au sein des collectifs a été modélisé dans le chapitre précédent (Figure 18, Figure 19), tout indique à croire que le fonctionnement centralisé de l'institution (« *Le premier côté obscur, ça vient de savoir comment vient l'idée de fabriquer un nouveau programme, qui demande ?* », P7), la faiblesse des modalités de consultation des professionnels de l'éducation (« *Pour cette réforme, il y a eu un sondage qui a été fait pour nous demander notre avis sur les programmes mais, en fait, sur le "avant" et "après " consultation, il y a trois virgules qui ont changées quoi* », P7) et l'inadéquation qui peut parfois en résulter en termes de choix pédagogiques effectués (« *surtout, on voit revenir des choses d'une telle évidence et qui n'aurait pas dû disparaître, donc on se dit "si vous nous aviez écouté, ça n'aurait pas disparu"* », P7) constituent tout autant de problèmes laissant craindre un désengagement accru des enseignants (« *C'est un peu un cercle vicieux* », P27). Si ces éléments d'élaboration des réformes ne sont pas intimement reliés, en tant que tels, aux pratiques collectives des enseignants, ils jouent nécessairement un rôle dans leur manière d'appréhender leur environnement de travail et, donc, plus loin, d'agir individuellement et collectivement au sein de celui-ci.

Verticalité du système éducatif

Les quelques éléments discutés ci-avant, à propos de l'élaboration par l'institution des changements pédagogiques, semblent trouver une forme de continuité avec la manière dont l'architecture du système éducatif favorise, sur le plan structurel, une étroite articulation entre

les échelons central, académique et local. L'image d'un système résolument vertical ressort, en effet, avec force de nos entretiens avec les personnels les plus haut-placés dans la ligne managériale de l'Éducation nationale (IGEN, DASEN, ancien directeur de cabinet de Recteur). Cet ancien directeur de cabinet de Recteur parle, en ce sens, d'une « *administration un peu complexe, un peu centralisatrice* », dont les agents ne maîtrisent pas nécessairement avec subtilité l'ensemble des strates « *ministère, académie, département, bassin, établissement, les inspecteurs qui sont un peu transversaux... du coup, il y a une complexité que les acteurs ne connaissent pas d'ailleurs* » (A10). Exposant la ligne managériale, ce dernier rappelle le peu d'échelons hiérarchiques séparant les enseignants du Ministre appuyant ainsi cette impression d'une structuration verticale de l'institution :

« Le DASEN, c'est quand même leur N+2. Leur N+1, c'est le chef d'établissement et puis le N+3, c'est le Recteur. Ça revient encore à la centralisation excessive. C'est quand même les recteurs qui ont le pouvoir dans une académie. Et les recteurs, ils sont réunis tous les 15 jours par le Ministre à Paris quoi. Ils passent la journée entière avec le Ministre à recevoir les injonctions, les consignes et, ensuite, ils les répercutent quoi. Donc, oui, le système est hyper centralisé » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Au-delà des aspects structurels, les échanges rapportés ci-dessous font apparaître le fonctionnement quotidien de l'institution accordant une part importante à l'injonction et à l'information descendante :

« Après, il y a des échanges cabinet-recteurs et, là, c'est presque tous les jours. Alors, il y a de l'information montante et descendante hein. C'est un moment pour dire ce qu'il se passe dans l'académie, d'important, d'intéressant, concernant la mise en œuvre des réformes ou concernant le fonctionnement du système dans un territoire, mais ça peut aussi être en termes de risques, de dangers, de choses un peu explosives, un peu compliquées. [...] Tout ne remonte pas, il y a un filtrage hein, mais tout ce qui doit être connu là-haut est remonté » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

« Le Recteur, on le voit naturellement au moment des comités de direction, c'est à peu près toutes les trois semaines environ. Il y a le Recteur, les cinq DASEN flanqués de leur secrétaire général, il y a les chefs de service académique et puis les conseillers techniques du Recteur, la formation, le doyen de l'inspection, les doyens des IEN-ET, voilà... tous ceux qui ont une vision un peu différente d'un même sujet » (DASEN, A5).

Étant en contact avec les chefs d'établissement, le rôle des DASEN est déterminant en ce qu'il occupe une position à l'interface entre le niveau local (l'établissement) et le niveau académique (Recteur), lui-même quotidiennement connecté au niveau ministériel (cabinet). Si le DASEN reconnaît occuper beaucoup de son temps à faire redescendre les orientations ministérielles, il affirme également participer, par le biais d'échanges plus informels, à la remontée des informations émanant du terrain :

« Dans le sens descendant, ça passe par le Recteur au cours de réunions un peu institutionnelles, mais aussi des réunions que nous faisons... en fait, il y a beaucoup de réunions et d'informations descendantes, mais aussi des réunions montantes, dans la proximité de nos relations avec les chefs d'établissement. C'est comme dans toute équipe, si vous êtes à l'étage et que vous n'allez jamais voir en bas ce qu'il s'y passe, bah vous ne ferez jamais rien descendre... donc la proximité, par des coups de téléphone, des réunions de ZAP, des réunions plus informelles où l'on peut dire des choses... on fait beaucoup d'informel. Après, il y a des réunions très formelles cadrées par le Recteur : la réunion de rentrée, la réunion de janvier... » (DASEN, A5).

Cette proximité hiérarchique entre les hauts-fonctionnaires est rappelée cet autre DASEN :

« Le premier point, c'est que moi je travaille sous l'autorité d'un Recteur, dans le cadre d'une politique académique qui est la traduction de la politique nationale qui s'exprime par un projet académique et la mise en place des directives ministérielles » (DASEN, A8).

Dans ce cadre, les DASEN exercent un pilotage pédagogique au niveau des établissements par l'évaluation et le pilotage de l'ensemble des chefs d'établissement de leur département.

Ce DASEN détaille le fonctionnement et les rouages de ce pilotage :

« Il y a un premier temps qui est la rencontre des chefs d'établissement. Rencontre qui peut être liée à plusieurs points : par rapport à l'évaluation des chefs d'établissement, par la mise en place de la lettre de mission pour ceux qui prennent leur poste. Donc, ça veut dire qu'on part d'un diagnostic de l'établissement, des résultats des élèves, d'un certain nombre d'indicateurs qui renvoient aux priorités nationales qui sont demandées. Les lettres de mission, c'est un point sur lequel on s'appuie parce qu'elles sont, par la suite, évaluées. Ensuite, il y a d'autres temps d'échanges avec les chefs d'établissement, par exemple au moment des mutations, lorsqu'ils veulent changer d'établissement, je les reçois, on fait un point de situation et donc, forcément, il y a des aspects un peu spirales qui réapparaissent sur lesquels on les réinterroge sur leur parcours, sur leurs réussites. Ensuite, il y a des réunions, où je ne participe pas forcément, j'ai des adjoints qui peuvent y participer, je pense notamment à l'adjoint en charge de la formation et de l'orientation, dans ce qu'on appelle des ZAP. Donc, ces ZAP sont destinées aux chefs d'établissement, avec l'appui des IEN adjoints, et parfois des IA-IPR... Là, c'est un niveau de régulation dans les territoires où ce n'est pas le DASEN qui vient et que l'on écoute gentiment, je dirais que le niveau d'échanges est plus pragmatique. Et, puis, il y a des réunions un peu plus organisées. Alors, il y a celles qu'organisent Monsieur le Recteur, en général, il y en a deux ou trois dans l'année, souvent la réunion de rentrée puis en fonction des thématiques, par exemple la réforme du lycée où le Recteur est venu dans tous les départements pour travailler sur cette thématique... donc, là, c'est une politique nationale déclinée au niveau académique puis départemental. Et, puis, en général, je fais deux réunions annuelles. Une fin septembre avec l'ensemble des cadres du département pour, en fonction des remontées liées aux résultats d'exams, liées au parcours des élèves, on fait un point où je demande à des chefs ou des IEN d'éclairer tel ou tel point... là, j'en ai fait une en septembre l'année dernière, une début mars et j'en fais une autre début juillet. Donc, des thématiques qui sont abordées, des phases parfois un peu descendantes en termes d'informations et de modalités d'organisation et, puis, soit des phases d'échanges en fonction de thèmes identifiés. Voilà un peu les logiques d'animation et d'impulsion... alors, qui sont liés aussi à un comité de direction mensuel auprès du Recteur. Les recteurs étant réunis aussi mensuellement par le Ministre et, donc, à l'issue de ces réunions mensuelles, il se tient un comité de direction où le Recteur nous redonne effectivement... alors, soit par rapport aux nouveaux axes qui sont

ouverts, soit par rapport à la précision de certains points... un certain nombre d'éléments » (DASEN, A8).

Ces différents récits font ressortir avec force la verticalité du système avec la diffusion permanente des injonctions ministérielles. Cela est d'autant plus vrai que les hauts-cadres interrogés affirment ne pas être là pour faire « *de la surréglementation* » :

« J'estime qu'un texte, c'est pas la peine de le réécrire, parce que forcément on le réécrit mal. Par contre, il s'agit de le faire connaître parce que je ne suis pas persuadé que les textes soient lus par tous. C'est un rôle très pédagogique. Je ne fais pas de la surréglementation, c'est-à-dire que je ne reproduis pas un texte national à la sauce départemental, ça serait une aberration, on ne serait plus dans un service public, même si je suis plutôt girondin que jacobin... mais je crois que la logique n'est pas celle-là » (DASEN, A5).

Cette forte articulation entre les politiques académiques, locales et la politique nationale, compte-tenu aussi des modalités d'élaboration des orientations institutionnelles au niveau central telles qu'elles ont été décrites précédemment, ainsi que des choix en matière de diffusion et de mise en œuvre de ces dernières, ne peut être sans conséquence sur l'Arrière-plan des enseignants – notamment au niveau des logiques identitaire (sur le plan de l'identité professionnelle) et contextuelle. En effet, considérant que les modalités d'élaboration des orientations institutionnelles opèrent un cadrage important dans la mise en œuvre de ces dernières, tout porte à croire que les marges de manœuvre laissées aux professeurs (mais aussi à leur encadrement pédagogique) sont relativement faibles et que les modalités de leur coordination ne prennent pas nécessairement en compte leurs logiques propres. Si cette dimension sera davantage discutée dans le chapitre 12, il apparaît que le développement des approches collectives, tel qu'il est planifié au niveau central n'invite pas, par ailleurs, à une association plus étroite des professionnels concernés à la conception initiale des évolutions pédagogiques constatées. Autrement dit, le poids de l'organisation bureaucratique et centralisée de l'institution semble n'offrir, dans ces périodes de réforme, ni un gain de pouvoir dans la prise de décision vis-à-vis des grandes orientations pédagogiques, ni un gain d'autonomie professionnelle aux enseignants, aux chefs d'établissement ou encore aux personnels d'inspection, qui seraient, pourtant, synonyme d'une professionnalisation accrue. À l'inverse, cette modalité d'organisation de l'institution paraît contribuer à la perturbation de l'action collective à tous les niveaux de l'action publique et au renforcement des mécanismes de défiance entre les personnels des différentes sphères. Ces deux dimensions sont l'objet de discussion des deux sections suivantes.

11.2.4. Un isomorphisme de structure ?

Les résultats quantitatifs exposés dans la partie 2 ont permis de révéler que le profil « *prudent* » représente le plus gros contingent d'enseignants de l'enquête (42,5 %). Rappelons que ces enseignants s'engagent modérément dans les diverses modalités de travail collectif et ne font évoluer leurs pratiques qu'avec parcimonie. Ils ne sont pas caractérisés par un positionnement radical, du point de vue de leur engagement dans les pratiques collectives (« *militant* » ou « *résistant* »), et leur sensibilité au contrat institutionnel est liée aux configurations de logiques pratiques, elles-mêmes relativement élastiques dans le temps (*i.e.* évolution au fil de la carrière ou en lien avec des périodes de réformes) et au regard des contextes (*i.e.* variabilité dépendant de l'établissement d'exercice ou encore des relations avec l'encadrement). L'analyse qui suit s'intéresse au fonctionnement collectif des personnels d'encadrement et permet de rendre compte d'une forme d'isomorphisme structurel à travers laquelle les schémas d'organisation collective se reproduisent d'une sphère à l'autre. En effet, si la section précédente a déjà mis en lumière la dimension centralisatrice de la fabrication des directives scolaires, les développements qui suivent tendent à montrer que les enseignants reproduisent, *in fine*, à l'échelle de l'établissement, des systèmes de relation similaires à ceux de leur encadrement. Les propos de cet IA-IPR d'EPS sont, à ce titre, très explicites :

« On est dans un schéma où l'on voudrait faire en sorte que les gens travaillent en collectif alors que nous-mêmes on est en incapacité de le faire. C'est ma perception des choses. Après, nous, on est dans un contexte particulier où l'équipe EPS de l'académie, on forme une vraie équipe, en ce moment. Mais ça n'a pas toujours été le cas. Toutes composantes confondues, on a un collègue d'inspecteurs euh... après c'est fonction de ce qu'on définit comme une équipe. Il apparaît que les gens qui arrivent d'autres académies trouvent que l'on a un super fonctionnement collectif. Moi qui suis dans ce collectif, je ne trouve pas » (IA-IPR d'EPS, A15).

Un peu plus loin dans l'entretien, il est intéressant de noter, comme nous l'avions fait pour les enseignants, que l'inspecteur prend soin de distinguer les collectifs affinitaires qui se créent par petits groupes d'inspecteurs et une « *action d'envergure à l'échelle du collège des inspecteurs* » qu'il appellerait de ses vœux :

« On n'est pas non plus dans une situation où l'on a des objectifs clairement identifiés et partagés. On se retrouve plutôt dans une situation où l'on a plus des mini-collectifs qui se créent, un peu comme dans un établissement scolaire, où finalement par affinités, par intérêt des sujets voilà on se regroupe. Mais on n'a pas une action d'envergure à l'échelle du collège des inspecteurs. Enfin, on en a sûrement une, mais je pense que l'on peut faire beaucoup mieux » (IA-IPR d'EPS, A15).

Cette distinction portant sur la taille du collectif mais aussi sur sa dimension plus ou moins formalisée est également reprise par la proviseure de lycée polyvalent ci-dessous. La retranscription de ses propos est particulièrement significative du parallèle pouvant exister avec le désengagement d'une partie des enseignants pour les instances formelles au sein des établissements. En revanche, de manière assez similaire aux enseignants, elle indique privilégier un travail moins formalisé mais davantage relié à ses préoccupations quotidiennes et avec des collègues avec lesquels elle partage une forme d'affinité ou de liberté de parole :

« Le côté collègues, là, merci WhatsApp parce que c'est un réseau qui fonctionne très bien dans l'instantanéité. C'est bien pratique parce que, de façon transversale, il y a les réunions de bassin mais on en fait trois dans l'année, donc c'est pas assez pour échanger. C'est un moyen d'avoir le pied dans quelque chose de plus large. Le niveau DASEN, c'est aussi un niveau mais différent parce qu'on ne va pas partager les mêmes sujets. C'est plutôt du descendant. Y'a un niveau qui ne concerne que moi, celui du chef d'établissement, qui est l'association des établissements de cinquième catégorie. Là, on peut facilement téléphoner à un collègue. C'est de l'informel mais on peut parler sur des difficultés de pairs à pairs. Ça fonctionne très bien aussi, c'est très aidant parce que c'est du concret. Dans les réunions de bassin, c'est moins facile parce que c'est un grand groupe, on a moult sujets et il faut aller très vite... C'est pas du tout la taille adéquate il me semble. Puis, il y a de tout, des collègues aux lycées dans leur diversité, on a pas du tout les mêmes problématiques. Ça a son intérêt quand même dans le suivi des problématiques et des sujets mais c'est pas là où on va s'épancher et discuter réellement. En plus, c'est beaucoup trop institutionnalisé, c'est toujours la bonne parole. Y'a pas l'esprit critique. On est plus opérationnel sur des groupes plus petits et des thématiques plus ciblées » (proviseure de LPO, C8).

De manière encore plus cinglante, ce conseiller technique de Recteur expose le constat de l'existence, « à tous les niveaux », d'une « organisation intellectuelle qui fait que, parfois, on demande au terrain de mener des missions impossibles » :

« La dimension travail collaboratif, elle doit être à tous les niveaux. Les enseignants ne reproduisent dans les établissements que ce qu'il se passe dans la hiérarchie disciplinaire. C'est-à-dire l'inspection pédagogique régionale, mais encore pire l'inspection générale, est dans une incapacité chronique, caractérielle, à travailler ensemble. C'est même affolant. Je n'ai jamais vu, je l'ai fait remonter d'ailleurs à la DGESCO, c'est quand même étonnant sur une réforme, par exemple sur les dispositifs interdisciplinaires, que l'inspection générale n'ait pas eu l'idée de se réunir... il y a le poids disciplinaire qui à mes yeux est vraiment problématique et, effectivement, il y a une hiérarchie, une organisation intellectuelle qui fait que parfois on demande au terrain de mener des missions impossibles. L'archétype, c'est ce monument qui est le socle commun avec la cohérence des compétences disciplinaires. J'espère que quelqu'un s'y penchera un jour mais, là, ça ne dérange personne » (conseiller technique de Recteur, A14).

Ces extraits de verbatim sont, selon nous, révélateurs de l'isomorphisme des relations collectives au sein des différentes sphères. Les paragraphes suivants visent à dresser un panorama synthétique et à approfondir le parallèle à l'échelle de la sphère de l'encadrement

intermédiaire avec l'organisation des pratiques collectives des enseignants. Ils contribuent aussi à caractériser une culture du système scolaire français « *en tuyau d'orgue* ».

Un fonctionnement en tuyaux d'orgue à l'échelle du système scolaire

Alors que les injonctions institutionnelles autour du développement de l'interdisciplinarité, de l'accompagnement personnalisé des élèves ou encore de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers tendent à exiger des enseignants qu'ils adoptent, à l'échelle de l'établissement, une approche collective des problématiques éducatives, il semble, compte-tenu des propos de l'IA-IPR d'EPS et du conseiller technique ci-avant, que les collectifs d'inspecteurs pédagogiques peinent à développer cette approche transversale à l'échelle académique. Cette inspectrice d'arts plastiques le confirme en rapportant l'analyse des inspecteurs généraux :

« Tous les IG le disent hein, on fonctionne en tuyau d'orgue, on est complètement séparés, on raisonne tous dans notre petit tuyau et on ne communique pas avec le tuyau d'à côté, malheureusement » (IA-IPR d'arts plastiques, A3).

La terminologie du « *tuyau d'orgue* » est d'ailleurs survenue spontanément et à de multiples reprises. S'appuyant sur des questions relatives à la formation des personnels, ce conseiller technique de Recteur illustre très bien ce constat :

« Les corps d'inspection sont, quand même, dans une culture en tuyaux d'orgue. Spontanément, ils ne vont pas vers les autres. Je vais prendre un exemple. Il y a un domaine de compétences sur le calcul et la gestion de données en mathématiques euh... les IPR de mathématiques ne sont pas allés vers leurs collègues de technologie, de physique-chimie ou d'économie-gestion pour réfléchir à ce qu'ils pourraient faire ensemble hein. Je suis tenté de dire que les corps d'inspection reproduisent. Ce sont des anciens profs, donc c'est pas illogique hein, ils ont tendance à reproduire ce qu'ils ont vécu eux-mêmes » (conseiller technique de Recteur, A14).

Rebondissant sur son propre exemple, il enchérit à partir d'une autre situation vécue avec un IA-IPR d'éducation musicale :

« C'est le rôle de la formation de mettre tout ça en musique et de sortir de la logique où tout le monde vient en disant "tiens moi je vais mettre une formation sur ceci ou sur cela". Sur la priorité sur l'oral, j'ai suggéré à mon collègue IA-IPR d'éducation musicale de proposer une formation à caractère individuel sur la connaissance et la maîtrise de sa voix. Je pense que, spontanément, de lui-même, il se le serait interdit. Vous voyez ce que je veux dire, c'est-à-dire que dans le fonctionnement de la formation à ce moment-là il est prescripteur, donc le prescripteur, il prescrit pour sa discipline et c'est rare qu'un prescripteur se dise "tiens je vais un petit peu sortir de mon sentier". Parce que, lui, il voulait la proposer aux professeurs de musique. Je lui ai dit "pourquoi tu le proposes pas à l'ensemble des professeurs, ça concerne

tout le monde, c'est quand même un métier d'expression ?". Donc, il était content, il a trouvé que c'était une excellente idée mais vous voyez il y a quand même un conditionnement culturel qui est quand même très, très fort » (conseiller technique de Recteur, A14).

À propos de la réforme du collège, l'exemple de l'histoire-géographie témoigne, là encore, d'une forme d'isomorphisme structurel entre les enseignants, leur inspection pédagogique régionale et, plus haut, l'inspection générale. Les propos de ce professeur de collège expriment le manque d'accompagnement de sa hiérarchie disciplinaire, sur laquelle il rejette l'absence de mise en place des compétences et de la logique de cycle, tel que cela était pourtant prescrit par l'institution :

« Alors je vais vous dire comment ça s'est passé dans mon établissement : on s'est assis dessus. En histoire-géographie, l'inspection générale n'a fait aucun effort. Absolument aucun. Si vous prenez les programmes actuels issus de la réforme, il y a bien un cycle 3 et un cycle 4, mais, au niveau des programmes, on a changé les libellés mais on a gardé ce qu'il y avait avant. On a plaqué les cycles sans modifier réellement l'organisation chronologique et thématique des programmes. Au niveau des cycles, il faut savoir qu'en histoire-géographie, on n'a jamais eu les attendus de fin de cycle, on a des attendus par année. La notion de cycle dans la discipline n'a jamais été travaillée. C'est un très bel exemple de l'institution. On a eu l'injonction de l'inspection de le faire, c'était à nous de le faire. Sauf que l'on n'a eu aucune bille. On n'a rien eu en termes de compétences » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

D'ailleurs, le constat dressé par cet enseignant est confirmé par l'entretien mené auprès d'une inspectrice d'histoire-géographie, laquelle reconnaît la non-application de la logique de cycle dans sa discipline, tout en tentant de la justifier :

« Disons que l'histoire-géo, c'est particulier parce qu'en fait en histoire et en géographie, on n'a pas pu mettre en place des programmes spirales. En termes de chronologie, c'était problématique que quelqu'un dise "bah moi je vais faire la Guerre en 5^{ème} et, puis, après, vous ferez la Révolution en 4^{ème}", enfin ça n'avait pas de sens. Donc, on a gardé des programmes années par années, ce qui a ralenti un peu les logiques. Au collège, on n'est pas encore dans une logique de travail véritablement conjointe » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

Ces quelques illustrations permettent d'appuyer la thèse d'une reproduction à l'échelle des enseignants des dynamiques collectives initiées et/ou contrariées par/à l'échelon supérieur. Dans le cas du fonctionnement des corps d'inspection, il apparaît ainsi que les cultures disciplinaires et professionnelles résistent, dans des proportions tout autant similaires à celles de la sphère enseignante, aux évolutions institutionnelles enjoignant les personnels à inscrire leur action dans une forme aboutie de transversalité.

Des coopérations limitées entre corps d'inspection et de direction

De manière complémentaire, les discours recueillis expriment les difficultés de l'encadrement pédagogique, du point de vue de l'inter-catégorialité qui la caractérise, à embrasser une pleine forme de collégialité. Dans le cadre des missions d'accompagnement au pilotage pédagogique des établissements, il apparaît que la coopération entre les corps d'inspection et de direction demeure relativement fragile. En premier lieu, il convient de noter, à travers les propos de ce DASEN, que l'organisation structurelle du pilotage pédagogique à l'échelle académique n'est pas la plus optimale :

« Le chef d'établissement, son patron c'est le DASEN et, je dirais même, parfois, le patron du chef d'établissement de certains gros lycées, c'est plutôt le Recteur que le DASEN du coin. Après, j'ai un IA-IPR référent du département et puis j'ai cinq IA-IPR qui sont dédiés aux établissements mais on n'est pas encore passés à un pilotage collégial et partagé parce que l'on n'est pas structurés comme ça pour l'instant. Le collège des IA-IPR au niveau académique, sa structuration dépend du pilotage du Recteur et l'espace de travail d'un IA-IPR ça peut parfois être l'académie toute entière. Donc, c'est vrai que la territorialité est parfois compliquée sur ces aspects mais on essaie de se voir quand même deux ou trois fois par an. Ils participent à toutes les réunions et, puis, on se voit, ça peut être par mail aussi hein, ce n'est pas forcément du présentiel... pour évoquer des situations de réussite ou un peu de tension [rires]. Mais on n'est pas organisés encore sur cette dimension » (DASEN, A8).

À l'échelle de relations plus proximales entre les chefs d'établissement et leur inspecteur référent, les différents propos rapportés ci-dessous témoignent de situations hétérogènes faisant apparaître, de la même manière que nous le pointions pour les enseignants (cf. chapitre 8 et 9), des formes de coopération efficaces mais aussi d'autres moins favorables car parasitées par des enjeux de concurrence entre corps, par une certaine forme de pudeur à révéler le fonctionnement quotidien d'un établissement et les difficultés qui en découlent, ou encore par des relations interpersonnelles rendues délicates eu égard à des visions du métier et à des préoccupations professionnelles pas nécessairement alignées.

« J'ai un très bon contact avec notre IA-IPR référent, qui est là pour s'occuper de l'établissement, de ses problématiques et de faire le lien avec le recteur, elle le fait bien. On s'entend vraiment très bien, on peut l'appeler, elle va venir pour se poser et pour travailler. Elle est venue aussi pour la mise en place de l'accompagnement personnalisé, elle a tenu à rencontrer les équipes pédagogiques. [...] Moi, ça me convenait bien, ça me rassurait d'avoir un IPR, parce que vous avez votre institution qui est là » (principale adjointe de collège, C1).

« On a deux inspecteurs référents du bassin que l'on sollicite plus facilement pour travailler avec les équipes. Ici, on a un IPR d'histoire-géo que j'ai pu faire venir quand je travaillais avec l'équipe d'histoire-géo sur la validation des compétences. C'est lui qui nous a dit "vous savez les notes, les compétences euh...". Donc, déjà, on sent bien qu'entre le corps d'inspection, ils ont chacun leur vision. Après, je les ai sollicités aussi sur l'auto-évaluation parce que mes

profs refusent cette auto-évaluation. J'ai voulu faire une réunion avec les inspecteurs pour leur expliquer aussi l'intérêt... mais ils ne sont pas venus. [...] Je me dis que c'est moi qui ne tape pas à la bonne porte, c'est compliqué je trouve » (principale de collège, C9).

Ainsi, pour la principale adjointe (C1), le contact avec l'IA-IPR référent est « *très bon* », les venues régulières de l'inspectrice semblent vécues comme une marque de soutien rassurante de l'institution venant conforter l'action de la direction d'établissement. En revanche, la principale (C9) pointe sa difficulté à faire venir les IA-IPR référents dans son collège et relève les discordances de points de vue entre les personnels d'inspection sur le plan pédagogique. Ces deux témoignages suffisent à révéler l'hétérogénéité des relations entre l'inspection et les directions d'établissement. À travers les récits de cet autre principal de collège et de cet IA-IPR d'EPS, la « *rivalité* » entre les corps, bien qu'elle ne soit pas nécessairement la règle, est également perceptible :

« Certains chefs d'établissement ne supportent pas que les inspecteurs viennent chez eux parce que c'est chez eux. Je dis chez eux volontairement vous voyez. Ils veulent pas forcément qu'on vienne voir ce qui se fait, parce qu'ils ont peur d'être dévalués ou... Les corps d'inspection quand ils viennent, ils se font une idée du pilotage, c'est un peu l'œil de Moscou. Moi, j'ai toujours trouvé que l'œil était intéressant... mais il y a des histoires de rivalité » (principal de collège, C7).

« Des fois, ça peut arriver, il y a des luttes de corps entre chefs d'établissement et inspecteurs. Il peut y avoir des inspecteurs qui ont une vision très particulière des chefs d'établissement et vice-versa. Ça existe, il faut le savoir, il ne faut pas l'ignorer. Un chef d'établissement qui m'entendrait dire "le responsable, c'est le chef d'établissement", voilà, il pourrait dire que c'est du corporatisme. En réalité, ce n'est pas du corporatisme, c'est la réalité. Moi, je ne suis pas supérieur hiérarchique des enseignants d'EPS, leur supérieur, c'est le chef d'établissement. Donc, c'est lui qui a les outils, qui a les clés en main. Moi, je suis là pour aider le chef d'établissement à mettre en œuvre une politique pédagogique dans son établissement. Je ne ferais rien sans lui, je ne ferais rien en direct avec les enseignants sans l'en informer. En disant ça, je lui laisse aussi toute la responsabilité et tout le bénéfice de ce qu'il peut mettre en place, ou pas » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Il semble que la construction d'une relation de confiance entre les chefs et leur inspecteur-référent dépende, là encore, de la dimension temporelle :

« Là [la mission d'IA-IPR référent], on est quand même très près du terrain hein. Ce sont des chefs d'établissement, donc qui sont tous très près du terrain. Cela dit, pour qu'un inspecteur soit efficace, il faut bien deux ou trois ans. Il faut gagner la confiance des chefs d'établissement pour commencer à travailler ensemble, participer à des réunions, à des animations, etc. [...] Ça a été très à la mode cette histoire de pilotage et de co-pilotage, mais nous on ne pilote pas, c'est le chef. Enfin, dans la réglementation, ce n'est même pas le chef, c'est le conseil d'administration, donc nous on n'est pas dedans » (IA-IPR de lettres, A9).

Le travail entre chefs d'établissement : bassins et réseaux

Les relations entre les corps d'inspection et de direction influent également sur le fonctionnement d'autres espaces de régulation et de réflexion collective, à l'instar des réunions de bassin¹¹⁸. La retranscription de l'échange avec cette proviseure confirme ainsi l'analyse rapportée au-dessus :

« Quand je pilotais le bassin, j'avais un peu bousculé la chose parce que je trouvais que la DASEN voulait trop imposer les ordres du jour. On est plutôt tranquilles maintenant là-dessus. Je me sens en confiance dans le bassin même s'il y a des inspecteurs... euh en m'écoutant je dis "même s'il y a des inspecteurs", c'est horrible ce que je viens de dire [rires]. La DASEN envoie certains inspecteurs et c'est vrai que l'on vit ça un peu comme l'œil de Moscou. En même temps, c'est pas très grave, c'est plutôt bien si lui sont rapportés les sujets de préoccupation » (proviseure de LP, C13).

Cette principale adjointe est encore plus tranchée affirmant, eu égard à l'organisation hiérarchique au niveau académique, ne pas avoir la possibilité d'exprimer les difficultés professionnelles rencontrées au quotidien lors de ces réunions :

« Le rapport que vous avez avec votre DASEN adjoint et votre DASEN, il est différent d'une académie à une autre. Dans mon académie d'origine, on avait des réunions de bassin, et de district, où l'on était sur des vraies réunions de travail collaboratif. Je reprends ce terme parce qu'on était plusieurs chefs d'établissement, des inspecteurs et il pouvait y avoir le DASEN, des chefs de service, et il y avait de vraies questions. On parlait de nos problèmes, on pouvait poser la question et dire "moi je suis confronté à ce problème-là" sans être jugé. Enfin, je vais pas dire que certains ne jugeaient pas mais enfin... On était vraiment sur un travail, donc on cherchait vraiment des solutions. Les directeurs de service en parlaient au recteur, et ça revenait, c'est-à-dire qu'on nous en reparlait après. Ici, on m'a demandé d'être coordinatrice de la ZAP, j'ai refusé, parce que c'est une ZAP qui est mal découpée, qui est inopérante et inefficace. Et, surtout, ici, on n'est pas dans du travail collaboratif, on est seulement dans du descendant. Donc, même les réunions de secteur mises en place par le DASEN, après il est surbooké hein, mais, voilà, il est là, il vous dit ce qu'il a à vous dire, c'est du descendant. Moi, j'ai eu le malheur une ou deux fois de dire "oui mais là on est confronté à telle ou telle difficulté", je me suis fait euh... voilà, donc bon. Finalement, les personnels de direction se disent qu'ils vont dans ce type de réunions, non pas pour se dire que l'on va être dans une réunion de travail, mais dans une réunion où on va nous donner des prescriptions en gros » (principale adjointe de collègue, C1).

Si elle concède que ce fonctionnement est susceptible de dépendre des académies (mais aussi des secteurs géographiques sur le plan intra-académique), elle explicite, une fois encore, l'effet en cascade de ce mode de fonctionnement au sein de l'encadrement sur le pilotage pédagogique au sein de l'établissement : *« Du coup, c'est compliqué d'être dans du travail collaboratif avec vos enseignants quand vous pouvez pas faire un lien avec le haut quoi »*

¹¹⁸ Ou réunions de zone d'animation pédagogique (ZAP) qui regroupent des personnels de direction (parfois aussi le DASEN ou un DASEN adjoint) relevant d'un même secteur géographique.

(principale adjointe de collège, C1). En écho aux propos du proviseur ci-dessous, il apparaît que ce fonctionnement rejaillisse aussi sur les relations au sein même de la profession des personnels de direction :

« Il y a les bassins qui fonctionnent plus ou moins bien. Mais ça manque. J'étais justement au téléphone ce matin avec un collègue pour pouvoir échanger sur l'apprentissage, pour voir ce que l'on met en place dans nos établissements. Ça se fait beaucoup sur des initiatives personnelles, entre pairs. Ce travail entre personnels de direction, il est parfois un peu parasité par le sentiment de concurrence sur les postes à venir et les mutations. Je l'ai ressenti de manière assez forte. On veut bien collaborer mais il faut qu'on soit vu et perçu par notre hiérarchie comme un élément moteur. Ça rend les choses un peu plus compliquées dans la démarche collaborative. C'est un de mes grands regrets, mais on se rend compte que le travail en réseau d'établissements sur un territoire, ça a beaucoup de mal à exister. On fait partie d'une même institution mais... ça peine à exister. [...] Je pense que c'est vraiment une question d'être prêt à montrer, on est sur la même dimension de pudeur que peuvent confronter les enseignants. Dire que l'on a certaines difficultés lorsque l'on est dans un collectif de personnels de direction, c'est compliqué. Or, il faut bien faire état des difficultés pour construire des solutions utiles à tout le monde. Et, puis, la concurrence où tout le monde regarde qui à quoi » (proviseur de LP, C15).

Pour autant, la grande majorité des personnels de direction interrogés souligne la nécessité et le besoin de ce travail collectif entre pairs. Ce qu'exprime ce principal permet d'en attester :

« Il y en a assez peu pour tout vous dire [des temps collectifs dans l'encadrement]. Quand on travaille en bassin, on est en proximité de contexte au sein des territoires. Ça nous permet de nous côtoyer. Il y a un ordre du jour mais, bon, finalement, là où on devrait se voir une fois par trimestre, on a bien du mal à se voir deux fois. C'est pas très satisfaisant. On a essayé d'y ajouter des groupes de réflexion académiques et des cellules de bassin. On s'est rendu compte avec un collègue que l'on était confrontés à des soucis techniques, des problématiques, des inquiétudes et qu'on ne savait pas toujours comment faire. Un chef d'établissement, il est spécialiste généraliste. C'est pas simple. On doit être spécialiste de gestion, de sécurité, de pédagogie, d'actes administratifs. C'est clair que l'on ne sait pas faire tout ça » (principal de collège, C14).

Les causes du dysfonctionnement du travail collectif à l'échelle de certains bassins, et certaines ZAP, semblent assez similaires aux limites exposées à l'échelle des enseignants. Les deux extraits suivants permettent ainsi de souligner l'influence de la taille des collectifs mobilisés dans ces réunions et mettent en avant les discordances en termes d'objectifs de travail en fonction des problématiques différenciées selon les établissements :

« Les bassins, ça marche pas super. Ça marche très bien dans certains secteurs mais pas trop dans d'autres. Ça dépend de qui pilote le bassin. Là, ce sont plutôt des principaux de collège donc on est plutôt sur des thématiques de collège. En plus, le découpage qui se fait sur la Vendée est pas génial. Il y a quatre bassins sur la Vendée et, en fait, plus le bassin est petit, plus on travaille ensemble. Alors que, quand le bassin est grand, on a du mal à travailler ensemble, on a du mal à trouver des agendas communs, des thématiques communes » (proviseure adjointe de LGT, C11).

« En fonction des bassins c'est assez différent. Par expérience, les bassins sur les grandes villes, c'est compliqué parce qu'il y a beaucoup de monde. Il y a pas trop une culture du travailler ensemble. Quand on est sur des bassins ruraux ou dans des zones où l'on a beaucoup de points communs, alors ça peut être un vrai lieu de travail. Ça dépend du contexte mais l'échelon académie-bassin-établissement, c'est une bonne idée » (principal de collège, C7).

Il ne s'agit pas d'affirmer ici que ce niveau de régulation entre personnels de direction serait, intrinsèquement, inopérant mais il apparaît, néanmoins, que les formats de travail entre pairs plus spontanés – et également plus réduits – sont plus régulièrement plébiscités par les enquêtés. Ainsi, que ce soit par le biais des associations départementales d'établissements de même catégorie ou par le biais de l'appartenance syndicale, les modalités plus informelles de travail collectif entre personnels de direction paraissent plus proches des préoccupations quotidiennes des principaux et proviseurs et, par là-même, plus constructives et cohésives :

« On a un dispositif sur la Sarthe, une association des lycées professionnels de la Sarthe, où l'on se retrouve normalement une fois par trimestre entre chefs et DDFPT. C'est intéressant et assez essentiel, on travaille sur les parcours et la réussite de nos élèves, sur la communication, etc. » (DDFPT de LP, C16).

« On a mis en place l'association des lycées publics de Vendée et on ne parle que des problématiques de lycée. Par rapport à la réforme, on a mis ça en place pour partager des éléments entre nous, qui nous vraiment propres. Comme ça, on ne monopolise pas les deux heures de réunion de bassin sur ça. [...] Dans le cadre de l'association, on n'est pas du tout dans la réunionite. Donc, quand on voit que l'on est plusieurs à avoir des thématiques à aborder, on demande si tout le monde est OK. Dans l'année, on en a fait quatre » (proviseure adjointe de LGT, C11).

« [...] Par contre, il y a un lieu qui vit plutôt bien, c'est l'appartenance syndicale. C'est à la fois un lieu d'information, de partage et aussi, parfois, ça peut être le bureau des pleurs. Grands solitaires que nous sommes, face à une salle de profs qui forme un petit groupe cohésif, un chef d'établissement, il vit parfois des choses un peu dures. Et, donc, là, c'est un lieu de respect, d'intelligence où, si quelqu'un ne se sent pas bien, il peut le dire, il y a un acte chaleureux » (principal de collège, C14).

En cela, les logiques propres à l'engagement des personnels de direction dans le travail collectif se rapprochent des logiques enseignantes avec une prédominance certaine des logiques professionnelle (proximité des objets du travail collectif avec les préoccupations quotidiennes), relationnelle (proximité des relations entre collègues) et, plus loin, ergonomique (rapport à la productivité des temps de travail collectif) et identitaire (rapports de pouvoir et de concurrence différenciés en fonction des espaces d'échanges entre pairs).

Le travail en équipe de direction : collégialité et conflictualité

Ces tendances se confirment également en ce qui concerne le travail en équipe de direction, au sein des établissements scolaires. En effet, dans la continuité de l'analyse précédente, il est assez cohérent que ce niveau de travail collectif soit particulièrement approuvé par les cadres interrogés. Pour cette proviseure de lycée polyvalent, il s'agit d'ailleurs du niveau « *le plus évident* » :

« Alors, je pense que le plus évident, c'est le travail en équipe de direction. Moi, j'ai trois adjoints pédagogiques, mais j'ai aussi un gestionnaire plus un DDFPT. Donc ça fait une équipe de six, c'est la fameuse réunion du lundi matin. Là, chacun a ses dossiers à porter. Ça permet de brasser un peu tous les dossiers cette réunion et donc d'être à peu près au même niveau d'information. Ça, pour les enseignants, c'est précieux parce que, quelle que soit la personne qu'ils informent, cette personne a le minimum d'info sur la question. Parce que y'a rien de plus désagréable que d'avoir deux personnes qui n'ont pas le même avis sur la question alors qu'on a le même statut. Ça permet de mutualiser l'info, de se répartir mais surtout de les traiter avec des yeux différents aussi. On prend des décisions à ce moment. Ce qui fait qu'une fois qu'on a tranché, on porte la décision commune, ça c'est une règle d'or. [...] C'est le plus basique mais qui est fondamental » (proviseure de LPO, C8).

Le point de vue est partagé par cette proviseure adjointe :

« Là, il y a un collectif, heureusement d'ailleurs. Il y a un collectif formel, c'est la réunion de direction avec les deux ou trois personnels de direction, le chef de travaux, les deux CPE, la secrétaire de direction et la gestionnaire. On aborde toutes les questions liées à l'établissement, aux réformes et tout ce qui peut impacter quoi... c'est important, c'est une fois par semaine. C'est un niveau collectif qui fonctionne bien » (proviseure adjointe de LGT, C11).

En fonction des relations interpersonnelles, ce collectif formel se prolonge également dans des temps plus informels, comme lors de la pause méridienne (ce qui n'est pas, là encore, sans rappeler un bon nombre de témoignages d'enseignants rapportant travailler avec leurs pairs sur le temps du midi) :

« Dans l'équipe de direction, on se voit tous les matins à 8h avec les gestionnaires, les adjoints, le chef et les CPE quand elles sont disponibles. Parfois, on mange ensemble le midi, souvent le mercredi, on échange de manière plus détendue et informelle » (DDFPT de LP, C16).

La logique relationnelle semble, une nouvelle fois, au cœur de la dynamique collective au sein de l'équipe de direction. Aussi, si l'échelle de travail est propice à ce que professionnellement les objectifs soient partagés, il peut également arriver que la dimension relationnelle parasite le bon fonctionnement collectif, auquel cas la bonne répartition des tâches entre le chef et son ou ses adjoints apparaît primordiale :

« Ça fait 10 ans que je suis personnel de direction et je me rends compte qu'avec la complexification des tâches, le rôle du chef est complètement différent de celui de l'adjoint. On n'est pas du tout sur les mêmes tâches. Mais l'institution ne fait pas la distinction... Or, le rôle de terrain de l'adjoint est extrêmement important dans le pilotage de l'établissement. Alors, il a rôle de conseil technique du chef mais il pilote aussi un certain nombre de dossiers. Et s'il n'y a pas une bonne relation entre les deux, c'est compliqué et c'est pas bien pour l'établissement » (principale de collègue, C10).

Le témoignage de cette principale adjointe illustre bien la nécessité du cadrage initial des rôles de chacun dans les cas où le « couple » fondé par le chef et son adjoint est amené à dysfonctionner :

« Bah, c'est comme un couple en fait. Ce qui est très compliqué, c'est qu'il n'y a pas de rapport hiérarchique statutaire, on est chef tous les deux. Par contre, y'a un statut hiérarchique fonctionnel, c'est-à-dire que c'est le chef le premier pilote de l'établissement. [...] Alors, moi, j'ai tout eu. Quand vos valeurs professionnelles et personnelles sont très proches c'est assez facile de travailler, surtout quand vous avez des chefs qui sont dans la délégation et pas dans l'hyper contrôle [mais] ça m'est arrivé aussi qu'un chef désavoue euh... que le chef revienne sur une décision que j'avais prise. [...] Je vous parlais de la lettre de mission tout à l'heure, c'est primordial quand vous ne vous entendez pas. Parce que, là, y'a des questions de responsabilité, chacun son domaine » (principale adjointe de collègue, C1).

À l'issue de ce temps d'analyse, l'existence d'une isomorphie relativement bien structurée entre les modes de fonctionnement collectif au sein de l'encadrement pédagogique et au sein de la sphère enseignante se dégage distinctement. Il ressort, en effet, que les modalités privilégiées et les logiques pratiques sous-jacentes concordent d'une sphère à l'autre. Cela se concrétise par des configurations relationnelles (logique relationnelle), des intérêts professionnels (logiques professionnelle, disciplinaire et ergonomique) ou encore des enjeux statutaires (logique identitaire), modulés par des effets de contexte (logique contextuelle), amenant les personnels d'encadrement à travailler prioritairement dans des espaces et dans des collectifs privilégiés (e.g. dans des collectifs disciplinaires pour les personnels d'inspection ; à l'échelle de l'établissement ou dans des groupes présentant de fortes proximités axiologique [syndicat] et/ou professionnelle [association d'établissements de même catégorie] pour les personnels de direction). Pour autant, cette relative similarité quant aux logiques à l'origine de l'engagement dans le travail collectif n'amène pas nécessairement les enseignants et leur encadrement pédagogique à fonctionner, sur le plan inter-catégoriel, de manière collégiale.

11.2.5. Une défiance réciproque entre les personnels des différentes sphères

« Ces réformes ont des conséquences variables en termes de gain et de perte d'autonomie et de reconnaissance, car les professionnels de l'enseignement sont loin de constituer un groupe unique, homogène et soudé par une communauté d'intérêts et de valeurs. Au contraire, au-delà de leurs appartenances à différents segments professionnels existants ou potentiellement émergents, ils s'adaptent ou rompent face aux mutations de leur environnement professionnel selon des configurations qui mettent en jeu l'ordre local, les appartenances syndicales pouvant par ailleurs accentuer les fractures entre les membres des hiérarchies intermédiaires et ceux qui pratiquent avant tout un métier de contact direct avec les usagers » (Fassa-Recrosio et Bataille, 2019)

À l'instar des propos de Fassa-Recrosio et Bataille, l'analyse des discours portant sur les instruments de pilotage et sur la gestion des carrières des personnels d'encadrement (sur ce point, essentiellement des chefs d'établissement) fait émerger une fracture entre la sphère de l'encadrement intermédiaire et celle des enseignants. Dans la continuité des développements portant sur la verticalité de l'institution, les propos recueillis font ressortir que les enseignants interprètent, bien souvent, la mise en place des réformes invitant au développement des approches collectives ou encore l'usage des instruments de pilotage par leur encadrement pédagogique, comme des effets de la culture managériale de l'institution favorisant les promotions et les mutations des personnels d'inspection et de direction. Cette interprétation contribuerait, en conséquence, à parasiter le travail partagé et les relations professionnelles *« entre les membres des hiérarchies intermédiaires et ceux qui pratiquent avant tout un métier de contact direct avec les usagers » (ibid.)*, c'est-à-dire les enseignants.

Les réformes, les instruments de pilotage et le système de mutation des chefs d'établissement

Les propos rapportés ci-après témoignent, en effet, très clairement de cette rupture profonde entre les enseignants et leur encadrement intermédiaire se cristallisant autour de l'évolution du métier, marquée par le développement de la nouvelle gestion publique, certes relativement limité dans le contexte français (Frajerman, 2019), favorisant l'essor d'une politique de reddition de comptes associée à une systématisation de la contractualisation et de l'évaluation des établissements, ainsi qu'à l'instauration d'outils managériaux (réunions, objectifs, audits, etc.) (Buisson-Fenet et Pons, 2019). Parmi ces évolutions, se sont développés plusieurs instruments de pilotage comme la lettre de mission, le contrat d'objectifs, les rapports annuels d'activité ou encore le projet d'établissement. Ces instruments favorisent tout à la fois la

contractualisation, l'évaluation et l'autonomisation des établissements scolaires, en même temps qu'ils contribuent à responsabiliser les acteurs locaux, au premier rang desquels les chefs d'établissement. Ce fonctionnement est brièvement exposé dans les deux extraits de verbatim suivants :

« La courroie principale c'est l'évaluation et les lettres de missions aux chefs d'établissement, les contrats d'objectifs aussi et/ou les projets de réseau. Voilà, ça ce sont vraiment les documents contractuels. Et puis, après, il y a des sous-groupes de travail. Par exemple, le groupe de travail sur le dispositif "devoirs faits". Là, par exemple, je vais recevoir un par un tous les chefs d'établissement avec leur équipe pour préparer "devoirs faits". Dans ce cadre, on va leur attribuer des moyens au vu d'abord de ce qu'ils demandent, de l'organisation qui va arriver et bien sûr de leurs problèmes pédagogiques » (DASEN, A5).

« J'ai construit le contrat d'objectifs avec les enseignants. Je pense que si l'on interroge les enseignants, ils vous diraient que c'est un truc lointain. Après, il vit pour de vrai parce que j'ai mis en cohérence ma lettre de mission, le contrat d'objectifs et le projet d'établissement. Quand je rédige mon rapport d'activités annuel, je pars systématiquement des titres, des objectifs qui ont été pointés dans le projet d'établissement. Il y a ce temps rituel en fin d'année où je vais interroger les points retenus. Je l'envoie par mail à tous les enseignants et je fais un petit brief à la rentrée. Finalement, je fais la prof avec ces outils, et c'est pas péjoratif, à savoir que je leur redis à chaque fois à quoi ils servent, comment je m'en sers quand je suis en dialogue de gestion avec la DASEN et pourquoi c'est important » (provisseure de LP, C13).

Il est important de préciser que chacun de ces outils n'occupent pas exactement les mêmes fonctions et n'opèrent pas selon les mêmes temporalités. En effet, le projet d'établissement présente, à partir d'un diagnostic reposant sur des indicateurs variés censés témoigner de la performance de l'établissement (taux de réussite aux examens, taux de redoublement, valeur ajoutée, absentéisme, taux de poursuite d'études, etc.), les axes et objectifs pédagogiques et éducatifs de l'établissement. Il a d'une durée de vie de trois à cinq ans. Il est évalué chaque année par le biais du rapport annuel d'activité rédigé par le chef d'établissement, rendant ainsi compte de l'efficacité de son action pédagogique et éducative. En parallèle, le contrat d'objectifs définit et contractualise, pour une durée de trois à cinq ans également, les objectifs fixés, souvent recyclés à partir du projet d'établissement, et partagés entre l'établissement, l'autorité académique – le rectorat qui constitue l'administration étatique déconcentrée de tutelle – et la collectivité territoriale de rattachement. Il se décline selon un programme d'actions. Ces deux outils – projet d'établissement et contrat d'objectifs – se définissent nécessairement en cohérence avec les orientations fixées aux niveaux national et académique. Enfin, la lettre de mission est quant à elle propre au chef d'établissement. Elle fixe une série d'objectifs, administratifs et pédagogiques, mesurés par des indicateurs et s'aligne, le plus

souvent, avec les objectifs fixés dans les documents susmentionnés¹¹⁹. Ces objectifs sont évalués chaque année lors d'un dialogue de gestion avec le DASEN conditionnant, en partie, l'attribution de moyens plus adaptés aux besoins locaux. À l'image de ce proviseur de lycée professionnel, les personnels de direction semblent dans une petite majorité s'accommoder de ces nouveaux modes de régulation de l'action éducative :

« Le contrat d'objectifs présente l'intérêt de donner la dimension de l'autonomie. Ça veut dire qu'il y a des enjeux pour un établissement public de territoire mais ils doivent se mesurer à l'aune des enjeux nationaux et académiques. Ce lien qui existe, moi, me semble intéressant. La lettre de mission des personnels de direction, je trouve ça intéressant parce que ça oblige à s'extraire du quotidien de l'établissement régulièrement. Parce que les objectifs sont en partie négociés avec la hiérarchie, ça éclaire le chemin de son action » (proviseur de LP, C15).

En effet, parmi les cadres interrogés, 82,9 % sont plutôt favorables à l'autonomisation des établissements (sur les plans pédagogiques et financiers : projet EPLE, gestion de la DGH, etc.), 71,4 % revendiquent une responsabilisation accrue au niveau local et 59,0 % soutiennent le mouvement de contractualisation des établissements *via* les instruments sus-indiqués. Le constat est très distinctement plus nuancé quant aux manières de parvenir à cette triple ambition (autonomisation/responsabilisation/contractualisation) puisque 53,3 % des personnels de direction et d'inspection répondant à l'enquête se déclarent plutôt défavorables à la systématisation de l'évaluation et 61,9 % au pilotage du système éducatif par les résultats. Ces quelques données chiffrées semblent ainsi concordantes avec l'analyse de Buisson-Fenet et Pons (*op.cit.*) qui soulignent qu'il s'agit là « *plus d'une mise en conformité* » des chefs d'établissement « *par rapport aux pressions institutionnelles que de l'expression d'une volonté d'animation pédagogique de l'équipe éducative* ». Si pour le cas des instruments propres à l'établissement (projet d'établissement, contrat d'objectifs), le vote en conseil d'administration est obligatoire et régulièrement (voire presque toujours) associé à un travail en conseil pédagogique, le partage des objectifs fixés par les instances académiques aux personnels de direction, dans le cadre de la lettre de mission, semble beaucoup moins évident. Ce proviseur (C15) justifie son choix de ne pas la partager :

« Les partager avec l'équipe des enseignants, c'est une vraie question. Je ne l'ai pas fait parce que je trouve que la culture de la démarche de projet n'est pas suffisamment installée dans le corps enseignant pour que la mesure de ces objectifs soit bien comprise comme des éléments de guidage et non pas comme des instructions fermes. Le fait que notre administration ait encore tendance à faire beaucoup de descendant, avec des circulaires qui peuvent venir heurter l'autonomie de l'établissement, fait que c'est difficile de faire vivre le statut de

¹¹⁹ En réalité, pas nécessairement car la lettre de mission peut, par exemple, fixer l'objectif de construire ou reconstruire le projet d'établissement.

document de pilotage à cette lettre de mission à des personnes qui ne la pratiquent pas au quotidien. En soi, il n'y a rien de secret, de dangereux ou de nocif dans une lettre de mission, mais je ne sais pas si c'est une entrée qui serait forcément aidante. Si c'est pour avoir comme argument "on le fait parce que c'est inscrit dans la lettre de mission"...c'est pour ça que je ne partage pas forcément les objectifs qui me sont assignés. Mais j'aurais pas une position tranchée » (proviseur de LP, C15).

Le principal ci-dessous (C12) exprime lui aussi ses doutes sur ce sujet et sa volonté de ne pas heurter les enseignants :

« Ce qui est compliqué par rapport à la lettre de mission, je me suis interrogé de rendre publique la mienne, de l'envoyer aux enseignants, le problème c'est qu'elle est assortie d'une analyse au préalable, d'un diagnostic. Et le diagnostic, il doit être honnête et quand il est honnête, on dit des choses qui vont pas et il y a, malheureusement, toujours des choses qui vont pas dans un établissement. C'est souvent lié à des individus. Donc, même si on les nomme pas dans la lettre de mission, si on lit le diagnostic avec un peu de finesse, on voit bien où ça dysfonctionne et qui dysfonctionne, où sont les manquements. Par exemple, ici, on est un peu bancal sur les modalités d'évaluation. En 6^{ème}, on n'a pas de note. En 3^{ème}, il y a des notes et entre les deux, il y a une espèce de ventre mou. Y'a des profs qui pensent travailler par compétences, en fait, ils le font pas parce qu'ils ont jamais été formés à le faire. C'est quelque chose que j'ai formulé et, tel que s'est formulé dans ma lettre de mission, les profs pourraient lire "on fait pas notre boulot", alors que c'est pas ça. Ils font leur boulot avec cœur et du mieux possible. C'est juste qu'ils n'ont pas les outils pour le faire bien » (principal de collège, C12).

Si les deux chefs d'établissement précédemment cités expriment leur réticence à partager leur lettre de mission aux équipes enseignantes, c'est bien parce que l'usage des instruments de pilotage dans leur ensemble constitue un point de divergence et d'incompréhension entre les deux sphères. Aussi, cette principale adjointe (C1) pointe le climat de défiance et de suspicion qui s'installe parfois à partir de l'action des personnels de direction :

« Elle est là, la difficulté, le prof doute toujours que le personnel de direction va faire des propositions pour servir sa carrière... Ils sont toujours très suspicieux là-dessus. Moi, je pense qu'il faut juste savoir les rassurer, discuter avec eux... Mais c'est un sujet un peu tabou en fait. [...] Ici, c'est tout le temps suspicieux, on se demande toujours si c'est parce que je veux remplir ma lettre de mission, si c'est pour le contrat d'objectifs, enfin vous voyez... Par exemple, le contrat d'objectifs, bah oui, on va pas se mentir, c'était dans la lettre de mission du DASEN, le Recteur lui avait demandé de faire tous les contrats d'objectifs, il nous a donc tous missionnés nous, sauf que, comme je le disais à l'équipe, "oui, on doit le faire, je vais pas vous le cacher, bien sûr qu'on doit le faire, maintenant y'a deux façons de le faire : soit on en tire rien, la cheffe et moi, on fait ça dans le bureau, on écrit un papier et on fait une mascarade et voilà ; soit on se dit que ça peut être un plus pour l'établissement et que c'est le moment de se mettre autour d'une table tous ensemble et de réfléchir à nos nouvelles problématiques et on s'en empare". Ils sont rentrés dans le travail mais c'est toujours compliqué quoi... on n'a pas approfondi certaines choses et je le déplore » (principale adjointe de collègue, C1).

Dans la même perspective, les propos de cette principale (C9) illustrent assez bien le décalage d'Arrière-plan entre les sphères de l'encadrement et des enseignants :

« [Le projet EPLE] Ils sont persuadés que c'est pour faire briller le chef d'établissement. Moi, dans ma lettre de mission, effectivement, le DASEN m'a demandé de réécrire le projet d'établissement. Donc, je sais aussi que si je ne le fais pas, mon prochain rdv de carrière qui aura lieu dans trois ans, je n'aurai peut-être pas l'appréciation que j'estime devoir obtenir. Et les enseignants ont plus l'impression de devoir travailler pour le chef et l'image de l'établissement. Ils ont l'impression que ça va me faire rayonner ou que je vais avoir la prime du siècle alors que c'est pas ça » (principale de collège, C9).

Ce décalage est d'ailleurs palpable à travers le taux d'opinion favorable quant à l'évolution des modes de gouvernance du système éducatif significativement plus faible chez les enseignants que chez les cadres intermédiaires (Tableau 39) :

Tableau 39 : Taux d'opinion favorable concernant la gouvernance du système éducatif selon les sphères

	Enseignants (n=494)	Cadres intermédiaires (n=105)
Pilotage du système éducatif par les résultats	19,4 %	38,1 %
Systématisation de l'évaluation (personnels, établissement, système scolaire, etc.)	20,2 %	46,7 %
Contractualisation des établissements scolaires	21,3 %	59,1 %
Autonomisation des établissements	40,7 %	82,9 %
Responsabilisation des acteurs locaux	41,3 %	71,4 %

Au-delà de ces perceptions différenciées entre les acteurs des deux sphères, la connexion entre ces instruments de pilotage et le système de mutation des chefs d'établissement, autant qu'elle favorise plus ou moins directement le contrôle, par l'institution, du pilotage pédagogique des principaux et des proviseurs, constitue également l'une des principales sources de défiance des enseignants envers leur encadrement local. Le système de mutation est ainsi décrit par ce principal (C7) :

« Mon exemple est assez révélateur du système. Notre système, c'est basé sur le choix du Recteur ou du DASEN, en fonction de l'image qu'ils ont de vous et de votre travail. Donc, notre carrière dépend du nombre de fois où le DASEN vient chez vous, de vos résultats... C'est une évaluation objective sur certains points mais aussi subjectives. Quand vous êtes promu, c'est que vous êtes bien vu. Ce qui fait que les chefs d'établissement qui veulent faire une carrière honorable, ils sont corvéables et mettent en place les réformes. Si vous acceptez que le Ministre vienne dans votre établissement, le Recteur, il est content. C'est comme ça que ça marche. Donc, quand j'étais dans l'Est, j'ai fini par avoir un gros lycée et, puis, j'aurais dû avoir un encore plus gros lycée parce que c'est comme ça que ça se passe. Bon, j'ai voulu changer d'académie et, bah, ils m'ont pas trouvé de poste. J'étais adjoint au départ, parce que j'étais pas connu. N'étant connu de personne, ils se sont pas embêtés. Ce système permet au

Ministre, au Recteur et au DASEN de faire que ça marche. Les PERDIR râlent toujours, mais ils ont toujours fait quand même. C'est la carotte » (principal de collège, C7).

De l'aveu de ce principal, la gestion de carrière des chefs d'établissement ne contribue pas au développement de relations sereines et collégiales entre les deux sphères : « *Les enseignants, ils sont pas dupes, ils aiment bien regarder la carrière des chefs. C'est sûr que ça nous aide pas ça non plus* » (principal de collège, C7). Les précisions apportées par la principale adjointe ci-dessous (C1) sur le plan de la rémunération associée à la direction des différents établissements tendent à confirmer cette sensation :

« En fait, il y a des catégories d'établissement, ça va de 1 à 4-exceptionnel. Ça dépend du nombre d'élèves et de la complexité de l'établissement, internat, SEGPA, etc. Selon votre attribution de catégorie, on a tel niveau de rémunération. Le chef a une indemnité de responsabilité plus importante. Et, après, vous avez des primes en fonction de si vous êtes en REP, en REP+ » (principale adjointe de collège, C1).

À partir de son cas personnel, elle illustre aussi la temporalité des mutations des personnels de direction :

« Je suis à ma 12^{ème} année de carrière. Alors, vous demandez votre mutation, vous êtes reçu par votre DASEN qui met un avis sur votre demande, sur les catégories d'établissement que vous demandez. Donc, là, moi, je peux demander jusqu'à 4 en collège et 3 en LP, pas en lycée parce que, traditionnellement, on vous donne pas de lycée tant que vous n'avez pas été chef. Ce qui est une vaste blague parce que c'est plus difficile d'être en LP qu'en lycée enfin bref, ça c'est encore la culture. Et, après, c'est ministériel, les recteurs font leur marché entre eux, ça passe en commission avec les syndicats. Sauf que les chefs restent en poste dans un établissement 9 ans maximum, donc ils font passer tous ceux qui sont à 7, 8, 9 ans » (principale adjointe de collège, C1).

Ce fonctionnement tel qu'il est institué permettrait ainsi à l'institution de garder la main, d'une certaine manière, sur l'action menée par les chefs au sein de leur établissement. Il apparaît alors que ces derniers se retrouvent à articuler des réalités peu compatibles (Buisson-Fenet et Pons, 2019), entre « *le modèle de pilotage prescrit par les nouveaux instruments d'action publique* » valorisant l'autonomie et la responsabilisation au niveau local et « *le fonctionnement bureaucratique de la conformation aux procédures formelles classiques* » tel qu'il a été décrit plus en-avant (section 11.2.3.). Les propos de ce conseiller technique de Recteur (A14) illustrent, à partir de la posture des personnels de direction vis-à-vis des changements pédagogiques portés par l'institution, le paradoxe autour des modalités de gouvernance de l'action pédagogique :

« C'est vrai, quand elles [les réformes] changent trop souvent, ils peuvent se dire "bon, bah, voilà, on avait eu du mal, ça été compliqué, on s'en est pris plein la tronche".

L'accompagnement éducatif, par exemple, ça été très mal vécu par les chefs d'établissement et on peut le comprendre. Alors, heureusement, ça tourne, ils changent. L'institution les tient par la promotion : petit collège, gros collège, petit lycée, lycée pro, lycée-prépa... Donc, tout ceci fonctionne quand même... » (conseiller technique de Recteur, A14).

Comme le laissent suggérer les données chiffrées (Tableau 39), certains chefs d'établissement demeurent néanmoins perplexes face à ce fonctionnement susceptible de générer une forme de défiance vis-à-vis de l'administration au sein même de la sphère de l'encadrement pédagogique. Les témoignages de ce principal (C6) et de cette proviseure adjointe (C11) soulignent le recours qu'ils estiment excessif aux indicateurs et aux statistiques, revendiquent une autonomie professionnelle accrue dans le pilotage du domaine pédagogique et regrettent la faible importance accordée à la dimension humaine dans la gestion des relations inter-catégorielles :

« C'est dur de dire ça hein, mais je suis méfiant, je ne suis pas serein avec ma hiérarchie. Ma lettre de mission, je l'attends depuis 2 ans. J'ai relancé et j'ai toujours rien. Pourtant, ici, on m'a demandé de rédiger ma propre lettre de mission. J'ai fait un rapport avec un diagnostic quand j'ai pris le poste, ce qui est normal mais j'ai dû aussi rédiger ma lettre de mission. J'ai eu un retour pour modifier deux ou trois choses, je l'ai fait mais j'ai trouvé la démarche un peu cavalière. Moi, je pense qu'ils ont un poil dans la main et qu'ils se débarrassent des problèmes. J'ai pas le même salaire qu'un DASEN quand même. [...] À la fin de mon diagnostic, j'ai fait des perspectives, que j'ai reprises dans ma lettre de mission. Visiblement, il manquait des indicateurs et des indicateurs. Moi, je suis quelqu'un de terrain, j'en ai marre des indicateurs, des chiffres et des statistiques. On nous demande de faire des choses qu'eux ne savent pas faire. Ce n'est pas une marque d'autonomie » (principal de collège, C6).

« On a rédigé le projet d'établissement cette année. Honnêtement, on a écrit un beau projet. Est-ce qu'on va voir le projet à chaque fois que l'on travaille sur les axes du projet ? Non, honnêtement non. Est-ce que c'est ça qui mène notre action ? Non. Je suis pas très bonne élève là-dessus. Le fait de poser ça sur un papier, de poser des objectifs, enfin... je suis très critique. Ma lettre de mission, je la regarde jamais. Ça fait plaisir au DASEN, au Recteur, mais, moi, quand je me lève le matin, je me dis pas que c'est dans ma lettre de mission. C'est vraiment l'exercice qui m'agace beaucoup. C'est pas ça du tout qui guide mon action. C'est typiquement administratif ça. [...] L'auto-évaluation des établissements, pareil. On n'arrête pas de s'autoévaluer quoi [soupires]. On remonte plein d'indicateurs, dans plein d'enquêtes, donc je vois pas ce que ça va apporter en plus. Je suis un peu contre tout ça. J'ai l'impression que c'est du flicage, c'est une perte de temps. Le concret, sur le terrain, tous les jours, c'est pas des chiffres dans des cases. On n'est pas tous d'accord sur ça, vous avez des chefs qui trouvent ça très bien mais je suis pas sûr que leur établissement fonctionne mieux pour autant. Ce qui me gêne, c'est quand on cherche à mettre les choses dans des cases. Nous, on passe par l'humain, alors je vois pas à quoi ça sert, je trouve pas de sens à ça » (proviseure adjointe de LGT, C11).

Il s'agit de ne pas laisser à penser que les modalités de gouvernance du système éducatif influencent uniquement l'action des chefs d'établissement, dans leur rapport aux enseignants et au pilotage pédagogique dans son ensemble.

La question de l'évaluation et du rôle des personnels d'inspection

En effet, la verticalité de l'organisation scolaire, qui se concrétise notamment dans toutes les phases de diffusion des directives institutionnelles, se répercute également au niveau des corps d'inspection. Illustrant son propos à partir des directives ministérielles mouvantes, et parfois contraires, pour le collège, le conseiller technique de Recteur évoque ainsi la difficulté de la posture adoptée par les inspecteurs en période de réforme :

« C'est difficile pour l'inspecteur d'intervenir dans un collège en 2015 en tenant tel propos et de revenir dans le même collège quatre ans après en disant l'inverse quoi... alors, vous avez toujours quelques jeunes ambitieux qui, tout fraîchement promus dans les fonctions d'encadrement, se sentent devoir faire du zèle par rapport aux autres, mais faut les calmer gentiment et leur dire que dans quatre ans ils pourront dire le contraire quoi » (conseiller technique de Recteur, A14).

L'un des reproches formulés aux personnels d'inspection porte sur leur trop faible indépendance de parole et de posture vis-à-vis du pouvoir administratif et politique. À partir de son expérience personnelle de formateur, les propos de ce professeur de lycée général témoignent de cette critique portant sur l'absence de distance entre le discours véhiculé par l'inspection et les directives institutionnelles :

« L'idée d'être formateur, c'était de partager ma façon de voir les choses dans l'enseignement et le groupe de formateurs quand j'ai commencé j'ai vraiment adoré. On travaillait efficacement, enfin c'était top. À partir du moment où cette inspectrice est arrivée, il n'y avait plus rien de clair et, surtout, j'avais l'impression d'être le porte-parole de l'éducation nationale et ça, c'est pas possible ! Il y a des choses où je suis totalement en désaccord avec ce qu'il se fait, ce qu'il se dit donc je ne pouvais pas être le porte-parole de l'inspection, pour moi ce n'est pas possible » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Lors de la mise en œuvre des réformes, le risque, associé à cette posture de « *porte-parole de l'institution* », qu'émergent des situations conflictuelles entre les corps d'inspection et enseignant, peu propices à la co-construction de nouvelles pratiques professionnelles, est d'ailleurs régulièrement mentionné par les personnels d'inspection. Les témoignages de ces deux inspectrices témoignent des difficultés que peuvent rencontrer les membres de l'inspection lors de la présentation des réformes aux équipes enseignantes et des stratégies mises en œuvre pour les surmonter :

« Les réformes, c'est toujours une façon différente de regarder, mais la discipline elle reste là. Je crois qu'en contournant le problème, on arrive à désamorcer tout ce qui est polémique. L'idée, c'est de contourner le problème pour ne pas se prendre des tomates. Alors, il y en a toujours des casse-pieds... C'est ça qui est difficile avec les réformes, ce sont les réfractaires au changement, parce qu'ils pensent qu'ils ont un savoir-faire et que, ce savoir-faire, il va être obsolète. Donc, il faut leur démontrer que leur savoir-faire, il va rester mais qu'il y a quelques

petites choses qui vont changer. C'est un peu leur mentir, j'en ai conscience, mais c'est pour éviter qu'une formation soit dézinguée par deux ou trois syndicalistes remontés à bloc et qui monopolisent la parole pour rien quoi » (IA-IPR d'arts plastiques, A3).

« On reste stoïque. De toute façon, ce n'est pas contre vous, c'est contre l'institution. Ce n'est pas moi, IA-IPR stagiaire d'histoire-géo, qui ai écrit la réforme, donc j'en dis ce que je dois en dire et puis quand ça se heurte à des professeurs qui ne sont pas d'accord, qui trouvent que l'on est l'œil de Moscou ou des sbires du pouvoir et que la réforme est forcément mauvaise... bah, on laisse les gens parler, on est là pour ça aussi hein. L'intérêt, justement, c'est que toutes ces choses-là sortent quand, nous, on est là. Ce qui permet un peu d'apaiser les choses après et d'éviter que les formateurs, qui n'y peuvent rien, en prennent plein la tête aussi » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

Pour cette IA-IPR d'histoire-géographie, s'il n'est donc pas anormal que les colères s'expriment lors de ces moments et qu'elles retombent sur les inspecteurs qui représentent l'institution, l'enjeu est aussi de créer les conditions du dialogue (*« il faut créer, par le dialogue, un moment où l'on va se rencontrer en fait »*, A4). Toutefois, elle exprime le refus d'exprimer publiquement une quelconque opinion personnelle pouvant contribuer à *« créer une espèce de connivence »*, quand bien même elle est amenée à porter certains aspects à propos desquels elle apparaît plus mesurée :

« Quand il y a des choses sur lesquelles je suis mesurée, parce que je crois que l'on est tous, bah ça ne regarde que moi hein. Je passe rapidement, je ne vais pas jusqu'à dire que je trouve ça bien, il y a certains aspects sur lesquels je suis mesurée évidemment. Mais, en fait, qu'est-ce que ça va m'apporter de dire à un ensemble de profs que telle ou telle chose c'est vraiment nul, que je n'aurais pas du tout fait comme ça si j'étais ministre ? Sur le moment, pour créer une espèce de connivence, de complicité, OK mais c'est forcément éphémère. Mais, après, ça donne le ton de tout critiquer, ce n'est pas bon pour l'institution de manière générale. L'institution a plein de défauts mais elle emmène tous les jours un million de profs au travail et des millions d'élèves qui, globalement, même s'il y a des problèmes, arrivent à sortir du système scolaire mieux formés qu'ils n'y sont entrés. Donc, dénigrer l'institution, ça ne sert à rien, ça vous décrédibilise et ça ne change rien » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

Même son de cloche chez sa collègue, IA-IPR d'arts plastiques, qui explique toutefois éviter *« de parler de ce [qu'elle] ne cautionne pas »* (A3) :

« Moi, j'évite de parler de ce que je ne comprends ou cautionne pas. [...] À aucun moment, on ne nous demande de faire l'apologie d'une réforme, on nous demande d'être créatifs, d'inventer des outils, de mettre les professeurs en travail d'équipe pour justement surmonter les difficultés de la réforme. Ce serait contreproductif, c'est comme si vous êtes invités à manger et que vous dites : "oh bah votre mayonnaise, elle n'est pas terrible". On ne dit rien quand c'est comme ça » (IA-IPR d'arts plastiques, A3).

Cette relation contrastée entre les enseignants et les corps d'inspection se manifeste également à l'occasion des visites d'inspection. Les deux extraits suivants illustrent, là encore, ce sentiment de défiance :

« Une des clés de la motivation sur le travail en équipe, c'est l'exemplarité aussi c'est vrai. Là, c'est vrai que l'exemplarité, elle n'apparaît pas du tout. Déjà, les inspecteurs, tous mes collègues me disent qu'ils ne les voient jamais. Ceux que j'ai rencontrés cette année m'ont laissé une impression désagréable. Je vais caricaturer encore un peu mais on a un peu l'impression que, les inspecteurs, ils ont réussi à sortir de la fonction enseignante, ils sont sortis de la mêlée et que ça les concerne de très loin maintenant. Donc, ça n'est pas exemplaire du tout pour les enseignants qui pourraient voir l'inspecteur comme un modèle qu'ils pourraient suivre. [...] Moi l'inspecteur que j'ai eu s'est comporté vraiment comme un petit chef, il voulait se faire valoir comme sachant, sur des points de détails, il était pas du tout sur des démarches de renforcement positif ou de bienveillance qui sont pourtant largement prônées par l'institution » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

« Ce qui vient des enseignants, c'est quand même plus porteur que ce qui vient de l'administration, des inspecteurs. Vous voyez, chaque année, on a une réunion avec les inspecteurs en maths. Franchement, on se dit "qui se dévoue ?". Ils nous apportent la mode du moment mais c'est pas intéressant quoi. On n'apprend pas grand-chose. [...] Ça dépend des inspecteurs, parce qu'ils sont souvent fermés les inspecteurs, enfin en maths... déjà, ils s'écoutent, ils ont un air supérieur. Pour en trouver un qui soit ouvert, qui fasse son boulot d'accompagnement et d'écoute euh... j'en ai pas trouvé beaucoup dans ma carrière. Le dernier, là, il est plus ouvert. Mais l'apport de l'inspecteur, c'est zéro hein. Il faudrait revoir le rôle de l'inspecteur » (professeure de mathématiques en collègue, P23).

Il convient toutefois de nuancer le propos qui pourrait apparaître comme trop uniformisant, les relations des enseignants avec leur inspection s'exprimant de diverses manières. D'ailleurs, de manière générale, s'il n'est pas illogique de constater que 62,1 % des enseignants interrogés qualifient leur relation avec l'inspection de « hiérarchique », en revanche, il est remarquable que seule une faible minorité (8,1 %) la décrive comme « conflictuelle ». Ces proportions sont, par ailleurs, quasiment identiques lorsque les enseignants sont invités à qualifier la relation qu'ils entretiennent avec l'équipe de direction de leur établissement (« hiérarchique » : 68,6 % ; « conflictuelle » : 12,1 %). Aussi, les propos ci-dessous de cette enseignante de mathématiques/sciences mettent en avant l'idée selon laquelle les points de frictions proviennent, bien souvent, d'effets liés aux contextes dans lesquels les échanges sont tenus et aux postures institutionnelles que s'attachent à tenir les personnels d'inspection :

« Ma fédération syndicale, c'est une fédération des métiers de l'enseignement, donc il y a tous les personnels que vous citez [enseignants, chefs d'établissements, inspecteurs]. À titre individuel, ça a été très enrichissant de pouvoir rencontrer des chefs d'établissements, des gestionnaires, des inspecteurs... c'est extrêmement enrichissant. C'est là que l'on voit le point de vue de chacun, que l'on n'est pas les uns contre les autres. En fait, ça part plus de malentendus, de peurs, que d'autres choses. Moi, j'ai eu une inspection qui s'est mal passée et, en fait, ça a été très formateur parce que je me suis rendue compte que j'avais besoin de la confiance de ma hiérarchie. Un moment j'avais l'impression que j'allais me faire déborder dans ma classe parce que je ne me sentais plus en confiance dans ce que je faisais. Quand on parle d'établissements difficiles, on a besoin d'avoir des enseignants solides, soutenus par leur

hiérarchie. C'est le point clé. C'est la confiance et la motivation dans ce que vous faites qui va faire que ça fonctionne » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

À l'issue de cette section, il apparaît que le mode de gouvernance de l'action éducative – médiée par l'usage des instruments de pilotage pédagogique par les personnels de l'encadrement intermédiaire et par son corollaire, la gestion des carrières de ces mêmes personnels, elle-même régulée par les hauts-fonctionnaires des services déconcentrés – constitue un puissant prolongement d'une administration centrale caractérisée par la prégnance de son organisation bureaucratique. Acculturés à ces modalités de fonctionnement relatives au développement de la nouvelle gestion publique, les personnels de l'encadrement intermédiaire, quoique pas toujours pleinement satisfaits des conditions de leur autonomie (tout autant sur le plan des marges d'action que du contrôle de cette action), véhiculent néanmoins, à l'échelle locale, dans le quotidien des établissements scolaires, une culture marquée par l'essor de la dimension managériale, de la contractualisation et de la reddition de comptes. Sans pour autant que cela contribue à instaurer un climat conflictuel généralisé, ce mouvement accompagne l'accentuation de fractures idéologique, identitaire et professionnelle, entre les sphères institutionnelle, de l'encadrement et enseignante. Il s'agit alors d'une des explications à l'engagement « *prudent* » d'une part conséquente des enseignants, tel que cela a été décrit dans la partie 2, dans les modalités de pratiques collectives les plus instituées (audits, auto-évaluation des établissements et, à un degré moindre, instances formelles au sein des établissements, dispositifs pédagogiques institutionnels, etc.), représentatives de ces évolutions du système scolaire. À tout le moins, le développement de cette culture post-bureaucratique de régulation de l'action éducative à l'origine des divergences, plus ou moins exacerbées, entre l'institution et une partie de la profession enseignante constitue l'un des traits saillants contribuant à colorer le milieu au sein duquel les professeurs évoluent quotidiennement et sont enjointés à travailler collectivement. Ainsi, il semble constituer, selon le rapport des enseignants à leur encadrement pédagogique, un paramètre structurel puissamment générateur ou inhibiteur d'un travail collectif partagé à l'échelle de l'unité locale que représente l'établissement scolaire.

11.2.6. Accélération du rythme des réformes : temps politique et éducatif

« Réformer c'est faire passer le système éducatif d'un état à un autre, soit dans sa structure d'ensemble, soit dans un segment particulier. La réforme implique la présence d'un changement important, voire la mise en place d'un nouveau paradigme. Elle peut aussi bien s'installer dans le temps qu'être remise en cause rapidement » (Poucet et Prost, 2016).

La dernière dimension qui ressort de manière macroscopique dans l'analyse du discours des personnels interrogés (toutes sphères confondues) porte sur le sentiment d'une accélération du rythme des réformes scolaires et d'une dissociation de plus en plus nette entre le politique et le temps éducatif. L'objet n'est pas, ici, d'objectiver l'effectivité de cette accélération mais plutôt d'objectiver la perception qu'en ont les professionnels du monde scolaire et les conséquences que celle-ci est susceptible d'engendrer sur le plan de leur engagement dans les dynamiques collectives. Il s'agit ainsi de rendre compte de l'influence des dysfonctionnements perçus par les agents – Lessard et *al.* décrivaient déjà en 2008 « *le sentiment de scepticisme, voire de cynisme [...] fort répandu dans les milieux institutionnels* » prenant corps à partir d'un « *état de réformite aiguë* » du système scolaire – sur la coloration et l'expression de certaines des logiques constitutives de leur Arrière-plan et *in fine* sur le délitement de l'engagement des professeurs dans les modalités de travail collectif s'inscrivant dans de nouveaux dispositifs prescrits par l'institution.

Les discontinuités politiques et pédagogiques

Il est intéressant de noter que si les enseignants et leur encadrement pédagogique ne partagent pas toujours, comme nous venons de le voir, une vision pédagogique commune, ils perçoivent, en revanche, de manière unanime les évolutions du processus réformateur sur le plan de sa temporalité. En effet, une écrasante majorité des personnels de direction et d'inspection interrogés déclarent avoir parfois des difficultés à soutenir l'alternance des choix politiques en matière de pédagogie (87,6 %) et déplorent un décalage entre le temps politique entre le temps éducatif (97,2 %), se manifestant surtout à travers la rythmicité et l'enchaînement trop rapide des réformes (85,7 %). Dans le même temps, près de trois enseignants sur quatre (70,6 %) affirment ne pas percevoir de continuité dans les orientations pédagogiques portées par l'institution depuis le début du siècle. Les acteurs du monde scolaire pointent du doigt l'effet de la temporalité politique et, notamment, « *le passage du septennat au quinquennat* » à partir duquel « *un phénomène d'accélération* » des réformes se serait ainsi manifesté :

« Je suis tenté de dire, de façon un peu provocatrice, heureusement que l'administration est là pour donner du sens aux réformes. Je veux dire par là que chaque Ministre a l'impression d'arriver vierge sur un territoire et qu'on attend que lui, y compris les membres de son cabinet. C'est très sympathique. C'est vrai qu'avec le passage du septennat au quinquennat, il y a eu un phénomène d'accélération » (conseiller technique de Recteur, A14).

Certains regrettent ainsi la préoccupation des cabinets ministériels à vouloir « faire vivre le Ministre », que ce dernier « occupe le terrain » (IGÉSR, A1), pressé par des mandats « réduits en temps » et « très liés aux résultats » :

« Le temps pédagogique ne correspond pas forcément au temps politique, c'est un peu ce qui me gêne. Voilà, donc moi je peux entendre qu'un Ministre veuille impulser, nous avons des mandats maintenant qui sont réduits en temps, qui sont très liés aux résultats et c'est dommage » (proviseur de LPO, C3).

Le rétrécissement de la temporalité politique est régulièrement mentionné par les enquêtés et constitue, pour les personnels d'encadrement, eu égard à leur positionnement dans l'institution, une difficulté manifestement centrale dans l'action qu'ils portent au quotidien. Ces quelques extraits de verbatim illustrent la brutalité perçue du rythme des réformes et le sentiment d'épuisement qui en résulte :

« En Finlande, le projet pour l'école est déconnecté du projet politique. Que ce soit M. Macron, M. Hollande ou même Mme Le Pen, on devrait ne pas déroger à ça. C'est la plaie de notre système. En tant que chef d'établissement, on voit comment ça fonctionne. Le Recteur vient pour communiquer sur le fait que la réforme est bien mise en place mais ils sont où les élèves ? Il est où l'établissement ? On n'est pas sur du long terme. On est pas bon parce qu'on n'arrête pas de changer. Puis, y'a des gens qui bossent mais on ne s'appuie pas sur ce qu'ils ont mis en place dans les pratiques » (principal de collège, C7).

« Moi je crois que le temps politique, c'est pas le temps de l'éducation. L'éducation c'est le temps long. Bien sûr, quand on veut faire bouger les choses, les présidentielles c'est tous les cinq ans. Il y a des choses qui bougent positivement hein, mais on pouvait le faire sans être aussi brutal. Surtout, on pouvait le préparer...Le bac 2019, je me souhaite pas de le revivre ça. C'était trop violent. Je ne suis pas persuadée que ça ne va pas encore évoluer en plus » (proviseuse de LPO, C8).

« On sent bien, quand on échange entre nous, qu'il y a un côté un peu ras-le-bol. J'échangeais avec quelqu'un hier, on nous demande d'expérimenter sans cesse en France. C'est bien gentil mais, le système éducatif, on n'arrête pas de le réformer. Qu'on ne nous dise pas qu'il ne change pas hein, il change sans arrêt... et ça s'est accéléré avec le quinquennat. [...] Et les corps supportent tout ça... au sens de supporter le poids, pas au sens d'être supporté de ce qu'il se passe » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

Au cours de l'entretien, l'échange avec le doyen des IA-IPR (A7) a été interrompu par l'entrée dans le bureau d'un IA-IPR de lettres (A9). La retranscription des premiers mots, marqués par le sceau de la spontanéité, est tout à fait révélatrice de ce sentiment contrarié des corps d'inspection vis-à-vis du processus réformateur :

« [A7] - J'expliquais comment les inspecteurs vivent les changements politiques, les injonctions parfois contradictoires... je veux dire on est d'une remarquable loyauté. On garde notre sens critique mais on encaisse et on supporte.

[A9] - *C'est une loyauté qui est étonnante même... On a eu l'impression d'être lâché en rase campagne* ».

L'exemple de la réforme du collège est celui qui revient le plus souvent au cours des entretiens. Il apparaît tout à fait représentatif de cette disjonction entre le temps politique et le temps pédagogique. L'analyse de cet ancien directeur de cabinet de Recteur est ainsi utile :

« Après, effectivement, il y a le temps politique et le temps d'une réforme et, souvent, c'est pas le même, on est d'accord là-dessus. C'est-à-dire que le temps qu'une réforme soit bien intégrée, il faut plusieurs années quoi, et la réforme du collège, c'est un bon exemple parce qu'elle a été ensuite euh... alors, je fais attention à ce que je dis parce que je suis un fonctionnaire loyal mais, en tout cas, elle a été contestée politiquement par le nouveau pouvoir en place et, sans être attaquée frontalement, elle a été suffisamment émiettée ou fragilisée pour que son effet diminue énormément... pour des raisons idéologiques parce que l'objectif de cette réforme, c'était quand même un objectif d'équité, c'était permettre à tous les élèves d'avoir des enseignements qui permettent de les sortir de certaines difficultés. Après, quand on a changé de gouvernement, le nouveau gouvernement a été attentif à remettre en place certains processus que certains peuvent juger élitistes, comme les classes européennes ou latines etc., qui permettent de faire un tri en fait et de mettre dans des mêmes classes des élèves avec des profils socio-culturels assez proches. Donc, effectivement, là, il y a eu un combat idéologique de l'une à l'autre. C'est un fait, et c'est le fruit d'un combat politique et, heureusement ou malheureusement, de notre démocratie. C'est comme ça, ça faisait partie du programme du candidat, il ne l'a pas caché, il a été élu, il l'a mis en œuvre avec toute la légitimité pour le faire. Donc, en tant qu'analyste, on peut le déplorer, en tant que citoyen, y'a rien à dire » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Du point de vue des dynamiques collectives, notamment à partir des enseignements pratiques interdisciplinaires, l'assouplissement du cadre institutionnel, tel qu'il est décrit par cet IA-IPR d'EPS (A15), semble avoir indéniablement laissé des traces :

« Sur l'interdisciplinarité, quand il y a eu la réforme du collège menée par Najat Vallaud-Belkacem, on avait une obligation institutionnelle à faire en sorte que sur le cycle 4 les élèves puissent vivre six EPI, deux par an. Là, pour le coup, l'obligation nécessitait de la coopération. On sortait d'un système où l'interdisciplinarité arrivait comme ça quand deux collègues qui s'entendent bien, se retrouvent en salle des profs et ont envie de faire un projet. Là, en imposant deux EPI par niveau, on impliquait nécessairement tous les profs de l'établissement. Alors, ça a couiné au début parce que les profs qui n'avaient pas envie de travailler avec les autres ont été obligés de le faire. On s'est rendus compte, malgré tout, dans les établissements, que les gens qui n'avaient pas envie de le faire commençaient à percevoir l'intérêt, notamment que les élèves pouvaient mieux comprendre certaines notions dans leur discipline. Il y a des collègues qui commençaient à prendre le pas et des équipes d'établissement qui s'étaient mis à mieux se connaître aussi finalement. Après, il se trouve que le système a été mis à mal et on est retombé sur une dynamique inverse. Il y a très peu d'établissement qui a conservé ce format d'EPI, on est revenu plutôt à la règle minimale. On a loupé une opportunité » (IA-IPR d'EPS, A15).

Le constat formulé par ces trois enseignants de collège est, sur ce point, convergent :

« Il reste un EPI en espagnol avec les arts plastiques. La collègue d'anglais a continué avec celle d'histoire-géo mais sur deux classes seulement. Les autres EPI, ils sont tous morts » (professeure d'espagnol en collège, P19).

« C'était tellement sûr que ça allait se passer comme ça. C'est une perte de temps, c'était joué d'avance. [...] Les recadrages que l'on a eu après, quand Blanquer est arrivé, c'était sûr. Les programmes plus par niveau, les EPI sans plus de moyens mais avec moins de contraintes, c'était gros comme une maison » (professeur de physique-chimie en collège, P22).

« Dans mon établissement, on est trois à persister un peu parce qu'on y trouve un intérêt. Moi, je fais un truc avec une collègue d'anglais sur la Seconde Guerre Mondiale depuis des années parce que ça nous dit, ça nous amuse. [...] La première année on a forcé les gens, donc ils ont fait des trucs. Mais dès que l'étau administratif du chef s'est desserré parce qu'au-dessus le Ministre a bien fait comprendre que l'on pouvait laisser tomber tous ces trucs de gauchiste en clair, ce n'est pas tombé dans l'oreille d'un sourd et on a laissé tomber » (professeur d'histoire-géographie en collège, P17).

De la même manière, le constat est partagé par les principaux de collège interrogés :

« La réforme de Najat Vallaud-Belkacem, à l'origine, si on l'analyse un peu, c'était un regroupement de toutes les préconisations de l'inspection générale et de la recherche depuis 15 ans. De mon point de vue, ça allait dans le bon sens. Puis, l'idée de dire "on fait tout en même temps, on actionne tous les leviers en même temps pour que ça marche", je trouve que c'était une bonne idée. Me dire que beaucoup se sont battus pour que ça fonctionne et qu'avec le changement de gouvernement euh... Les EPI qui étaient, à mon avis, un instrument formidable de travail collaboratif et qui marchaient, alors qui avaient un peu mis les gens dans la douleur mais qui marchaient quand même, qui méritaient d'être améliorés... maintenant, dans les établissements, c'est plus du tout la colonne vertébrale de l'organisation pédagogique. [...] Dans mon établissement précédent, c'est mort » (principal de collège, C12).

« La réforme, en fait, elle a été tuée dans le poussin. Elle s'est mise en place à coup de formations un peu rapides, un peu massives... néanmoins, ça a vécu pendant deux années. À l'issue de quoi, le Ministre, lorsqu'il a pris ses fonctions, et il ne m'appartient pas de juger de la chose, c'est sur le terrain managérial que je m'exprime, sur le terrain éducatif mais, ce qu'en ont retenu les collègues, ici, c'est que les EPI, on en faisait un peu ce qu'on voulait. On les maintenait, on les maintenait pas... Quand vous n'avez plus de cadre coercitif ou incitatif, ça conduit à ce que sept ou huit EPI qui avaient été travaillés par les équipes avec la volonté de favoriser de la coopération disciplinaire, une certaine transversalité, et bien on n'en est réduit, aujourd'hui, à n'en avoir qu'un seul vivant et une vague approche interdisciplinaire sur un second. On en a plus que deux, dont un qui ne sert que de support pour l'oral du DNB. Cet aspect a disparu » (principal de collège, C14).

Alors que l'un des IA-IPR (A9) évoque un état de « réformisme perpétuel », ce conseiller technique de Recteur souligne, lui, l'épuisement du système « avec des réformes, des contre-réformes, sur des échelles de temps de plus en plus courtes » et la nécessité qui en découle, pour les cadres pédagogiques, eu égard à la faible « espérance de vie » des dispositifs pédagogiques (e.g. les EPI), de s'en détacher :

« Un cadre de l'Éducation nationale, enfin un cadre pédagogique, sa mission, ça n'est pas de mettre en place les dispositifs, c'est de faire en sorte que les enseignants sachent déployer des

gestes professionnels pertinents pour des fonctions qui sont vieilles depuis la nuit des temps... qu'on appelle ça EPI, AP, IDD, TPE, moi, je m'en contrebalance, voilà. Ce que je constate, par contre, c'est que notre système s'épuise avec des réformes, des contre-réformes sur des échelles de temps de plus en plus courtes et finalement sur des non-choix. Donc, à partir de là, moi, je ne veux pas construire un PAF sur des dispositifs, parce que je trouve que c'est profondément inefficace et parce que l'espérance de vie étant tellement maigre que ça ne sert à rien » (conseiller technique de Recteur, A14).

Néanmoins, cette faible espérance de vie des dispositifs, qui plus est compte-tenu du caractère répétitif du phénomène, paraît constituer, localement, un obstacle à l'accueil de nouveaux dispositifs. Les propos de cette principale adjointe sont révélateurs des traces laissées par la discontinuité des impulsions politiques et de la nécessité qui en résulte de chercher à engager les dynamiques collectives à partir des « *bons chevaux de bataille* » :

« Une réforme, euh... l'axe du temps quoi. Faut donner du temps au temps, et on voit que le temps éducatif, qui est un temps long est complètement euh... en opposition avec un temps politique. Voilà. [...] C'est pas l'idée d'être fainéant et de pas avoir envie de travailler, en fait, c'est pas ça. C'est que vous vous rendez compte pour un chef d'établissement que c'est super dangereux, enfin c'est galvanisant de rentrer dans un travail d'équipe avec tout le monde, mais c'est qu'en fait vous vous rendez compte que c'est comme un soufflet, plus vous le montez... plus vous redescendez vite. Du coup, dans une période un peu maussade sur le plan sociétal, politique, un peu instable, enfin très instable, vous vous dites : "je vais prendre les bons chevaux de bataille". Je vais pas aller les lancer sur des trucs euh... et encore moins sur des établissements où les élèves sont très difficiles. Ici, on a des profs qui galèrent toute la journée quoi... Moi, aller leur demander de se lancer dans des trucs pas possibles, sans savoir si va perdurer... Ce n'est pas possible ! » (principale adjointe de collègue, C1).

Ce qui est décrit par cette principale à propos des enseignants apparaît aussi être valable pour les chefs d'établissement eux-mêmes, comme en témoigne l'extrait suivant :

« Alors pour la réforme précédente [collège 2015], y'a eu des vraies concertations, les gens s'en sont emparés, ou pas, mais il y en a eu. Après, la difficulté pour nous, ça a été la mise en œuvre parce que, comme ils ont voulu le faire avant la fin du mandat, ce que je comprends politiquement, ils ont tout fait en même temps, à marche forcée et le changement... quand on veut changer un truc euh... l'être humain est rétif au changement, il lui faut du temps, il faut expliquer, et, du coup, le temps était trop court pour que ce soit vraiment efficace. Mais on y était arrivé. Là, actuellement, la concertation ne semble pas si évidente et, même dans les velléités de concertation, le problème c'est qu'ils nous ont un peu perdus. Parce que l'idée qu'un changement comme ça, on dise d'un coup que l'on arrête tout, bah franchement ça m'a vraiment dégoûté. Ça donne pas envie de se projeter, de porter quelque chose en se disant que, de toute façon, dans deux ans, c'est fini » (principal de collègue, C12).

L'inscription du changement dans le temps long paraît être, en effet, une condition nécessaire pour que les réformes contribuent à faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants. Cela est particulièrement perceptible dans le discours de cette professeure d'histoire-

géographie, à propos du renforcement du concept de compétence dans la réforme du collège de 2015 :

« Sur les compétences, je vois à quel point ça heurte les gens. Techniquement, on finit par le faire, mais c'est que technique je crois. Derrière, ça reste des pratiques très différentes. Mais, moi, je n'avais pas de culture de ça, donc je me suis penchée dessus et j'en ai fait quelque chose. Si j'avais travaillé avec des gens là-dessus, ça aurait pu m'éviter d'aller vers des dérives, parce que j'ai fait des choses qui sont typiquement ce qui est critiqué avec les compétences, que j'ai dû déconstruire après avoir bossé avec des collègues... Alors, si j'avais pu bosser collectivement, on aurait pu construire une position médiane, voilà. Je pense que l'on devrait tous passer plus de temps aux choses pour se les approprier parce que, clairement, ça nécessite du temps et on peut pas appliquer bêtement quoi » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Les données tirées de l'enquête par questionnaire indiquent, à ce titre, que pour 87,2 % des enseignants et 79,0 % des personnels d'encadrement, les réflexions collectives à l'échelle du système éducatif sont insatisfaisantes. Autrement dit, il semble que l'accélération des réformes telle qu'elle est perçue par les professionnels contrarie l'émergence de réflexions, à tout le moins dans une perspective inter-catégorielle et collégiale, au détriment d'une adaptation permanente aux orientations institutionnelles versatiles. D'ailleurs, seuls 21,9 % des enseignants et 28,6 % des cadres interrogés considèrent que l'institution adopte une réponse satisfaisante face aux problématiques et aux défis contemporains (numérique, développement durable, inactivité physique et sédentarité, etc.).

L'évaluation du changement et son accompagnement

Dans le prolongement de la réflexion ci-avant, la capacité de l'institution à accompagner les transformations pédagogiques après la mise en œuvre des réformes mais aussi à justifier de l'intérêt de ces transformations par une évaluation des changements précédemment entrepris est également très largement interrogée par les enquêtés¹²⁰. Les propos de ce professeur de lycée général illustrent cette difficulté :

« C'est pas le mammouth d'il y a quelques années, mais c'est vrai que c'est dur de bouger. [...] Quelle que soit la réforme, on a des pratiques et changer les pratiques c'est extrêmement difficile pour des gens qui ont 20 ou 30 ans de carrière. Je dis pas que ça ne se fait pas mais, en tout cas, ça ne se fait pas du jour au lendemain. C'est pour ça aussi que trop de réformes tuent les réformes. C'est un peu le problème. Pour la réforme du collège, c'était très net hein, j'ai des collègues qui disaient "j'attends la prochaine". Donc, finalement, ils n'essayent même pas et le temps leur donne raison... donc, ceux qui se sont le plus investis sont ceux qui ont le

¹²⁰ 92,7 % des enseignants et 84,8 % des cadres intermédiaires interrogés jugent l'accompagnement des réformes par l'institution insatisfaisant. 95,2 % des chefs d'établissement et des inspecteurs déclarent avoir déjà eu du mal à justifier des transformations à cause de l'absence d'évaluation des réformes antérieures.

plus souffert de la réforme parce qu'en fait ils se disent "on a fait tout ça et maintenant ça se casse la figure" et on n'a même pas pu évaluer. C'est un gros problème ça quand même de pas pouvoir évaluer le travail qu'on fait » (professeur de lettres en LGT, P2).

Le ressenti des enseignants vis-à-vis du manque d'évaluation des réformes préexistantes est apparu particulièrement vif dans les entretiens. Certains évoquent le manque d'« indicateurs de réussite ou d'échec de ce qu'il s'est passé avant » et d'expérimentation, en amont, « pour avoir suffisamment de recul » sur les choix à institutionnaliser (P3), d'autres regrettent qu'il n'y ait « jamais de communication sur la réforme précédente et d'explication des raisons pour justifier de modifier les choses », pointant la dimension nébuleuse des transformations administrées au niveau central (P27) :

« Chaque fois qu'on change d'orientations, de réformes, on ne nous donne pas les indicateurs de réussite ou d'échec de ce qu'il s'est passé avant. Donc, en gros, ce qui est bizarre, c'est que l'on a l'impression qu'en haut, ils ne s'appliquent pas ce qu'ils nous demandent sur le terrain. Donc, où est la cohérence ? Moi, personnellement, j'aimerais bien qu'on m'explique ce qui a été, ce qui n'a pas été, mais pour ça, on a besoin d'expérimenter sur plusieurs années pour avoir suffisamment de recul, pour pouvoir évaluer. Après, ce que je trouve dommage aussi, c'est que nous dans un petit établissement, on pourrait vraiment être un établissement pilote. On a envie de tester plein de choses pour qu'après, éventuellement, ce que l'on a pu tester soit diffusé ailleurs » (professeure de mathématiques en collège, P3).

« Même si on a des temps de consultation, ils sont relativement courts et les retours ne sont jamais publiés. C'est ça qui est délicat. Puis, il n'y a pas d'évaluation de la réforme d'avant en fait. Alors j'ose espérer que c'est fait au ministère, qu'il y a des retours en qualité qui motiveraient les nouvelles orientations, sur les nouveaux programmes. J'ose imaginer qu'il y a une logique quelque part mais, en tous les cas, il n'y a jamais de communication sur la réforme précédente et d'explication des raisons pour justifier de modifier les choses. On a l'impression que c'est un peu nébuleux et que ça arrive comme ça » (DDFPT et professeure de biotechnologies en LGT, P27).

À l'image des propos de cette enseignante, c'est une nouvelle fois la disruption entre le temps politique et le temps éducatif qui semble ne pas laisser la possibilité d'une évaluation sérieuse des effets des changements entrepris :

« C'est terrible, les réformes que l'on met en place et où on ne laisse pas le temps. C'est un vrai problème dans l'éducation. Les réformes, elles s'enchaînent les unes après les autres et on n'a même pas le temps de voir les effets. Les effets, ils se font pas sur deux ans » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

Le constat formulé est aussi largement partagé par les personnels d'encadrement. Au-delà de la suspicion de ne pas voir l'énergie investie dans la mise en œuvre du changement rentable sur le plan temporel, l'absence de la mesure des effets des réformes contribue à user les équipes éducatives au niveau local :

« Pour moi, c'est trop politique. On en est quasiment rendu à un ministre, une réforme. Ça perd du sens et les mesures qui nous arrivent ne sont pas réfléchies sur le long terme. Qu'on y croit ou qu'on y croit pas, ce qu'on met en place dans le cadre de la TVP, on est quasiment certain que ce sera démolit dans peu de temps parce que autre chose arrivera. On n'a même pas le temps de mesurer les effets d'une réforme, qu'il y a autre chose qui arrive. Je pense que ça use les équipes d'enseignants, de direction. On est toujours dans l'idée de se dire "on met ça en place mais à quoi bon". Ça demande beaucoup d'énergie à chaque fois qu'il y a une réforme. Donc, je pense que l'on perd les équipes avec trop de changements pas suffisamment sur le long terme et même pas d'évaluation de ce qui se fait » (DDFPT de LP, C16).

Quant à la dimension énergivore, cet inspecteur évoque les difficultés des personnels d'encadrement pédagogique à *« positiver ce que l'on sait bien faire »* :

« Il faut que l'on arrive à positiver ce que l'on sait bien faire, les expériences, essayer de les analyser et comprendre pourquoi le mécanisme mis en œuvre a déclenché des effets positifs. Ça, on sait pas le faire dans l'Éducation nationale, la culture de l'évaluation de nos actions, c'est pas ça. On passe à autre chose et on ne sait pas si ce que l'on a fait avant est bien ou non » (IA-IPR d'EPS, A15).

L'une des causes avancées par ce DASEN porte sur la multiplication des injonctions prioritaires – d'ailleurs largement partagée par l'encadrement dans son ensemble (95,2 % des répondants au questionnaire) – et la nécessité pour les personnels d'inspection de se tourner vers les foyers les plus urgents à défaut de pouvoir accompagner les transformations et les évaluer au fil de l'eau :

« Je prends l'exemple de la réforme du collège, on l'a mis en œuvre, on l'accompagne à un an, mais, aujourd'hui, je ne sais pas qui accompagne l'AP dans les collèges, alors que c'est un point fort... Parce que, comme nous sommes sous-encadrés, on va très vite sur d'autres foyers, c'est comme des pompiers qui ont plusieurs foyers. Automatiquement, on se dirige vers les feux les plus urgents, c'est un petit peu ça... Je pense au numérique aussi, c'était un point fort avec des collèges tout numérique, des collèges préfigurateurs. Là, aujourd'hui, il faudrait les accompagner aussi... la réforme du collège, le dispositif "devoirs faits", tout en accompagnant la réforme du lycée, tout en accompagnant aussi le premier degré, les CP dédoublés... typiquement le dédoublement très facile à faire. Accompagner les enseignants dans le cadre de cette réforme, c'est-à-dire faire en sorte que ce soit très efficace, c'est déjà une deuxième chose. Mesurer, ensuite, les résultats de cette réforme, ça sera un véritable défi et je ne sais pas d'ailleurs si on peut le faire au niveau local. Donc, ça, l'accompagnement jusqu'au bout du processus, jusqu'au résultat que l'on souhaite, ça c'est vraiment un défi » (DASEN, A5).

Au terme de cette section, il convient de souligner que la réception des injonctions visant au développement des pratiques collectives, par les enseignants mais aussi par les personnels de direction censés les mettre en œuvre dans leur établissement, ne peut être indifférente à cette culture de l'urgence et de l'immédiateté dans laquelle est plongée l'institution scolaire. L'analyse proposée ici ne permet pas, en l'état, car trop globalisante, de juger de la prédominance, ou non, de ce que Pons (2022) nomme l'âge de la *« fast-politique »*, qu'il définit comme : *« un mode particulier de fabrication des politiques publiques, profondément*

néolibéral, caractérisé par la mise en œuvre « énergique » et technocratique par les gouvernants de mesures qui sont légitimées par des évaluations toujours plus rapides de politiques menées à l'international. Ces évaluations donnent à voir des « bonnes pratiques » dont il faudrait tirer les « leçons » et qui sont soutenues par des réseaux mondialisés et influents d'experts et d'entrepreneurs politiques ». Toutefois, il apparaît assez clairement, à travers les propos rapportés, que certains des éléments constitutifs de ce mode fabrication des politiques éducatives – en premier lieu desquels, l'accélération du gouvernement de l'éducation, l'appui sur des productions scientifiques ou des experts pointant une dégradation de la qualité de l'éducation ou encore une focalisation sur des réformes managériales et du professionnalisme enseignant (statut, métier, gestion, carrière¹²¹) – sont bels et bien présents dans les réformes qui animent cette étude du développement des approches collectives. Ces éléments constituent tout autant de conditions qui, caractérisant la culture de l'institution scolaire, contribuent à façonner, réformes après réformes, injonctions après injonctions, l'Arrière-plan des professeurs et de leur encadrement pédagogique. Au moment d'investir de nouveaux dispositifs collectifs, mis en place dans des configurations temporelles de plus en plus courtes, ces éléments d'Arrière-plan amènent nécessairement à quelques résistances dans le corps enseignant.

11.3. En synthèse

Les résultats présentés dans ce chapitre permettent de caractériser la culture de l'institution scolaire au prisme du développement des approches collectives. Ils rendent compte du milieu dans lequel évoluent les enseignants, mais aussi les personnels de l'encadrement pédagogique, à travers le souci de témoigner des modes de fonctionnement (hiérarchique, relationnel, professionnel, etc.) et de structuration (organisationnelle, temporelle, etc.). L'étude de la trajectoire de mise en œuvre de la transformation de la voie professionnelle et de l'introduction du dispositif d'enseignement en co-intervention fait émerger les conditions singulières (sur le plan professionnel mais aussi temporel) à partir desquelles la conception du changement pédagogique est envisagée au niveau central. En effet, si les chapitres 9 et 10 permettent de saisir les logiques de l'engagement des professeurs dans les pratiques collectives, aux niveaux inter- et intra-individuels, le premier temps de ce

¹²¹ Pons (2022) met en avant deux autres marqueurs : « *la mise en avant dans le débat public de mesures ou de solutions politiques génériques* » et « *le rôle clé de réseaux d'acteurs mondialisés dans la fabrication des politiques d'éducation* ».

chapitre caractérise, quant à lui, la logique adoptée par l'institution, au niveau central, pour conduire le changement pédagogique et œuvrer au développement du travail collectif. Aussi, à travers l'étude de la TVP, il met en lumière que les logiques de l'institution ne percolent pas nécessairement avec les logiques des professionnels, quelle que soit leur sphère d'appartenance, à qui il est demandé de travailler collectivement ou d'en organiser les conditions. Aussi, il appuie sur la nécessité d'élargir, de manière plus macroscopique, l'analyse des déterminants de l'engagement des enseignants au sein des collectifs.

Le deuxième temps favorise une lecture plus globale du système éducatif et met en avant, à travers l'analyse des discours, une série de facteurs structurels caractérisant, en partie et à la fois, le mode de fonctionnement de l'institution et les propres conditions de sa transformation (*e.g.* le développement des approches collectives). Ainsi, il apparaît que les orientations ministérielles, depuis une petite dizaine d'années, sont perçues par les personnels scolaires comme le fruit de tiraillements, d'ordres idéologique et politique, se concrétisant tout à la fois par une permanence de l'impulsion au développement des approches collectives, mais aussi, d'une certaine manière, par son déclin progressif. Marquée par le jeu des alternances au sommet de l'État et des mobilités ministérielles des personnalités politiques, l'institution ne semble pas porter un projet très clairement identifié autour d'une dynamique du travail collectif. Néanmoins, elle donne à percevoir un phénomène d'accélération de la rythmicité des réformes et des mesures injonctives, parfois contradictoires, contrariant leur réception par ses destinataires. L'analyse souligne aussi le poids, telle qu'il est perçu, d'une organisation scolaire fortement centralisée, bureaucratisée et verticale venant ainsi percuter le mouvement engagé vers l'autonomie accrue des établissements et la responsabilisation des acteurs locaux. En d'autres termes, si l'introduction de certains instruments issus du *new management public* semblait devoir contribuer à l'échelonnement du pouvoir décisionnel, elle s'est accompagnée d'une logique de contractualisation et de reddition de comptes amenuisant d'autant la nouvelle autonomie d'action et de contrôle de l'échelon local. Toutefois, elle a conduit, dans le même temps, à rigidifier les relations professionnelles entre les personnels de la hiérarchie intermédiaire et les enseignants introduisant notamment une défiance des enseignants vis-à-vis des enjeux de carrière de l'encadrement pédagogique. À un autre niveau, l'analyse montre, enfin, l'existence d'une forme d'isomorphisme entre les relations professionnelles des enseignants et celles des personnels de direction et d'inspection. Pour le dire autrement, les enseignants semblent reproduire, à leur échelle, des systèmes de relation similaires à ceux de leur hiérarchie (*e.g.* fonctionnement en tuyaux d'orgue des inspections disciplinaires,

préférence des personnels de direction pour des formes de travail collectif locales, circonstanciées et en petit comité plutôt que des réunions de bassin regroupant une addition de contextes et de préoccupations diversifiés, etc.). L'ensemble de ces facteurs rend compte, de manière complémentaire au premier temps, de la culture de l'institution scolaire. Ces facteurs opèrent inévitablement, par un effet de médiation entre la sphère politique et administrative et les sphères enseignante et de l'encadrement intermédiaire, une modulation des logiques pratiques aux échelles inter- et intra-individuelles et jouent donc un rôle non négligeable dans les manières dont les enseignants investissent *in fine* les pratiques collectives.

CHAPITRE 12

Faire et être collectif dans le contexte de l'Éducation nationale : synthèse et perspectives

Ce chapitre finalise l'analyse en ouvrant la réflexion sur les effets du développement des approches collectives et des nouvelles modalités de gestion publique (décrites, en filigrane, tout au long de cette partie) sur la professionnalité des personnels scolaires. Cette réflexion vise également à interroger les structures d'Arrière-plan propres à chacune des sphères pour mieux comprendre ce qui rassemble et ce qui dissemble les enseignants et les membres de la hiérarchie intermédiaire. Ces deux aspects constituent le premier temps du chapitre. Ils permettent aussi de constituer le socle d'une seconde réflexion, plus prospective, dressant quelques principes pour penser des structures intermédiaires de régulation collective des pratiques scolaires, respectant les logiques de la pratique telles qu'identifiées pour chacune des sphères étudiées. Ainsi, il s'agit, dans le deuxième temps du chapitre, d'envisager les conditions pour faire et être collectif dans le contexte de l'Éducation nationale. Le dernier temps conclut le chapitre et la partie en enrichissant la modélisation de la dynamique du travail collectif (Figure 40), à partir des principes qui auront été dégagés.

12.1. *New public management* et professionnalité des personnels

Ce premier temps a pour objet de rendre compte de ce que révèle le développement des injonctions au travail collectif au sein de l'institution scolaire, du point de vue de l'évolution de la professionnalité des personnels qui la composent. Il constitue une forme de discussion, alimentée de données empiriques, des résultats présentés dans les deux derniers chapitres. S'inscrivant dans les préconisations régulièrement associées au *new public management* (e.g. Dupriez, 2015), les injonctions au travail collectif, telles qu'elles viennent percuter les logiques et les pratiques des enseignants, renseignent en effet sur l'évolution du métier et interrogent, en retour, la manière dont ce travail est reconnu et valorisé par l'institution. Ces injonctions font aussi évoluer le travail des personnels d'encadrement intermédiaire, à qui il revient d'assurer la charge de l'organisation des conditions propices au travail collectif des enseignants. Ainsi, il s'agit bien de retranscrire ces évolutions et leurs

conséquences qui pourront permettre, ensuite, de dresser quelques réflexions prospectives quant à la question du collectif en contexte scolaire.

12.1.1. La question de la reconnaissance professionnelle des enseignants

La revue de littérature sur le travail collectif des enseignants a permis de contextualiser l'essor de la préoccupation de l'institution vis-à-vis de la dimension collective du métier et de l'ancrer dans le mouvement plus profond de déconcentration du système scolaire et de ses modes de gouvernance. Les données présentées ci-après rapportent la perception de cette évolution du métier par les personnels concernés et alimentent la discussion des résultats mettant en avant le risque de délitement de l'engagement des professeurs dans les pratiques collectives au cours du temps (Figure 45).

Un métier qui évolue et se complexifie

Il convient, en premier lieu, de prendre en compte la perception partagée par la communauté éducative d'une dégradation des conditions du métier, eu égard à l'évolution du public scolaire, et d'un alourdissement des tâches inhérentes au métier enseignant. Sans chercher à l'objectiver davantage, il est tout de même utile de souligner, à partir des propos de ce chef d'établissement, la difficulté pour certains enseignants de s'adapter à des élèves jugés parfois « *plus volubiles* » :

« L'informel, il est dans les rencontres au quotidien où vous êtes amené à passer des messages, à ressentir un peu ce que vivent les enseignants, leurs angoisses, etc. C'est un métier difficile enseignant, et d'autant plus difficile que je reviens sur cette part éducative qui prime sur le formatif. Moi, de mon temps, vous arriviez et, en trois minutes, vous aviez votre classe qui était posée, c'est-à-dire plus de la moitié de la classe qui, par souci d'être sérieux, par crainte du prof, par envie, sont calmes et sont en situation d'écoute collective. Là, je vois des collègues pour qui c'est très compliqué de poser la classe, de la rendre attractive à votre propos et en situation d'intégrer ce que vous dites » (proviseur de LPO, C3).

Cet aspect sera approfondi un peu plus loin mais il apparaît qu'il s'ajoute à un alourdissement, objectif et largement perçu comme tel, des tâches allouées aux enseignants. Si ce professeur de lycée ne le partage qu'en partie, le sentiment qu'il formule d'une charge de travail

croissante et sans réelles contreparties matérielles de l'institution est révélateur d'un certain « *ras-le-bol* » manifesté par les enseignants au cours de l'enquête¹²² :

« Il y a quand même un sentiment que je partage où l'on nous en demande toujours plus, pour pas plus de salaire. Je pense qu'il y a de ça aussi, on nous demande, on nous demande, on nous demande et sans contrepartie. Après, ce sans contrepartie peut être pris différemment. Moi, ma contrepartie, c'est mon bien-être au travail et avec les élèves. Évidemment, si on pouvait augmenter mon salaire, ça ne serait pas mal mais c'est pas la première chose que j'y vois. Donc, oui, il y a sûrement l'idée de faire quelque chose en plus pour rien, je ne sais pas. Moi c'est une conception des choses que j'ai du mal à concevoir. Après, effectivement, il n'y a pas de reconnaissance particulière et beaucoup attendent de la reconnaissance » (professeur de physique-chimie en LGT, P7).

Cet accroissement de la charge de travail passe, notamment, par un ensemble de missions complémentaires à celle de l'enseignement en classe traditionnel promouvant la figure d'un professionnel exerçant à l'échelle de l'établissement et, parfois même, en dehors. Les récents travaux de Palet (2022) confirment cette perception en ce qu'ils témoignent du développement d'une nouvelle professionnalité enseignante reposant sur la mesure, par l'institution, de « *la valeur professionnelle* » des professeurs sur le fondement d'une « *logique compétence* » supplantant le modèle historique de la qualification disciplinaire. Ce nouveau modèle est particulièrement bien illustré dans les extraits suivants qui témoignent, sans chercher l'exhaustivité, de la diversité des tâches possibles. Ainsi, il peut s'agir de l'investissement dans le montage de classes à projet orientées vers l'expérimentation de nouvelles méthodes pédagogiques :

« [Sur le projet métacognition] On a eu une nouvelle cheffe d'établissement cette année, elle ne connaissait pas du tout donc elle a tout appris. Mais elle trouve ça formidable. Donc, le dispositif se pérennise. [...] Alors bon, on n'a pas d'IMP, on travaille sur nos heures personnelles, de manière bénévole. On a juste les 9 heures, euh, moi, ça me fait 0,25h par semaine. C'est pas la rémunération qui est motivante, on est bien d'accord. C'est vraiment anecdotique, par rapport au nombre d'heures qu'on y passe... pendant les vacances, je lis, je diffuse » (professeure de mathématiques en collège, P23).

Il peut également s'agir de l'investissement dans des projets ponctuels mobilisant une grande partie, voire l'ensemble, de la communauté éducative d'un établissement :

« Quand on a monté le projet, on a décidé d'une course solidaire en fait, c'est pas vraiment un cross. En fait, chaque tour réalisé permet de récolter de l'argent auprès des parrains et, cet argent, on avait prévu de le reverser à une association qui organise des courses pour les enfants handicapés. [...] C'est ma conception à moi mais je trouve du plaisir dans des choses qui sont autour de mes cours d'EPS. Ça veut pas dire que je prends pas de plaisir dans mes

¹²² S'ils n'ont pas fait l'objet d'un traitement rigoureux méthodologique, les commentaires libres figurant à la fin de l'enquête par questionnaire semblent, en effet, témoigner d'un consensus sur cette perception.

cours d'EPS mais je trouve que le métier d'enseignant est intéressant par ce que tu fais autour. Ensuite, c'était quand même le seul événement qui mobilisait toute la communauté éducative et je trouvais que c'était quelque chose d'important. C'était aussi le seul événement qui mobilisait tous les élèves... Voilà, c'était une après-midi sympa quand même quand c'était bien organisé, ça créait un truc » (professeure d'EPS en LGT, P5).

Cela peut également prendre corps dans l'investissement de la fonction de formateur :

« Ça m'apporte beaucoup de stress d'être formatrice [rires]. Pas mal de travail aussi, la première année j'ai beaucoup travaillé et j'étais prête à dire non. Au final, j'ai quand même eu des bons retours, ça m'a motivé à continuer. Cette année, le fait que mes stages soient vraiment plus aboutis et plus organisés, ça me motive à encore améliorer. Ça apporte une certaine... pas reconnaissance parce qu'on l'a pas vraiment, à part deux ou trois "merci" des collègues... mais euh, je sais pas, je suis contente de le faire, c'est valorisant pour moi-même. C'est pas vis-à-vis des autres, mais je suis contente d'être formatrice et puis je me dis : "voilà, je vais pas m'encroûter dans mon établissement, à ne rien faire à côté". C'est plus ça je pense » (professeure d'EPS en LGT, P6).

Ces témoignages montrent que l'évolution du métier n'est pas nécessairement mal vécue par les enseignants. Ils pointent aussi, indéniablement, la force du message formulé, plus ou moins explicitement, par l'institution visant à élargir le spectre d'action des professeurs, passant d'une focale exclusivement (ou presque) disciplinaire à une focale résolument transversale et les enjoignant à faire des choses en dehors de la classe. À propos de la réforme du lycée professionnel et du dispositif d'enseignement en co-intervention (cf. section 11.1.1.1. Description et analyse du dispositif), la perception de cet enseignant des orientations institutionnelles est encore plus percutante :

« J'ai l'impression que ce qui peut se dessiner, c'est qu'en élaborant des projets et des frises chronologiques un peu précises, on puisse inter-changer le prof en disant que tu as les compétences pour le faire. [...] C'est le risque qu'on perde un peu notre fonction. Moi, ça me dérange pas d'être manager, je veux que les gamins soient bien, je peux aller chercher les compétences. On a trop axé le recrutement des collègues sur le niveau disciplinaire. On s'aperçoit que le niveau disciplinaire, on le perd rapidement et qu'en fait on fait plutôt de la sociologie, voire de la psychologie » (professeur d'électronique en LP, P10).

Il est nécessaire de ne pas donner à voir une vision trop éloignée de la réalité et du projet institutionnel, ce conseiller technique de Recteur tempère ainsi les propos précédents :

« On est resté dans un modèle "le professeur devant sa classe avec la notion de liberté pédagogique". Assez étonnamment, le ministère n'a jamais cherché une démarche de productivité, si l'on peut utiliser l'expression, dans ce domaine-là. [...] C'est une vraie question dans une institution où l'on recrute de plus en plus de personnels non qualifiés hein, les personnels contractuels, et où l'on peut aussi avoir des personnels qui sont plus ou moins en difficulté en présence d'élèves... on n'a jamais envisagé que quelque part on pouvait répartir le travail, voir qu'un enseignant puisse souhaiter être davantage dans la conception, la production de ressources ou dans la correction de copies qu'être frontalement devant des

élèves. Voilà, il y a une espèce de vision d'un même modèle qu'on duplique, c'est assez étonnant » (conseiller technique de Recteur, A14).

Toutefois, pour certains, la transition qui se dessine semble difficile à opérer, l'importance de la qualification disciplinaire et la nécessité d'être ou de se sentir performant dans la classe primant sur l'investissement dans les missions périphériques. C'est le cas, par exemple, de cette enseignante de musique (classée dans le profil « *prudent* » dans le chapitre 8) qui exprime ses difficultés à maintenir sa classe et les justifie à partir de ses soucis de santé :

« Tant que je serais dans ce collège, je refuserai d'être professeur principal, c'est pas possible. J'ai 52 ans...avec le rythme que j'ai, je ne me vois pas pouvoir tout mener de front. Le CA, je ne me suis pas proposée. Toutes les réunions sont le soir, on le sait à la dernière minute. [...] Pour moi, la priorité ce sont les cours, les programmes » (professeure de musique en collège, P15).

C'est aussi le cas que rapporte ce professeur en reconversion (P20) et, antérieurement, de cette enseignante de mathématiques (P3) qui expliquent avoir mis longtemps à accepter la proposition de son inspection disciplinaire pour assurer quelques formations continues :

« Cette vision du bon prof qui s'engage dans l'établissement, je le sens plus dans l'image que projette l'INSPE. Les collègues, entre eux, se jugent plutôt sur le prof qui apporte un contenu pertinent et qui est respecté par les élèves » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

« Alors moi, ce que j'ai ressenti lors de la première inspection c'est que ce n'était pas du tout d'actualité pour moi, je ne me projetais pas du tout. J'avais tellement à expérimenter dans ma classe que je n'étais pas du tout prête à avoir cette posture de formatrice. J'étais trop dans l'optique d'améliorer ma pratique et pas du tout au stade du partage. Et, puis, j'avais expliqué que la réforme me demandait pour moi déjà de me remettre en question et de reconstruire tous mes cours et que, ma priorité, c'était déjà de me sentir solide dans mes classes avant de faire ce moment de partage » (professeure de mathématiques en collège, P3).

Si cette dernière apparaît avoir franchi le cap et s'autorise désormais à échanger et partager son travail, notamment dans le cadre des stages de formation continue, elle demeure malgré tout sceptique quant aux lourdeurs administratives qui accompagnent les incitations autour de l'expérimentation pédagogique :

« Ce qu'on trouve difficile, nous, c'est qu'on nous demande des critères d'évaluation, des critères de réussite, de savoir comment on peut s'assurer que ça réussit ou pas... enfin on a l'impression qu'on nous demande une usine à gaz à chaque fois que l'on veut faire quelque chose » (professeure de mathématiques en collège, P3).

Dans une autre perspective, l'origine des difficultés à investir de nouvelles missions peut provenir de « *représentations ancestrales* » (A3), à partir desquelles « *l'objectif ultime* [réside dans] *la transmission des connaissances* » (P8) :

« Alors, l'accumulation des savoirs, il me semble que le distingue entre accumulation de savoirs et savoir-être... ce ne sont pas les gens qui sont les plus cultivés qui sont les meilleurs profs. [...] Mais ça, c'est difficile à faire comprendre. Il y a encore des représentations ancestrales qui font que... » (IA-IPR d'arts plastiques, A3).

« Je pense que ça fait partie des disciplines où tu as un lien très fort entre le prof et la classe. Il y a encore l'idée que ça fait partie des disciplines où le cours magistral reste encore un truc principal. Alors j'exagère peut-être un peu parce que la façon d'enseigner a beaucoup évolué mais j'ai l'impression que la base du cours, l'objectif ultime, c'est la transmission de connaissances où le prof parle et les élèves prennent des notes quoi » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Tel que l'analyse cette principale adjointe, les difficultés peuvent également provenir d'un « manque de savoir-faire » doublé d'un « manque de confiance en soi qui caractérise [selon cette dernière] une majorité d'enseignants » :

« Y'a aussi des équipes d'enseignants qui ont du mal à travailler en projet en fait. Globalement, c'est pas une volonté de pas faire, c'est vraiment un manque de savoir-faire et un manque de formation sur la pédagogie de projet par exemple, et un grand manque de confiance en soi qui caractérise une majorité d'enseignants hein... enfin on va être clair hein. C'est-à-dire qu'il y a une grande maîtrise du savoir disciplinaire, quand on est porte fermée seul dans sa classe, ça va bien, mais... travailler porte ouverte c'est déjà plus compliqué, travailler en équipe, on se soumet au regard des collègues et on a toujours l'impression de se soumettre à la critique du collègue... ça, c'est un grand frein au travail collaboratif, un énorme frein » (principale adjointe de collège, C1).

Ce dernier extrait d'entretien ouvre la voie à l'analyse d'une dimension peu investiguée par l'institution. L'essor du travail collectif invite, en effet, à ce que les enseignants partagent des ressources, évaluent ensemble, co-interviennent : en bref, qu'ils montrent ce qu'ils font et, par là-même, une partie de qui ils sont.

Une pudeur à montrer son travail et un manque de confiance professionnelle

Il apparaît pourtant que le manque de confiance professionnelle des enseignants, tel qu'il a été verbalisé par la principale adjointe ci-avant, conduise à une forme de pudeur au moment où les enseignants sont enjoins à rendre visible leur travail. Ce constat est assez largement partagé par les enseignants interrogés. Cette enseignante d'espagnol explique, par exemple, que l'une de ses collègues résiste à intégrer un projet collectif durant une semaine dédiée à l'enseignement des langues vivantes, eu égard à ses difficultés de gestion de classe :

« C'est une enseignante qui n'a pas confiance en sa pratique. En fait, ses deux dernières inspections n'ont pas été très bonnes. Elle est beaucoup dans le frontal, elle n'a pas un bon relationnel avec ses élèves... elle a des problèmes de gestion de classe » (professeur d'espagnol en collège, P19).

Le récit de cette professeure de sciences économiques et sociales, redevenue enseignante après avoir quitté ses fonctions vingt ans auparavant, est encore plus signifiant :

« Quand je suis revenue après vingt ans, là, j'ai vraiment eu du mal. Du coup, j'ai demandé aux collègues si je pouvais venir voir ce qu'ils font en cours. Bah, il n'y en a pas un qui a bien voulu. J'ai halluciné. Ils me croyaient pas, ils pensaient que c'était de la coquetterie. Je leur disais que non, je voulais venir voir comment ils tiennent 35 élèves quoi. Personne n'a accepté. C'est pareil avec les stagiaires, plus personne n'en veut. Typiquement, on n'aime pas reconnaître que l'on est en difficulté, qu'on a du mal, etc. et on va faire des fixettes sur des cas d'élèves au lieu peut-être de réinterroger la pratique professionnelle » (professeure de SES en LGT, P24).

Pour ce professeur fraîchement reconverti, l'institution – eu égard à la formation initiale des enseignants mais aussi au faible nombre de visites d'inspections – est en partie responsable de cette pudeur et de la peur des enseignants du jugement porté sur leur travail :

« D'une façon générale, le prof a extrêmement peur d'être jugé. Moi, je sais que ça m'arrive devant les élèves de leur dire quand j'ai oublié une date ou le nom d'un roi. J'étais dans une institution qui ne pénalisait pas l'erreur. Ça pour le coup, l'INSPE¹²³ est entièrement responsable. Y'a une soi-disant bienveillance mais sur le contenu académique, c'est extrêmement castrateur. Dans d'autres institutions, on favorise la prise de risque et, donc, on accepte l'erreur. Dans l'enseignement, non. Il faut que le cours soit carré, etc. Ce qui est dans la classe reste dans la classe. [...] La liberté pédagogique, certains mettent ça en avant pour qu'on vienne pas voir ce qui se passe chez eux. On refuse en fait de montrer avec cette peur d'être jugé. Moi le premier, au début d'année, quand j'avais la visite de mon tuteur ou de l'INSPE et que j'avais pas encore la relation que j'ai maintenant avec ma classe, c'est les séances où j'appréhendais. Mais je pense que c'est une question d'habitude. Dans le monde de l'entreprise, quand vous faites une réunion et que votre chef est là, vous suez aussi à grosses gouttes. Bon, mais quand vous l'avez fait dix ou quinze fois, vous finissez par vous y habituer. Mais pour les enseignants, ça n'arrive quasiment jamais » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

Ce point de vue est partagé, à l'image de ce jeune professeur de philosophie qui déclare s'être *« amusé à constater que le rapport des collègues à leur inspection est un rapport assez comparable à celui d'un élève avec son prof »* (P26). Il développe :

« Ils vivent l'inspection vraiment comme un moment d'évaluation, d'examen. En philo et en lettres, j'ai vraiment entendu ça. Alors c'est en partie réel parce que l'EN est très hiérarchisée mais aussi en partie intériorisée par les agents. [...] Là, on retrouve des profs qui se décomposent, sont en stress, devant leur inspecteur comme des élèves » (professeur de philosophie en LGT, P26).

C'est aussi le point de vue de ce professeur de lettres :

« Un autre facteur que l'on retrouve, c'est la peur du regard. [...] Dans l'équipe, c'est plus à voir avec quelque chose qui relèverait de la reconnaissance des qualités professionnelles et

¹²³ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

des complexes. On a eu des collègues qui ont eu des difficultés réelles de gestion de classe. Certains ont des difficultés de mise en œuvre, ils sont moins habiles, on va dire. La reconnaissance par l'inspection a pu jouer sur leur estime d'eux-mêmes ou le manque de reconnaissance plutôt, le fait de se faire démolir » (professeure de lettres en LGT, P28).

Il ne s'agit pas d'affirmer que tous les professeurs craignent le regard de leur inspection, de leur direction ou de leurs pairs, certains montrent bien entendu leur travail sans difficulté. Il est d'ailleurs utile de rappeler que 24,7 % des enseignants de cette enquête ont été classés dans le profil « *militant* » et 22,5 % dans le profil « *engagé* ». Néanmoins, il semble que, pour la partie restante, le manque de confiance et la pudeur qui en résulte restent, semble-t-il, assez tenaces : « *il y a quand même une pudeur de la salle de classe hein. La plupart des enseignants sont dans cette espèce d'univers clos, seuls face à des élèves* » (conseiller technique de Recteur, A14). Compte-tenu de la mise en évidence de cette pudeur professionnelle, une partie du corps enseignant, à chaque fois qu'elle est soumise à l'injonction de travailler collectivement, semble subir une forme de déprofessionnalisation, à tout le moins, ressentie. En cela, les appels au développement des pratiques collectives réactivent, par la remise en cause de la professionnalité et l'inconfort d'une conversion identitaire collective promue par les changements prescrits, les liens entre professionnalisation et déprofessionnalisation (Wittorski et Roquet, 2013). Cette déprofessionnalisation ressentie s'accompagne aussi, parfois, d'une déqualification ressentie.

Reconnaissance et valorisation financière et symbolique

Il apparaît, en effet, que le sujet de la reconnaissance, à la fois symbolique et financière, s'impose pour tous les personnels interrogés. Au-delà de difficultés intra-individuelles de l'ordre de la personnalité, il ressort clairement des discours recueillis que les professeurs, quel que soit d'ailleurs le profil qui les caractérise, souffrent des conditions dans lesquelles ils exercent leur métier (cf. section 11.2. L'institution scolaire : un système culturellement peu enclin au collectif) et du manque de reconnaissance. Les propos de cet enseignant, également formateur en formation continue, questionné sur la posture de collègues prétendument réfractaires à la réforme du collège, condensent une variété de sentiments contrastés : « *Le prof n'est pas un public facile, plein de certitudes, plein de connaissances... Mais plein de souffrance aussi* » (professeur d'histoire-géographie en collège, P4). Il finira, au cours de

l'entretien, par concéder lui-même son exaspération : « *On nous prend pour des idiots un peu* ». Sa collègue, enseignante de mathématiques, le complète¹²⁴ :

« Je pense que ce serait bien qu'on s'appuie sur ce que font les profs. Je crois que, globalement, s'il y a une reconnaissance de tout ce qui est fait sur le terrain ça donnera certainement plus d'énergie aux équipes pour en faire plus, plutôt que de toujours demander à faire autre chose. Y'en a plein pour qui c'est fini quoi, ils font le minimum, parce que rien n'est jamais reconnu quoi... Il y a un besoin généralisé de reconnaissance, de s'appuyer sur les points forts pour accompagner les maladroites. Si l'on veut mettre de l'énergie dans le moteur, il serait utile d'aller dans ce sens » (professeure de mathématiques en collège, P3).

Ils sont rejoints par ce professeur de lycée professionnel qui lie le mal-être d'une partie de la profession à l'actualité sociale du moment¹²⁵ :

« Il faut donner du sens à sa vie donc du sens à son travail. Professeur, c'est s'occuper des gamins et les armer pour plus tard. Le problème c'est qu'on a quand même des politiques qui sont un peu... d'ailleurs on est quand même en pleine crise politique, ce n'est pas pour rien... c'est quand même une crise qui manifeste un mal être. On voit que les politiques sont déconnectés de la réalité. Et c'est pas la question d'être pour ou contre, je m'en fous. La réalité, c'est ceux qui sont au cœur du problème avec les gamins, donc il faut quand même faire un peu confiance aux profs quoi... » (professeur d'électronique en LP, P10).

Mais aussi, dans une tonalité similaire, par cette cheffe d'établissement : « *Les professeurs sont très fragiles, y'a un déficit de reconnaissance très élevé dans la société, donc parfois ils ont des réactions euh... de fragilité émotionnelle* » (principale de collège, C2). Dans les extraits rapportés, il n'est pas tant question de la dimension financière que d'une forme de reconnaissance symbolique. Le principal reproche ainsi formulé au pouvoir administratif et politique provient d'un sentiment de déqualification en lien avec la gestion centralisée de l'institution scolaire, ne tenant pas compte d'une possible prise des enseignants sur les finalités du système d'éducation et de leurs pratiques d'enseignement (Lefevre et Dumay, 2016). Il s'agit ainsi d'une forme d'hétéronomisation à travers laquelle les professeurs, se sentant exclus dans la prise de décision, perçoivent les signaux d'une perte d'autonomie professionnelle. D'ailleurs, si le pourcentage n'est guère plus satisfaisant chez les personnels d'encadrement (47,6 %), la part des enseignants considérant être plutôt bien représentés dans les échanges se tenant au niveau central est relativement faible (44,3 %). Cette part est même quasi-nulle en ce qui concerne leur satisfaction vis-à-vis de la remontée d'informations émanant du terrain, lors de l'élaboration de nouvelles directives institutionnelles (6,9 % chez les enseignants ; 18,1 % chez les cadres intermédiaires). Le comparatif avec les personnels

¹²⁴ Les propos de ces deux enseignants (P3 et P4) ont été recueillis dans le cadre d'un entretien collectif à la suite d'une journée de formation qu'ils animaient ensemble.

¹²⁵ L'entretien a été réalisé au printemps 2019, quelques mois après le pic de la crise des Gilets jaunes.

d'encadrement est intéressant car, s'il n'a pas été testé au niveau statistique, ce même sentiment se répercute à l'échelon local, dans la relation des enseignants avec leur direction, au sein des établissements scolaires (cf. logique contextuelle – Figure 39). Cette proviseure affirme avoir perçu ce besoin et piloté son établissement en conséquence :

« Je dirais qu'il y a un fort besoin de reconnaissance des enseignants. [...] Par exemple, je donne des objets d'investissement aux gens. Concrètement, j'en ai deux ou trois qui sont plutôt sur l'ouverture internationale, deux qui sont sur le volet pédagogique et euh... en même temps, il faut faire attention à ne pas segmenter l'équipe. En fin d'année, les gens viennent présenter ce qu'ils font en plénière. Je le fais comme ça parce que j'ai cette taille de l'établissement. Mais ça répond à cet enjeu de reconnaissance par les pairs, par la direction. D'ailleurs, ils ont peut-être plus besoin de cette reconnaissance que de la rémunération » (proviseure de LP, C13).

Pourtant, il apparaît que ce besoin, exprimé aussi au niveau local, ne soit pas systématiquement satisfait. À partir de l'expérience de cette enseignante d'EPS dans l'organisation d'un cross solidaire (déjà détaillé plus haut), l'illustration ci-dessous permet d'en attester :

« On avait arrêté, entre autre, à cause de l'administration. On avait aucun soutien, ça nous coûtait de l'énergie, bref. Là, le nouveau proviseur est venu avec deux nouvelles adjointes et la sensation d'avoir au niveau de l'administration des personnes qui nous font confiance, qui sont prêtes à nous suivre et qui veulent bien quoi. Ils nous ont donné carte blanche, sans forcément nous accompagner, mais carte blanche. On a fait toutes les démarches administratives avec leur aval et tout, mais la déception c'est qu'ils ne sont pas venus. Ils sont trois, je me dis qu'il y en a au moins un qui aurait pu passer... c'est un peu la grosse déception du truc quoi » (professeure d'EPS en LGT, P5).

Invitée à se positionner sur la poursuite du projet, elle formule une réponse indécise qui synthétise parfaitement le sens de la réflexion menée :

« Tout ça, tu peux le faire quand tu te sens déjà bien dans l'établissement, qu'on t'accorde de l'importance, enfin, que tu as de la reconnaissance. Il y a pas de budget, il y a pas de... donc, c'est des choses que tu fais sur le mode du bénévolat mais il faut que derrière il y ait un retour quoi et dans de gros établissements comme ça, tu n'as pas toujours ces retours-là... » (professeure d'EPS en LGT, P5).

Au-delà de la reconnaissance symbolique, le discours rapporté souligne, en filigrane, l'absence d'une rémunération associée au travail effectué (« il y a pas de budget », « des choses que tu fais sur le mode bénévolat »). Cette dimension est particulièrement prégnante dans les divers propos recueillis et contribue à confirmer l'analyse formulée dans les termes d'une déqualification du corps enseignant :

« Après, je ne le fais pas en me disant que je vais être payée, même si c'est en train de changer sur ça, même moi, je suis beaucoup plus à vouloir que tout ce travail soit reconnu quelque part. Comme autrement, ce n'est jamais reconnu, on dirait que ce n'est que si c'est payé que

c'est reconnu. Mais, dans la société en général, j'ai l'impression que si le travail qui est fait n'est pas rémunéré, il n'existe pas » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

« À mon sens, ce que vivent les personnels de l'Éducation nationale en général, pas que les enseignants, c'est pas normal. Le niveau de rémunération, il n'est pas à la hauteur de ce qu'il devrait être, pour les enseignants, pour les secrétaires de direction, pour l'ensemble des personnels. Si on compare avec les salaires de nos voisins européens, on comprend que... c'est pas normal » (principal de collège, C12).

Les propos de cette enseignante d'histoire-géographie (classée dans le profil « engagé ») et de ce principal de collège illustrent la tension autour de la question de la valorisation des tâches réalisées hors de la classe, sur le strict plan de la rétribution. Pour une partie des enseignants, l'absence de rémunération des tâches assurées en dehors des heures d'enseignement (dans lesquelles bien souvent le travail collectif prend racine) semble conduire *in fine* à une forme de désengagement progressif.

Au regard des discours recueillis, les personnels de l'encadrement intermédiaire ne semblent pas sourds au manque de reconnaissance exprimé par la profession enseignante. Ce DASEN explique ainsi avoir un « rôle de faire connaître, de dynamiser, de faire soutenir les équipes », reconnaissant que « des fois, il y a des équipes qui peuvent s'essouffler en se disant "on fait un remarquable travail mais personne ne vient nous voir" » (A8). Toutefois, ses propos traduisent une volonté de valorisation davantage symbolique : « Il y a une dimension un peu symbolique qui fait partie je crois du rôle d'impulsion, d'être au plus près du terrain, de sillonner un département, de rencontrer... » (A8). Pour cet inspecteur, ancien directeur de cabinet de Recteur, « pour vraiment avancer sur le travail collaboratif », il est nécessaire « que les enseignants sentent qu'on a confiance en eux », tout en prévenant : « il faut dépasser ce discours creux, parce que s'ils ne sentent pas ça, ils ne vont pas avoir envie de s'investir » (A10). Concrètement, il milite ainsi pour prendre en compte la parole des enseignants dans l'élaboration des transformations, notamment sur le plan pédagogique, qui font évoluer leur quotidien :

« Ça veut dire leur donner les conditions de pouvoir échanger d'une part, et d'autre part de tenir compte de leur travail. Si derrière, une fois qu'ils ont échangé, on leur dit "merci, mais on va faire autre chose"... euh, ça va pas quoi. Après, on doit être capable de dire là où attend leurs réflexions et là où l'attend pas aussi, pour ne pas qu'il y ait de malentendus » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Pour ce principal, le constat semble limpide : « Le travail en équipe, la première chose c'est qu'il n'existe que quand il y a de la confiance » (C12). Pour ce faire, il affirme vouloir que « chacun apporte sa pierre à l'édifice », cherchant à ce que « chacun à sa place », « les

champs de compétences » des uns puissent « *essaïmer chez les autres* » (C12). Le propos est partagé par cet IA-IPR d'EPS pour qui « *la reconnaissance, c'est un vrai levier* » (A15), tout en avouant, juste après, que « *le problème, c'est que l'on n'a pas beaucoup de moyens de reconnaître les gens* » (A15). Il développe ainsi la stratégie qui est la sienne et partagée par ses collègues de l'inspection pédagogique régionale d'EPS :

« En fait, c'est faire en sorte que quelqu'un qui travaille bien ait un rôle à jouer dans l'institution... que ce soit en tant que jury au baccalauréat, au CRPE, CAPES ou agrégation, on voit que cette forme de reconnaissance-là, elle entraîne chez l'agent une nouvelle dynamisation en fait. [...] C'est juste taper sur l'épaule, j'appelle ça comme ça, mais il y a une forme de reconnaissance, c'est que l'institution fait confiance, voilà. C'est fondamental, mais on ne le fait pas assez » (IA-IPR d'EPS, A15).

Cet enseignant souligne, à dessein, l'insuffisance de cette reconnaissance symbolique :

« D'abord, il faut que ce soit valorisé. [...] Quoiqu'on pense, la valorisation passe par la rémunération. Jusqu'au jour où le contrat d'objectifs, dirigé par le chef d'établissement, sera pas en ligne avec une politique de reconnaissance des enseignants par ce même chef d'établissement. Ça ne fonctionnera pas » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

Le témoignage de la principale ci-dessous, rapportant une situation qu'elle juge quotidienne, fait également ressortir l'insuffisance de cette reconnaissance telle qu'elle est perçue par les enseignants :

« Les leviers administratifs, c'était de mettre en place des IMP [Indemnité pour missions particulières] pour ces enseignants. [...] C'est largement symbolique. L'enseignant qui s'occupe du développement durable, cette année il avait une IMP mais pour l'an prochain, il aura trois HSE [Heures supplémentaires effectives]. Je lui ai dit, hein, que c'est une rémunération symbolique. Donc, après quand j'ai des enseignants qui me disent qu'ils ne sont pas payés au prorata du temps qu'ils y passent, bah effectivement je leur dis "si vous ne voulez pas le faire, ne le faites pas" » (principale de collège, C10).

En définitive, il apparaît que la professionnalité des enseignants se trouve en partie bouleversée par les nouvelles injonctions de gestion publique, au sein desquelles le travail collectif trouve toute sa place. S'il n'est pas possible d'affirmer, à l'aune des données empiriques recueillies, que les enseignants ont perçu avoir perdu une partie de leur liberté pédagogique, il semble toutefois que l'élargissement des tâches résultant et/ou accompagnant la prescription à travailler collectivement constitue, pour certains, une difficulté. Pour tous, la complexification du métier n'apparaît pas, dans le discours des personnels interrogés, justement reconnue et valorisée par l'institution. Par ailleurs, il ressort de cette analyse qu'une part non négligeable des enseignants est caractérisée par un manque de confiance en leur travail. Manque ressenti comme entretenu par l'institution et occasionnant l'apparition de

mécanismes de protection pouvant aller jusqu'à la mise en retrait des pratiques collectives et se manifestant communément par une certaine pudeur à montrer son travail. Tous les professeurs ne sont néanmoins pas également touchés par cette perception de l'évolution du métier et des difficultés qui peuvent en découler. Il est probable que les 24,7 % d'enseignants appartenant au profil « *militant* » ne partagent pas pleinement cette perception. Pour autant, il y a lieu de penser que, chez les enseignants des profils « *résistant* », « *prudent* », voire même « *engagé* », l'influence des différents paramètres exposés dans cette section – complexification du travail, manque de confiance professionnelle, insuffisance de la reconnaissance symbolique et financière – agisse comme une force inhibitrice au travail en équipe, soit dans l'instantanéité de la réception de l'injonction (« *résistant* », « *prudent* »), soit dans le délitement de l'engagement dans la durée (« *engagé* »).

12.1.2. *L'habitus déchiré des personnels d'encadrement*

« C'est aussi pour ça que je me suis rendu disponible avec vous, parce que c'est l'occasion qui est donnée de s'exprimer. Dans nos exercices de fonction publique, on est là pour appliquer le mieux possible les cadres qui nous sont donnés, essayer de les faire vivre avec intelligence et en contexte. Néanmoins, ça ne dispense pas d'exprimer un avis, en vue de faire évoluer vertueusement le système... ça peut être par la voie syndicale, par un entretien professionnel avec le DASEN mais ça peut être aussi avec la recherche » (principal de collège, C14).

Nous l'avons vu, l'étude de la « *ligne managériale* » (Germain, 2018) de l'Éducation nationale permet de comprendre la manière dont sont mises en œuvre la stratégie et la conduite du changement dans une organisation publique complexe. De cette ligne managériale, les chefs d'établissements et les corps d'inspection semblent figurer parmi les acteurs les plus décisifs au regard de la nouvelle gouvernance du système éducatif, ce qui n'est pas sans répercussion sur leur travail quotidien et leur identité professionnelle (Buisson-Fenet, 2015). Les résultats exposés dans les chapitres précédents vont dans le sens des observations de Pons (2015) : ils témoignent de l'évolution des missions des personnels d'encadrement vers un plus grand accompagnement des politiques éducatives, confirment le passage d'une logique de contrôle à une logique d'évaluation et d'accompagnement des professeurs et affirment encore plus leur rôle prépondérant dans le pilotage du travail collectif au sein des établissements. Alors que les personnels d'encadrement sont, dans leur très grande majorité, d'anciens enseignants, ces évolutions génèrent des transformations inévitables sur le plan identitaire. La tendance managériale, telle qu'elle a été décrite, est effectivement susceptible d'entrer en tension avec la culture de ces acteurs intermédiaires : que ce soit

notamment la tradition et l'expertise disciplinaire des IA-IPR ou bien encore l'attachement des chefs d'établissement au domaine pédagogique. Dans un contexte marqué par la perception d'une accélération du rythme réformateur, leur capacité à conduire le changement et notamment à mobiliser, avec eux, les enseignants est mise à l'épreuve. Qu'il s'agisse de changements structuraux (suppression des filières dans le cadre la réforme du lycée et du baccalauréat 2018) ou bien de changements d'ordre pédagogique (injonction à la collaboration enseignante dans le cadre de la réforme du collège 2015 et de la réforme du lycée professionnel 2018), les personnels de direction et les membres de l'inspection sont effectivement en première ligne pour convaincre et former les enseignants, pour organiser les épreuves ou mettre en place de nouvelles structures dans les établissements ou encore pour évaluer les effets de ces transformations sur l'efficacité de l'enseignement.

Dans ce cadre, les données ci-après visent à rapporter, décrire et discuter de « *l'habitus déchiré* » (Bourdieu, 1997) des personnels d'encadrement en affinant la compréhension des mécanismes de leur transition professionnelle, puis en questionnant l'assimilation de la posture de cadres tant sur le respect du devoir de loyauté que sur l'usage d'outils managériaux et, enfin, en interrogeant l'autonomie de l'encadrement sur le domaine pédagogique eu égard au fonctionnement de l'institution et de ses modes de gouvernance.

La transition professionnelle des personnels d'encadrement

Pour une majorité des personnels d'encadrement interrogés, la transition professionnelle vers les postes de l'encadrement pédagogique constitue une continuité dans la carrière. Cette principale le verbalise très clairement : « *Pour moi, ce n'est pas une rupture, c'est une poursuite normale mais surtout une prise de recul pour avoir une vision d'ensemble d'un établissement scolaire* » (C9). Elle souligne également la « *possibilité de pouvoir aider les équipes et de travailler avec des adultes* » et la satisfaction de retrouver « *plus de souplesse dans la posture qu'en tant qu'enseignante* » (principale de collège, C9). Le point de vue est à peu près semblable chez cet autre chef d'établissement aimant à rappeler que venant « *du monde du sport* », il « *aime les challenges* » :

« Quand on a une classe, on peut faire progresser les élèves de sa classe. Quand on a la place de directeur, je pense que l'on a plus un rôle de dynamiseur, on peut enclencher une réflexion pédagogique. Donc, ce qui m'intéressait beaucoup quand j'ai pris des fonctions de direction, c'est de pouvoir impulser des valeurs, je suis un peu un hussard noir. Quand j'étais footballeur, j'étais capitaine de mon équipe vous voyez. J'ai l'impression que je me suis pas trop trompé, on peut impulser beaucoup de choses quand on est personnel de direction. C'est vraiment dans

l'idée, ça peut paraître prétentieux, mais c'est de faire bénéficier mon envie et mon dynamisme à des équipes. Chef, j'ai pas fait ça pour être chef, j'ai fait ça car je pense que l'on est bien placé pour aider encore plus d'élèves » (principal de collège, C7).

Cette dimension de pouvoir faire bénéficier aux enseignants de l'envie et du dynamisme qui caractérisent les cadres pédagogiques est récurrente dans le discours de ces derniers. Ainsi si le corps est différent, l'explication du processus conduisant cet inspecteur à la fonction d'encadrement est relativement proche de celle de ses collègues ci-avant :

« Je suis IA IPR d'EPS depuis 8 ans si l'on considère mon année de faisant-fonction. Avant j'ai été enseignant d'EPS avec une coloration plutôt éducation prioritaire et ça a son importance par rapport au travail collaboratif ou la notion d'équipe. J'ai toujours été dans le système de formation initiale et continue en plus de mon métier, selon un système de vacation ou de sollicitation extérieure. Ce qui fait que dans ce premier temps de carrière d'enseignant, pour revenir au thème du travail en équipe, je me considère comme étant un homme d'équipe au sens où j'ai besoin d'un collectif pour pouvoir agir » (IA-IPR d'EPS, A15).

Dans la perspective de la trajectoire décrite, cet IA-IPR affirme que, ce qui l'anime dans le métier, c'est de chercher « *des solutions pour essayer de créer des dynamiques [...] dans un système où il y a plus de contraintes que de ressources* ». Il se définit comme « *un créateur de contexte collectif* » en activant, notamment, le levier de la reconnaissance institutionnelle. Le récit de ce principal est aussi révélateur de ce qui pousse les personnels à s'engager et perdurer dans la voie de l'encadrement. Ainsi, il explique avoir connu une première mutation dans sa carrière de personnel de direction et être « *arrivé à un endroit* » lui ayant permis de se rendre compte que « *ce [qu'il vivait] au quotidien dans [son] établissement d'origine, ce n'était pas ce que vivait les autres établissements, la dynamique des enseignants [qu'il connaissait], bah, ce n'était pas la norme* » (C12) :

« J'ai pris conscience que j'étais auparavant dans un contexte hors norme, complètement en décalage avec la réalité. Du coup, j'ai pris à cœur mes fonctions en cherchant à aider les enseignants et les élèves à être mieux. Je me suis beaucoup investi sur le climat scolaire et sur le bien-être, j'ai participé à des expérimentations et mon objectif c'était vraiment de faire en sorte que toute la communauté soit le mieux possible dans l'établissement, [...] faire en sorte qu'ils travaillent ensemble, qu'ils n'aient pas peur du regard des autres, qu'ils osent échanger » (principal de collège, C12).

L'élément déclencheur semble varier selon les individus mais la transition vers les corps de l'encadrement pédagogique est régulièrement motivée et associée, dans les discours recueillis, à une opportunité pour aller plus loin sur le plan professionnel, eu égard au nouveau positionnement dans l'institution, que ce qui est possible dans la première carrière de professeur. Pour cette proviseure de lycée polyvalent, c'est la sensation d'avoir pu être freinée

dans sa volonté d'innover, en tant qu'enseignante, qui l'a conduit à se tourner vers le concours de recrutement des personnels de direction :

« Très souvent, quand j'avais des idées d'accompagnement d'élèves ou de parcours, je ne pouvais pas les mener à terme parce que les différentes directions m'apparaissaient comme frileuses. Je me sentais frustrée de ne pas pouvoir tester ou mettre en œuvre des éléments particuliers. C'est ce qui m'a freiné. Ce qui m'intéressait, c'était comment sortir des cases, notamment raccrocher des élèves ou ce genre de choses. Mettre en place des parcours très adaptés pour des multi-exclus par exemple. Chose que j'ai pu mettre en place au collège où j'étais principale. Bon, mais, ça, quand j'étais professeure, je n'arrivais pas à le mettre en place parce que j'étais pas suivie » (proviseure de LP, C13).

À l'instar de la sphère enseignante, une diversité de profils chez les personnels de l'encadrement cohabite. À titre illustratif, cette proviseure met en avant l'hétérogénéité de compétences initiales et d'appétences professionnelles entre les chefs d'établissement issus du corps enseignant et ceux, comme elle, issus du corps des conseillers principaux d'éducation :

« Je pense que j'ai une vision plus globale en fait. Un enseignant qui devient PERDIR, il va être plus compétent que moi sur la dimension pédagogique. Mais un CPE a une vision vraiment globale à l'interne de l'établissement mais aussi à l'externe avec tous les partenaires extérieurs, que ce soit les entreprises, le milieu culturel » (proviseure de LPO, C8).

Ce principal, également formateur dans le cadre de la préparation au concours de recrutement des personnels de direction, met lui aussi en avant la diversité des parcours et la richesse qui en résulte : *« Je pense que c'est aussi comme ça qu'on est recruté, la diversité du parcours fait qu'on n'a pas le même regard sur le fonctionnement d'un établissement et sur la raison pour laquelle on est là » (C12).* Il fait toutefois ressortir deux fortes tendances dans les profils des stagiaires qu'ils rencontrent dans le cadre des formations :

« Je le vois bien dans les formations, on voit les stagiaires qui ont une ambition forte et qui se disent " je vais commencer par être adjoint principal, proviseur et puis pourquoi pas DASEN", ceux qui se disent "moi ce qui m'intéresse, c'est les réseaux d'éducatifs prioritaires parce que je veux rendre service, je voudrais que les élèves aillent mieux". Il y a des profils très différents et les gens vont pas manager de la même manière, ils vont pas avoir la même action. Celui qui a une volonté d'aller vite, il va vouloir montrer ce qu'il fait, celui qui s'implique parce que il veut que les élèves réussissent le mieux possible et qui se soucie peu de la communication, il a pas les mêmes manières de procéder » (principal de collège, C12).

S'ils s'enracinent eux-aussi dans la distinction susmentionnée entre des personnels d'encadrement avec une forte ambition personnelle et d'autres plus orientés par la problématique des élèves, les deux extraits de verbatim suivants donnent à voir deux positionnements singuliers. Le premier (A7) rapporte les positionnements diversifiés des cadres intermédiaires compte-tenu des ambitions de carrière de chacun et explique avoir,

personnellement, une trajectoire peu commune, relevant d'une forme de sérendipité, affirmant même avoir « été doyen par hasard » :

« Mon parcours, c'est enseignant, tuteur, tuteur-formateur. Beaucoup de hasard, je ne suis pas quelqu'un de carriériste. J'étais enseignant dans un petit lycée, j'avais toujours un support avec six heures, donc j'avais un stagiaire. Au bout d'un moment, à force de croiser les inspecteurs, on m'a demandé de faire de la formation. Après, on m'a demandé de faire de l'inspection et, puis, un jour, un inspecteur me dit "tu te verrais pas faire ça à l'année, on m'a dit que ton épouse est de Bordeaux, tu sais qu'il y aura un poste ?". Voilà, ça s'est fait comme ça. [...] C'est un milieu de requins hein... certains arrivent dès l'année de formation à l'ESEN avec les dents qui rayent le parquet. Certains veulent être DASEN, certains veulent être IG, certains veulent des places de conseillers du Recteur. Il y a les inspecteurs de terrain et les inspecteurs de couloirs. J'en ai vu qui sont peu présents sur le terrain mais très présents au 3^{ème} étage du rectorat. Moi, honnêtement, c'est pas du tout mon truc. Et, c'est pareil, j'ai été doyen par hasard » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

Le second (C6) confirme en partie les dires de son collègue (« y'en a qui ont les dents longues hein ») et se positionne, quant à lui, comme un chef d'établissement à part, qui « ne rentre pas dans le moule » et qui, de fait, n'est « pas trop populaire » vis-à-vis de ses pairs :

« Je suis pas carriériste comme certains, y'en a qui ont les dents longues hein, à accepter des missions à droite et à gauche pour se faire mousser. Je ne rentre pas dans le moule. On est plusieurs à être comme ça quand même. On est pas trop populaire mais faut savoir ouvrir sa gueule. Je suis un convaincu de l'Éducation nationale mais, à l'aube de la retraite, je me dis que je serai content parce que ce n'est plus ce pour quoi j'ai défendu les valeurs. Donc, je m'extrait complètement de cela. Je vis ma vie de principal de collège, je fais mon job, je rends compte quand j'en ai envie et quand j'ai le temps » (principal de collège, C6).

Les quelques extraits précédents suffisent à faire ressortir, sans rechercher l'exhaustivité, à la fois des traits communs mais aussi la diversité des profils des membres de la hiérarchie intermédiaire. Sur la question de l'attachement des personnels de direction au domaine pédagogique, là encore, les perceptions sont variées. Ce proviseur distingue « l'expertise pédagogique » de « l'environnement pédagogique » (C3) et, s'il affirme qu'il revient aux inspecteurs la charge de l'expertise, il se revendique être « le garant de l'environnement pédagogique » :

« L'inspecteur est garant et responsable de l'expertise pédagogique, et là moi je ne vais pas sur ce champ-là. Par contre, pour faire fonctionner au mieux la pédagogie, le chef d'établissement lui c'est le garant de l'environnement pédagogique. Ce qui veut bien dire que l'un est au cœur et l'autre en périphérie. Mais les deux sont complémentaires pour assurer l'action pédagogique. Donc, toute mon activité tourne autour de la valeur ajoutée que je peux amener sur le fonctionnement de l'établissement pour le pédagogique et l'éducatif. [...] Moi, ma mission première, je ne cesse de le dire, c'est la mission pédagogique, mais je suis le garant de l'environnement pédagogique, je ne vais pas aller au-delà » (proviseur de LPO, C3).

Pour cette proviseure, le doute est permis quant à l'idée que le chef d'établissement soit le premier pédagogue de l'établissement : « *Quand on dit que le chef d'établissement, c'est le premier pédagogue... pff. Moi, j'ai des doutes. On impulse, on facilite, on accompagne mais on ne fera jamais à la place* » (C8). Pour cette dernière, le pilotage pédagogique passe plutôt par une logique d'impulsion, de « *caps* » :

« Le plus central, c'est plutôt les caps je dirais. Y'a pas un cap, y'a toujours 2 ou 3 axes, dont un aspect pédagogique, un aspect vivre-ensemble et un aspect centré sur les élèves. Le vivre-ensemble, c'est aussi les adultes, maintenant on parle de qualité de vie au travail. C'est l'idée qu'il faut bien vivre au lycée, si on y vit bien, on donnera le maximum, ça se verra, les élèves le sentiront. Mon principe aussi, c'est qu'à plusieurs, on est plus intelligent. Donc, y'a un cap qui vise à progresser dans le sens de l'institution, mais ça passe par être bien au travail, améliorer sa pédagogie et être attentif aux élèves » (proviseure de LPO, C8).

Chez cet autre chef d'établissement, la transition entre sa nouvelle fonction et sa fonction antérieure semble nettement plus marquée et disruptive :

« Ce qui est important, c'est que quand on devient chef d'établissement, on est plus prof, on ne voit plus les choses de la même. Y'a des moments, ce qu'on attend du chef, ça n'a plus rien à voir avec la pédagogie, ça n'a plus à voir avec la sécurité des élèves, c'est très technique, très administratif, ça fait partie du boulot. On fait de la pédagogie heureusement, mais on ne fait pas que ça » (principal de collège, C7).

La tension qui subsiste dans les fonctions d'encadrement, entre la dimension pédagogique et la dimension administrative, est une nouvelle fois évidente dans ces extraits d'entretiens. Tous sont néanmoins dans l'obligation de s'accommoder, de manière plus ou moins aisée compte-tenu de leur appétence initiale, à des tâches nouvelles marquant une rupture avec la culture qui caractérise (bien qu'elle-même soit évolutive) la sphère enseignante. L'expression du devoir de loyauté – qui constitue également une forme de rupture avec la liberté pédagogique et l'autonomie professionnelle et pédagogique revendiquée par les professeurs – apparaît également comme une autre dimension largement partagée chez l'ensemble des personnels d'encadrement intermédiaire.

Le devoir de loyauté et l'orientation managériale

La transition professionnelle qu'engendre le passage du corps enseignant à ceux de direction et d'inspection engage nécessairement, statutairement, les individus concernés à soutenir les orientations institutionnelles. Il ne s'agit pas de revenir sur les développements précédents (*cf.* sections 10.2.2.1. et 10.2.2.2.) mais d'en décrire les conséquences du point de vue de l'identité professionnelle des personnels d'encadrement intermédiaire. Il est intéressant de

souligner que la « *capacité à encaisser les changements* » (A7), à faire « *appliquer des choses avec lesquelles on n'est pas d'accord* », à « *appliquer les consignes et les textes* » (C12), à faire « *au mieux pour répondre à la politique pour laquelle les gens ont voté* » (C2), si elle est revendiquée, n'est pas une chose vécue comme nécessairement toujours très agréable. Les propos suivants permettent de le souligner :

« Le corps des IA-IPR est un corps particulièrement loyal, qui a une capacité à encaisser les changements, même si chacun a son avis, et à rester loyal, de manière assez remarquable alors qu'on nous fait quand même parfois dire des choses assez contradictoires. Je crois que c'est Vincent Peillon qui nous avait accueillis à Paris une fois et qui avait souligné ce point » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

« Ça, c'est compliqué... justement parce que, parfois, on avale des couleuvres, on fait appliquer des choses avec lesquelles on n'est pas d'accord... On est représentant de l'État, comme les enseignants, on a le devoir d'appliquer les consignes et les textes. Après, c'est évident que quand ça va dans le sens de mes convictions personnelles, bah j'y mets beaucoup d'enthousiasme, je vais être porteur. Après, si ça va à l'encontre de mes convictions personnelles, je vais le porter parce que c'est de ma responsabilité, je vais m'efforcer, je dis bien je vais m'efforcer, de pas faire transparaître mes désaccords et, après, parfois, on va s'adapter » (principal de collège, C12).

« J'ai décidé de passer le concours en me disant que je serais amené à mettre en place des réformes, je serais pas toujours d'accord mais, en même temps, mon avis importe peu, je dois défendre le principe de démocratie, le fait que le peuple a voté pour une politique et que je dois la mettre en place. On peut faire l'analyse que [...] les calendriers politiques nous contraignent, nous mettent tous en tension... mais, néanmoins, il faut qu'on fasse au mieux pour répondre à la politique pour laquelle les gens ont voté. Voilà, comment je m'en sors » (principale de collège, C2).

C'est aussi le sens du propos de ce proviseur qui confie toutefois son soulagement quant au fait de ne pas avoir eu à mettre en œuvre localement une politique « *en opposition totale et fondamentale avec ce que sont [ses] propres engagements, [ses] propres valeurs* » :

« Je dois dire qu'en tant que chef d'établissement j'ai toujours craint, alors, maintenant, ça va se terminer parce que ma carrière est bientôt finie, d'avoir à faire à un gouvernement d'extrême. Ça n'a pas été le cas, donc je me suis toujours senti en confiance avec moi-même et avec mon institution, dans un degré de loyauté qui était quand même important » (proviseur de LPO, C3).

La posture de cet IA-IPR d'EPS (A15) paraît s'inscrire dans la même perspective. Il développe néanmoins la tension qui l'anime, vis-à-vis de ce devoir de loyauté, « *entre lucidité et solidarité* » :

« Moi, je suis dans une tension entre lucidité et solidarité. Je dois dire les choses mais je ne peux pas les dire sans prendre en compte le contexte de l'autre. Je ne peux pas être que solidaire, sinon je peux basculer dans la démagogie et ça fait pas évoluer les gens. Je ne peux pas qu'être lucide, sinon je peux tomber dans le cynisme et ça fait pas évoluer les gens. Donc,

je suis entre les deux. Après, oui, on a mis le paquet sur la réforme du collège et la réforme elle est démontée euh... moi, je joue l'honnêteté en fait. C'est sûrement une forme de protection pour moi aussi et une forme d'affichage à l'extérieur mais je joue l'honnêteté dans toutes les configurations. Je suis loyal mais je veux garder de l'aspect critique et de la liberté. Après, je n'ai jamais été mis complètement en tension par rapport à mon système de valeurs. Donc, j'ai toujours essayé de trouver des stratégies, même quand un texte me paraît pas hyper intéressant, pour trouver une porte d'entrée et susciter de l'intérêt. Sans dévoyer le texte mais en essayant de trouver une porte d'entrée qui m'appartient quoi » (IA-IPR d'EPS, A15).

Ce dernier concède néanmoins : « *S'il y a une alternance politique très forte qui n'est pas du tout en phase avec mon système de valeurs, là, ça serait différent* » (IA-IPR d'EPS, A15). Ce devoir de loyauté ne s'exprime pas uniquement dans le soutien aux orientations ministérielles. Il s'exprime aussi dans la conformité des usages associés aux outils de pilotage qui apparaissent constituer un facteur évident d'accroissement du fossé entre les Arrière-plans des personnels d'encadrement et les Arrière-plans des enseignants. En effet, ce DASEN rappelle le sens du contrat d'objectifs, tel qu'il est perçu par l'institution :

« Les contrats d'objectifs c'est destiner à remobiliser les moyens... euh je dis souvent nous-mêmes dans notre vie personnelle, on a un contrat d'objectifs, on a des moyens et, à un moment donné, on choisit d'en mettre plus pour acheter une voiture ou pour partir en voyage ou encore pour payer les études des enfants... donc, c'est un petit peu ça. En fonction des contextes, on va mobiliser des moyens sur quatre ans pour un sujet qui va faire avancer une des priorités de l'établissement. Ça, c'est vraiment un enjeu fort » (DASEN, A5).

Cette principale constate, elle, l'accueil réservé par les enseignants à ce type d'instruments :

« En fait, d'emblée les équipes sont réfractaires, le contrat d'objectifs, ça les fait hurler, déjà à cause du terme contrat, parce que c'est plusieurs parties qui s'engagent. Ils se rendent bien compte qu'en fait c'est un leurre, la seule partie qui s'engage c'est le collège... l'institution s'engage pas et le conseil départemental non plus. En fait, faudrait pas l'appeler comme ça, faudrait l'appeler projet d'objectifs ou programme d'actions, je sais pas » (principale adjointe de collège, C1).

À propos du projet d'établissement, ce principal établit un constat similaire pointant le manque d'acculturation des enseignants aux chiffres et à l'évaluation de l'action pédagogique :

« C'est un bel outil. Il faut passer le cap des chiffres, les enseignants au départ font une allergie sur les chiffres. Il faut leur donner la culture des chiffres pour savoir où on en est, où on veut aller. Ça passe par l'humain évidemment mais il faut passer par les chiffres. On prend les données APAE¹²⁶, mais aussi on se construit un tableau de bord avec le nombre de sanctions, le nombre de projets... pour se faire une image du bahut. L'ouverture culturelle, par

¹²⁶ Aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements. Les données APAE regroupent des indicateurs relatifs à l'identification de l'établissement, la population scolaire, les personnels et les moyens, et la performance ou les résultats scolaires (devenir des élèves, orientation, résultats aux examens, etc.).

exemple, ça veut dire quoi si l'on n'a pas de chiffres. On part d'où pour aller vers où ? » (principal de collège, C7).

Ces quelques illustrations, auxquelles il convient d'ajouter les analyses du chapitre 10, alimentent la thèse du décalage entre les logiques des enseignants et les logiques de leur encadrement qui, quant à elles, semblent témoigner d'une forme d'acculturation des chefs d'établissement et des inspecteurs aux usages de l'administration, avec laquelle leur nouvelle sphère d'appartenance jouit d'une forte proximité. Toutefois, il apparaît aussi que, s'ils s'y conforment malgré tout, une partie des personnels de l'encadrement pédagogique remet en cause ces instruments de pilotage relatifs aux nouvelles modalités de gestion de l'action éducative. C'est le sens du propos tenu par ce principal revendiquant l'importance de la traduction qualitative des « *signaux forts du bien-être des équipes* » (C14) :

« Je vais être très à l'écart des théories managériales modernes, je pense qu'on s'écarte copieusement de ce qui fait de nous des humains. Ce qui faisait de nous des humains, c'était autrefois, excusez-moi, un ballon de rouge et du pâté sur une tranche de pain. Tout ça n'existe plus. On est que sur des protocoles, des formalisations, des process, ou je ne sais quel terme médical, scientifique ou industriel qui nous apparaît. Finalement, dans les signaux forts du bien-être des équipes qui permettront, ensuite, de consentir à penser autrement et avoir plaisir à le faire, il y a cet indicateur qualitatif, ce sont les rires. Entend-on les gens rire ? Est-ce qu'ils sont détendus ? Est-ce que les discussions s'arrêtent quand le chef arrive dans la salle des profs ? » (principal de collège, C14).

Dans la même perspective, le développement de cet inspecteur général, dressant un parallèle avec le milieu hospitalier, témoigne du maintien d'une vision critique de ce fonctionnement par une partie des personnels d'encadrement :

« C'est intéressant de regarder le domaine hospitalier. Le directeur d'hôpital il y a vingt ans, c'était le médecin ou le chirurgien. Le new public management est passé d'abord par la fonction hospitalière avant d'arriver à l'Éducation nationale, et par les collectivités territoriales, et nous arrive aujourd'hui dans les administrations centrales mais, oui, avant le chirurgien était non seulement chef de service mais aussi chef administratif. Aujourd'hui, c'est terminé, tu as d'un côté la gestion des personnels qui est assuré par un cadre administratif et de l'autre tu as le geste médical. Il y a une séparation. Comme on est en train de séparer les chefs d'établissement des enseignants. Dans tous les autres pays, les chefs d'établissement continuent à faire quelques heures d'enseignement, chez nous on les en extrait complètement et on en fait des managers » (IGÉSR, A1).

Ce dernier exprime, par ailleurs, le « *phénomène de désincarnation* », par lequel l'institution planifie le passage du corps enseignant à celui d'encadrement :

« Une des particularités de l'Institution scolaire, c'est la création des grands corps. À partir du moment où tu passes d'un corps à un autre, il y a un phénomène de désincarnation. D'ailleurs, on te parle de "mue" dans les formations de personnels d'encadrement. Moi, c'est

un mot que j'ai banni définitivement de mon répertoire mais il fut une époque à l'ESEN¹²⁷ où l'on disait aux enseignants qui arrivaient jeune chef d'établissement : "vous allez muer, on va vous transformer". Moi, j'ai jamais vu quelqu'un se transformer, j'ai vu des gens évoluer, j'ai vu des gens s'adapter mais transformer euh... au sens "j'étais X, je deviens Y", ça n'existe pas. Tu te balades toujours avec ton X, même si tu peux devenir un peu Y » (IGÉSR, A1).

Il défend, à l'inverse, la volonté que les transitions professionnelles se construisent davantage selon une forme de continuité valorisant, à partir de leviers différents, la même visée « [d'] améliorer la façon dont les élèves apprennent » :

« J'ai été chef d'établissement, j'ai été inspecteur, donc j'ai vu les deux. Je n'ai jamais eu de problème d'identité, de passer de l'un à l'autre. Mais ça a posé énormément de problèmes à celles et ceux que j'ai quitté ou que j'ai rejoint, les gens ne comprennent pas. Mais, moi, je n'ai pas eu de conflit d'identités parce que, dans tous les cas, ce qui m'intéresse, c'est la pédagogie. Simplement, le levier n'est pas le même, mais la visée est la même, c'est toujours améliorer la façon dont les élèves apprennent » (IGÉSR, A1).

Il ressort de ces deux temps de l'analyse que la transition professionnelle des personnels d'encadrement intermédiaire est souvent justifiée comme s'opérant dans une relative continuité avec la première partie de carrière dans la perspective de contribuer à essaimer des valeurs et à faire bénéficier les équipes enseignants du dynamisme et du sens collectif des personnels s'engageant dans la voie de l'encadrement éducatif. Bien que d'autres modalités de transition professionnelle aient été soulevées, davantage orientées vers la gestion de carrières trahissant une forme d'ambition personnelle, cet engagement serait, d'une manière générale, une façon de pouvoir explorer d'autres horizons permettant aux individus d'expérimenter davantage eu égard à l'autonomie dont jouissent théoriquement les établissements scolaires. Néanmoins, l'analyse rend compte de l'emprise relativement limitée sur le plan pédagogique, à tout le moins circonscrite, des membres de la hiérarchie intermédiaire. Par ailleurs, il semble que la transition sur le plan de l'identité professionnelle des cadres intermédiaires se traduise fortement dans le rapport de ces derniers aux orientations ministérielles, ce que manifeste de manière évidente leur fort attachement au devoir de loyauté. Cette transition s'opérationnalise aussi par l'usage systématique des instruments de pilotage, marque de la distance symbolique (au sens d'Arrière-plans différenciés) qui se creuse avec les enseignants, cela malgré une adhésion pas toujours pleine et entière des personnels d'encadrement à ce que ces instruments véhiculent sur le plan de la gouvernance de l'action éducative.

¹²⁷ École supérieure de l'éducation nationale, devenue l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF), est le lieu de la formation des cadres de l'Éducation nationale.

Une autonomie relativement limitée

Eu égard au paragraphe de synthèse précédent, il semble en effet utile de se pencher sur la relation unit les directives institutionnelles d'une part, et les règles d'utilisation des outils de pilotage par l'encadrement intermédiaire d'autre part. Plus précisément, il s'agit d'analyser cette relation dans les termes de la professionnalité des personnels d'encadrement (plus particulièrement des personnels de direction), c'est-à-dire dans les termes de l'autonomie dont ils jouissent au niveau local pour orienter l'action pédagogique des équipes enseignantes. En effet, il apparaît que l'usage des instruments de pilotage, parmi lesquels la lettre de mission constitue un outil central, tel qu'il est pensé par l'administration centrale et déconcentrée contribue à limiter considérablement l'autonomie du chef d'établissement sur le plan pédagogique. Le fonctionnement de la lettre de mission en est révélateur :

« Je vois les chefs d'établissement en entretien, je les vois à peu près tous sur deux ans, ça représente entre 2 et 3 heures... ça fait 80 personnes à peu près, donc c'est quand même un temps important qui est dédié à cela. Donc, en fait, un chef d'établissement qui prend ses fonctions, il fait un diagnostic de son établissement et il vient me proposer un type de lettre de mission, on le discute, je fais un certain nombre d'amendements, on échange ensemble » (DASEN, A8).

L'enjeu de ces échanges aboutissant à la rédaction de la lettre de mission consiste bien à (ré)orienter l'action pédagogique vers les préoccupations qui sont celles de l'autorité académique (le rectorat) voire de l'autorité centrale (le ministère). Les extraits d'entretiens suivants avec deux DASEN différents témoignent de cette logique de contrôle, par la voie bureaucratique, d'instruments pourtant pensés dans une logique post-bureaucratique :

« Parfois, on peut avoir des lettres de mission qui sont très centrées sur l'établissement et, par exemple, là, j'ai beaucoup de petits collèges ruraux qui vont être à partir de 2020 en grande déprise démographique. Ça va être l'horreur dans ces petits collèges, donc je fais travailler les chefs d'établissement sur des mises en réseaux d'établissements de proximité. Quand c'est comme ça, je vais rencontrer les équipes pour en parler, les gens commencent à prendre conscience qu'ils vont se retrouver avec des services partagés un peu partout, donc si on peut un maximum mutualiser les services sur deux établissements avec des projets communs et des équipes qui se forment ensemble, ça peut être une solution. On n'en est pas encore là... Mais la démarche est lancée. [...] Donc, c'est un exemple de politique que je suis en train de mener... avec l'aval du Recteur, bien évidemment, et ça se retrouve dans les lettres de mission des chefs d'établissement » (DASEN, A8).

« Après, c'est à nous de dire "ça, c'est la priorité du Ministre ou du Président, donc ça faut qu'on le réussisse ensemble, il faut que ça mobilise tout le monde", on est plutôt des mobilisateurs d'énergie. Voilà, "devoirs faits" on aurait pu dire "c'est la continuité de ce qu'il faisait avant" mais on a dit que c'était vraiment la priorité, le fait de les recevoir un par un, de le mettre dans la lettre de mission, et bien ça mobilise, ça veut dire que c'est pas un petit dispositif sur le côté, c'est bien un dispositif central. Donc, on est un peu mobilisateur puisque

nous sommes leur supérieur hiérarchique et ils savent très bien qu'à l'issue de leur lettre, leur évaluation passera par là. Ce qui veut dire aussi qu'une bonne évaluation veut dire une bonne promotion, veut dire une bonne mobilité. Tout ça est relié un petit peu à ça » (DASEN, A5).

Les propos du second DASEN (A5) montrent le paradoxe selon lequel l'autonomie, recherchée par les personnels qui choisissent la voie de l'encadrement et dont se réclament les orientations institutionnelles marquées du sceau du *new public management*, se heurte à des fonctionnements bureaucratiques. En reconnaissant que tout est un peu relié – c'est-à-dire les lignes directrices de la lettre de mission des chefs d'établissement, les priorités ministérielles voire présidentielles, l'évaluation de l'action du pilotage des chefs d'établissement ainsi que leur promotion et donc leur mobilité professionnelle – il devient très clair que la liberté de décision, au niveau local, et les marges de manœuvre vis-à-vis des injonctions hiérarchiques s'en trouvent inévitablement réduites. D'ailleurs, ce fonctionnement est bien perçu par les personnels de direction eux-mêmes. Certains s'en accommodent et jouent le jeu, d'autres, à l'image de la principale de collège ci-dessous, jouent avec les règles du jeu :

« Je m'entends très bien avec la DASEN mais j'ai du mal à rentrer dans les cases. Elle me reproche d'avoir une vision trop personnelle des choses. En gros, elle considère que je ne suis pas assez administrative, que je suis trop pédagogique. Donc, chaque fois que je vais la voir pour l'entretien, elle me dit que je ne pourrais pas avoir tel ou tel poste. C'est un peu le jeu du chat et de la souris » (principale de collège, C10).

Elle poursuit son raisonnement qui va dans le sens de la thèse proposée ci-avant :

« En fait, je pense que l'institution attend d'un chef d'établissement, je dirais pas qu'il soit fiable parce que je le suis mais, on va dire, qu'il ait le petit doigt sur la couture du pantalon. C'est pas un jugement de valeurs hein... L'institution se protège en ne mettant sur des postes à responsabilité que des gens dont elle sait qu'ils feront tout pour mettre en place la réforme sans forcément réfléchir. Des gens qui soient capables d'aller voir les enseignants et d'imposer une manière de faire. En ce qui me concerne, je suis plus dans un management par le sens. Dire aux enseignants quel est le sens donné par le ministère à la réforme, dire que, que je sois d'accord ou non avec cela, moi je suis chef d'établissement donc que je dois la mettre en œuvre mais en prenant le temps » (principale de collège, C10).

Par ailleurs, il semble que « *la multiplicité des outils* » (C15) illustre la complexité administrative de l'institution et contribue à empêcher ou contrarie le plein exercice du pilotage pédagogique des chefs d'établissement. De plus, il ressort du discours de plusieurs personnels de direction que l'attachement de l'administration au contrôle bureaucratique des instruments censés conférer de l'autonomie aux établissements conduisent ces derniers à devoir tout le temps rendre des comptes. Les deux extraits suivants témoignent de cette autonomie, sous fort contrôle, telle qu'elle est perçue par les chefs d'établissement :

« La difficulté, c'est d'assurer de la cohérence dans tout ça. En tant que chef d'établissement, il faut veiller que ce soit cohérent. Un projet d'établissement, c'est fait pour 5 ans, mais quand il a été fait il y a 3 ans, quand vous êtes en lycée professionnel, il devient pour partie obsolète. On a des outils qui sont sur des temporalités différentes, donc il faut avoir cette capacité à les réguler, à les amender... ce qui est chronophage. Donc, la multiplicité des outils, effectivement, est assez peu pratique. Je pense qu'il y a trop de documents. Une lettre de mission et une feuille de route suffiraient » (proviseur de LP, C15).

« Je trouve que l'autonomie des EPLE, qu'on entend partout, ce n'est pas de l'autonomie quoi. On rend compte à l'institution, aux collectivités, on rend tout le temps compte. C'est normal de rendre compte si on nous donne de l'autonomie, ce n'est pas ça qui me gêne. Ce qui me gêne, c'est... je peux continuer à inventer des choses mais parfois je me sens un peu coincée. Dès que vous voulez inventer quelque chose qui puisse être porteur pour l'établissement mais que ça sort des normes, tout de suite, c'est compliqué quoi » (proviseuse de LP, C13).

Au-delà des dimensions relevant du contrôle de l'institution, *via* les instruments de la nouvelle gestion publique de l'action éducative, il apparaît dans les entretiens conduits auprès des personnels d'encadrement pédagogique que les marges de manœuvre sur le plan financier sont extrêmement réduites. Le discours de ce principal rejoint, d'ailleurs, ce que nous soulevions à propos des difficultés pour reconnaître et valoriser financièrement les enseignants qui s'engagent dans des modalités de travail collectif hors de la classe :

« L'autonomie, quand on n'a pas de moyens de récompenser les enseignants qui veulent faire des choses c'est compliqué. L'autonomie est relative quoi, moi cette année je reçois une DGH avec plus d'HSA que d'heure-poste, ce qui veut dire que je dois donner en moyenne deux ou trois HSA par enseignants. Je trouve que c'est un peu culotté de dire que c'est de l'autonomie » (principal de collège, C6).

À propos de la réforme du lycée général et de la perspective de mener des enseignements interdisciplinaires sous la forme de la co-intervention, cette inspectrice d'histoire-géographie partage le point de vue exprimé ci-avant en regrettant *« des blocages dans ce qui relève de l'administration »* :

« Le co-enseignement, ça pose aussi des problèmes de manière pratico-pratique aux chefs d'établissement, en termes de coût. On a un nouvel enseignement de spécialité avec la réforme du lycée qui s'appelle "histoire-géographie, science politique, géopolitique". Donc, nous, les enseignants d'histoire-géo sont parfaitement habilités à enseigner l'histoire-géo et la géopolitique. En revanche, la science politique ce sont plutôt les professeurs de SES. Donc, dans nos lectures du programme que l'on a ensuite renvoyé au ministère et puis dans ce que nous avons nous-mêmes dit dans les formations réforme euh... évidemment que l'on a axé sur la complémentarité entre le travail du prof de SES et du prof d'histoire-géo, et puis on a beaucoup parlé de co-enseignement avec les chefs d'établissement. Mais, ils nous ont dit "bah, non, je ne peux pas, je n'ai pas les moyens. Si je fais deux heures en co-enseignement, les élèves font deux heures mais les profs, il faut que je les paye quatre et je n'ai pas les moyens, en fait, de financer ce genre de choses". Donc, parfois, ce n'est pas forcément qu'il y a des réticences de la part des enseignants, je crois qu'ils seraient plutôt contents à l'idée de

prendre une classe à deux pendant deux heures... là, il y a des blocages dans ce qui relève de l'administration » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

Pourtant, le discours du DASEN ci-dessous invite à une lecture différente de la situation qui traduirait plutôt un manque de prise d'initiative des chefs d'établissement pour inventer de nouveaux formats à partir de la marge de manœuvre qui leur est octroyée :

« Alors, si vous voulez, nous on a une dotation globale et j'ai classé mes collègues en fonction du profil sociologique des publics accueillis. Donc, pour les établissements où il y a le plus de population défavorisée on travaille sur le nombre d'heures par élève (H/e) et, donc, on leur donne un H/e préférentiel. Donc, comme ce H/e est préférentiel, les établissements ont une marge, enfin une dotation complémentaire supérieure, qui leur permet, des fois, d'ouvrir des divisions supplémentaires. Mon souhait c'était qu'ils s'emparent de cette marge pour travailler leur autonomie. [...] L'objectif au départ, c'était qu'ils travaillent en projet, qu'ils dégagent des temps de travail entre enseignants, par exemple sur une plage horaire fixée. Une petite déception car on peut constater que cela n'a pas été le cas, les chefs d'établissement et leurs équipes ont plutôt créé des divisions supplémentaires, plus que d'inventer d'autres formes de travail. Ça, il faut se l'avouer... c'est ce qui peut résulter d'une sorte de déception » (DASEN, A5).

Il semble, sur ce point, qu'un important décalage s'exprime entre la vision de l'administration déconcentrée, très proche du niveau ministériel (le DASEN étant hiérarchiquement en-dessous du Recteur, lui-même en-dessous du Ministre), et la perception de la situation au niveau local :

« Je ne me sens pas très autonome, je dépends du ministère avec une hiérarchie très descendante. Je me sens vraiment être là pour appliquer des consignes hiérarchiques. On a des marges de manœuvre au niveau des dotations financières, effectivement je peux choisir d'acheter un peu du matériel mais c'est très, très limité. En collège, on a vraiment très peu de marge. J'ai dû avoir trois HSA [Heures supplémentaires annualisées] dans ma cagnotte, ce qui fait une centaine d'HSE [Heures supplémentaires effectives] à distribuer, mais le fonctionnement a été modifié et une HSA ne donne plus trente-six HSE, une partie est grignotée... donc, non, on a très peu d'heures pour alimenter les projets. Quelque part, c'est plus simple hein. Les profs savent que s'ils se lancent dans une action, c'est sur leur temps, voilà » (principale de collège, C9).

« On a une autonomie dans la forte contrainte que l'on nous donne parce qu'il faut faire avec l'enveloppe quoi. [...] Dans la limite de notre enveloppe, on a une marge d'autonomie quand même. C'est pas énorme, mais un petit peu. On aimerait un peu plus de souplesse, quelques heures en plus. Même si c'est pas grand-chose, multiplié par le nombre d'établissements, bon... » (proviseure adjointe de LGT, C11).

En effet, si la proviseure adjointe semble admettre et mesurer l'importance du coût financier (« même si ce n'est pas grand-chose, multiplié par le nombre d'établissements, bon... », C11), il n'en demeure que l'une comme l'autre déplore « la forte contrainte » budgétaire qui pèse sur les établissements scolaires et le peu de latitude qui en résulte sur le plan du pilotage pédagogique (« je ne me sens pas très autonome », C9). D'une manière générale, les

personnels de direction interrogés ressentent tous cette difficulté liée aux contraintes bureaucratiques et budgétaires qui perturbent leur autonomie locale et contraignent leur pilotage pédagogique. Il y a, là, un décalage entre les espoirs, les motifs d'entrée dans les métiers de l'encadrement éducatif et la réalité contrastée de l'exercice de la profession. Sans toutefois regretter leur choix, un certain nombre des cadres interrogés verbalise explicitement cette dissension, à l'image de ces deux principaux :

« J'ai hésité à passer le concours de l'inspection mais je n'avais pas une bonne image de mes inspecteurs lors de mes propres inspections. Et quand j'ai passé le concours de personnel de direction, je pensais naïvement que j'allais pouvoir faire des choses du fait de l'autonomie pédagogique. Sauf que ce fonctionnement hiérarchique très structuré m'a rattrapé en quelque sorte » (principale de collège, C10).

« Mon positionnement par rapport aux différentes réformes, je fais pas de la langue de bois parce que c'est pas mon style. [...] La dernière réforme du lycée est pour moi élitiste et va massacrer les élèves fragiles. On revient à des lycées napoléoniens. Pour le coup, je suis bien content de ne plus être proviseur, là j'aurais été en difficulté vous voyez... expliquer à une famille qui n'y connaît rien, qui n'est pas un fin connaisseur du système éducatif, le choix des enseignements de spécialité pff, ils sont perdus. Si j'étais resté proviseur, j'aurais ramé, parce que je suis loyal mais c'est compliqué. Quand j'étais inspecteur d'orientation, j'ai eu le problème entre ce que je pense vraiment et ce que l'institution me demande. Un moment, il fallait que j'aie dire dans un lycée professionnel que l'on pouvait très bien accueillir des élèves de SEGPA dans les classes de CAP et que ça irait très bien. Quand j'ai dit ça, je me suis dit "René, faut que tu arrêtes parce que ça, c'est pas possible" » (principal de collège, C7).

Il n'en reste pas moins qu'une part conséquente de ces derniers s'accommode de ce mode de fonctionnement tout en pouvant, par ailleurs, en déplorer certains de ses aspects. Ce dernier résultat constitue le point de départ de l'analyse suivante, reposant sur l'idée selon laquelle la culture propre à chacune des sphères est la principale raison de l'incompréhension entre les enseignants et leur encadrement.

12.1.3. Les enseignants et leur encadrement : la culture comme condition d'intercompréhension

« Si un lion pouvait parler, nous ne pourrions le comprendre » (Wittgenstein, 1961).

Positionnés entre le marteau et l'enclume (Frajerman, 2019), entre les pressions administratives de la hiérarchie et les doléances des équipes pédagogiques, les personnels d'encadrement déclarent mener un pilotage pédagogique tout à la fois humain et contraignant. Une partie des enseignants affirme ne pas comprendre le pilotage de leur encadrement car il serait, selon eux, trop déconnecté des réalités et des problématiques quotidiennes. Certains

chefs d'établissement dépeignent une partie des enseignants comme réfractaires dès lors qu'il s'agit de travailler collectivement ou autrement. Ces mêmes enseignants pourraient leur rétorquer que les nouvelles tâches prescrites complexifient le métier, ne sont pas rémunérées, pas reconnues par l'institution et prennent le pas sur la mission traditionnelle de transmission des savoirs. « *Si un lion pouvait parler, nous ne pourrions le comprendre* », comme l'écrit Wittgenstein dans ses *Investigations philosophiques* (1961). Évidemment, convient-il de nuancer cette affirmation dans le cadre de communautés humaines fréquentant une même institution. Toutefois, l'objet de cette section est de soutenir la thèse selon laquelle la culture est la raison principale de l'intercompréhension mutuelle entre les sphères identifiées. Le propos de ce professeur de technologie reflète cette perception d'une opposition binaire entre « *une équipe de direction d'un côté et une équipe pédagogique de l'autre* » :

« Là, on a une équipe de direction d'un côté et une équipe pédagogique de l'autre. Mon sentiment, c'est que l'on a sans arrêt une mise en opposition de l'un vers l'autre. Pourtant, souvent, l'équipe de direction est issue de professeurs qui ont passé le concours. Mais on a l'impression, qu'une fois qu'ils ont passé le concours, ils rentrent dans le moule, ils appliquent les directives. C'est du descendant pur et simple. Je dis pas que dans tous les établissements c'est pareil mais, ici, c'est ce qui se passe. [...] On a l'impression que depuis qu'ils ont le concours, ils ont coupé avec leur ancienne vie. J'ai plus l'impression d'avoir à faire avec des gestionnaires comptables plutôt que d'avoir un vrai plan de cohésion » (professeur de technologie en collège, P14).

L'analyse de cet enseignant témoigne d'un schème interprétatif, communément admis et partagé, validant une forme de dichotomie entre les enseignants, ancrés dans leur établissement (d'ailleurs souvent plus que l'équipe de direction), opérant au plus près du terrain, nécessairement au fait des urgences et des besoins locaux, et leur encadrement agissant de manière déconnectée et hors-sol, selon des logiques extérieures aux préoccupations locales. Son intérêt réside dans l'adhésion d'une partie non négligeable de la profession enseignante, à l'image de cette enseignante d'histoire-géographie :

« La culture c'est aussi que... dans le cadre allemand, dans le Land, ça tourne, chaque prof est amené, dans le cadre de ses fonctions, à occuper des fonctions administratives. Ça veut dire qu'il est à la fois enseignant et il voit l'aspect administration. Mais c'est aussi le cas du chef d'établissement, le chef d'établissement a toujours des élèves » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

Elle poursuit le raisonnement en y opposant le fonctionnement du système français :

« Nous, une fois qu'ils sont passés de l'autre côté les chefs et les IPR, ils oublient ce que c'est. [...] La première qualité de recrutement, que ce soit les PERDIR ou les IPR et même les IEN, la première qualité, c'est la loyauté. Qu'est-ce que vous voulez construire sur ça ? Comment voulez-vous qu'on est confiance ? » (professeure d'histoire-géographie en collège, P17).

Les données recueillies regorgent d'exemples à partir desquels des visions et des positionnements différenciés se font face entre enseignants et membres de l'encadrement. Ainsi, sur la nécessité du changement, cet inspecteur affirme que le système éducatif est « *un système qui doit évoluer, qui doit changer. Certes sur une temporalité qui devrait... qui lui serait propre mais, sur le principe, que des agents, ou qu'un système cherche à s'améliorer, pour moi c'est une quête permanente* » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10). Il regrette ainsi la perception qui est la sienne vis-à-vis de « *certaines enseignants [qui] ont du mal à prendre de la hauteur par rapport à leurs missions et à en voir toute l'ampleur et leur rôle vis-à-vis de la société* » :

« Comment dire... c'est peut être dur ce que je vais dire, [...] mais dans les échanges que l'on peut avoir, quand on essaie de les amener sur leurs missions, c'est un peu creux, on les voit pas s'élever quoi, on les voit être assez terre-à-terre. Quand ils nous disent qu'ils font ce qu'ils veulent avec leurs élèves, on leur dit qu'ils sont des enseignants de la République, et souvent je suis étonné d'entendre des discours encore récemment sur la réforme du lycée, ça dérive sur des choses comme "mais, moi, mon objectif n'est pas de former des travailleurs pour le privé", "comme ils auront développé toute une base culturelle, ils pourront se débrouiller, etc.". Enfin, du coup, voilà, on a l'impression de pas être sur la même longueur d'ondes, de vraiment parler de choses différentes » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Il concède faire référence à une minorité d'enseignants mais qui, selon lui, est « *une minorité très bavarde, très visible* », dont « *le discours infuse* », notamment « *dans les périodes de constatations* » (A10). Ce principal de collège, à travers un discours portant sur un autre registre, abonde finalement dans le même sens assurant vouloir « *aider les enseignants à prendre du recul pour avoir une vision plus globale du système, pour être moins autocentrés* » (C12) :

« Après la difficulté, c'est que quand on est prof, moi c'était mon cas en tant que prof d'histoire-géo, j'étais très impliqué, je vivais histoire-géo... j'emmerdais ma famille parce que, pendant nos vacances, on allait visiter des cathédrales, des musées, en fait, j'avais un raisonnement vraiment centré sur ma discipline et je me rends compte maintenant, avec du recul, que j'étais chiant comme prof parce que j'étais tellement centré sur ma discipline que j'étais très exigeant sur "faut que ce soit comme si, faut que ce soit comme ça, il faudrait si, il faudrait ça". J'avais du mal à entendre l'adjoint qui me disait "non" parfois. Du coup, notre rôle aussi, c'est comment aider les enseignants à prendre du recul pour avoir une vision plus globale du système, pour être moins autocentrés... et se rendre compte qu'eux sont autocentrés mais, en principe, que la direction a justement une vision plus globale et que c'est pour ça qu'elle prend des décisions qui peuvent ne pas paraître cohérentes de leur point de vue, mais qui l'est au niveau de l'établissement » (principal de collège, C12).

La structure du raisonnement retranscrite dans les propos de ces deux chefs d'établissement est très largement similaire à celle menée par les enseignants d'histoire-géographie (P17) et de technologie (P14). Les enseignants seraient ainsi autocentrés sur leur classe et leur discipline,

de telle manière qu'ils ne pourraient pas percevoir la cohérence des décisions prises dans l'intérêt de l'établissement, ils seraient aussi systématiquement contre les réformes et les évolutions du métier, restant « assez terre-à-terre » et incapables de « s'élever » (A10).

Sur une autre dimension, celle du temps de travail des enseignants, les propos de ce conseiller technique de Recteur (A14), couplés à ceux de cette proviseure adjointe (C11), témoignent, là encore, de ce jeu de posture :

« Je recevais pas plus tard que quelque temps un courrier faisant remarquer "où sont les temps de concertation ?"... je rappelle, dans ce cadre-là, que les enseignants ont 15 ou 18 heures de service et les temps de concertation, ils sont dans le reste du service qui est dû par l'enseignant. Paradoxalement, autant les enseignants ça ne les gêne pas de se dire qu'ils peuvent rester quasiment la moitié de leur temps chez eux pour préparer leurs cours, autant la partie concertation pose davantage de problème, n'est pas spontanée, en dehors de temps un peu informels » (conseiller technique de Recteur, A14).

« Nous, c'est pas une problématique l'espace-temps. Personne ne moufte quand la DASEN dit que l'on doit se réunir tel soir, personne ne dit qu'il doit aller chercher ses enfants quoi. On n'a pas le choix, on y va. On ne fonctionne pas de la même façon. Même si je comprends bien que ce soit compliqué pour les enseignants » (proviseure adjointe de LGT, C11).

C'est aussi le cas sur le bien-fondé de l'évaluation et des outils de pilotage. Pour cette principale, le rôle de l'encadrement consiste bien à « mettre en place des réformes ministérielles », « pour mener un projet académique ». Dans ce cadre, cette dernière déclare : « Donc mon projet d'établissement, je ne vais pas faire la révolution. Faire une auto-évaluation annuelle de l'établissement, je trouverais ça intéressant, voilà » (principale de collègue, C9). Dans la suite des échanges, elle ne peut s'empêcher de pointer le ressenti des enseignants vis-à-vis de l'évaluation :

« L'évaluation pour les enseignants, c'est vécu comme un contrôle personnel et ils se sentent toujours mis en défaut. Pour moi, l'évaluation c'est ce qui nous permet d'avancer quoi, de modifier, de réguler. L'enseignant le reçoit comme un contrôle négatif. C'est comme si, ils passaient une interro quoi, l'œil de Moscou sur eux. C'est toujours difficile, douloureux, pour les enseignants » (principale de collègue, C9).

De son côté, cette enseignante de lettres regrette le côté « omnipotent » de son principal et justifie le fossé qui le sépare de la salle des professeurs (« je pense que l'on parle pas la même langue parce que, pour nous, le cadre, c'est pas le plus important », P25) :

« Il a un côté un peu omnipotent, il veut tout contrôler. On doit toujours faire des demandes d'autorisation pour être sûr qu'il ne se vexe pas ou je ne sais pas. Je pense que c'est assez difficile de se positionner vis-à-vis de cette salle des profs. Il vient beaucoup mais, ce qui est problématique, c'est plutôt comment il rentre dans cette dynamique. Il arrive pas à rentrer dans cette dynamique justement parce que c'est pas très formel, ça vient comme ça... du coup,

lui, je pense qu'il a besoin de comprendre dans quel cadre on est. C'est là où je pense que l'on parle pas la même langue parce que, pour nous, le cadre, c'est pas le plus important. L'important c'est ce que l'on va faire dans les classes » (professeure de lettres en collège, P25).

Les exemples pourraient ainsi se multiplier mais, dans les différents propos recueillis, celui de la médiatisation de l'action éducative locale est sans doute l'un des plus révélateurs de ces cultures différenciées et Arrière-plans désajustés. À ce titre, les extraits de verbatim suivants illustrent, une nouvelle fois, le décalage entre l'encadrement et les enseignants (« *c'est là qu'il y a une vraie différence entre la vision du prof et de chef* », P1) :

« Il y a aussi l'administration qui rentre dans le jeu et, à l'administration, il faut présenter cela [le projet d'une classe préparatoire médecine intégrée au lycée] hors de l'intérêt pédagogique. Je m'en suis aperçu relativement tard et à mes dépens mais il faut leur présenter l'aspect politique des choses. Le chef d'établissement, pour qu'il valide le projet, il faut qu'il voit en premier ce qu'il a gagné. Là, en l'occurrence, c'était de l'exposition et de la vitrine pour le lycée. Ce n'était pas du tout mon objectif mais je me suis vite aperçu que si on voulait que l'on mette de l'huile dans le projet, c'est que le proviseur voyait un réel intérêt politique... Sachant que ça peut être un intérêt politique tout à fait cynique, en l'occurrence, c'était siphonné les bons élèves des lycées environnants. Bon, s'il le voit comme ça et que ça permet de faire fonctionner le projet, il faut avaler deux, trois couleuvres de temps en temps » (professeur de SVT en LGT, P11).

« Je déteste la médiatisation des activités. Pour le coup, c'est là qu'il y a une vraie différence entre la vision du prof et de chef, et peut-être d'autres profs d'ailleurs mais, pour moi, par exemple, tu ne fais pas ce travail pour avoir un article dans la page locale de ton journal. Mais, pour un chef, avoir une page dans le journal local, c'est un moteur d'attractivité pour un collège qui a une mauvaise image » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Bien entendu, l'analyse n'est en réalité pas aussi binaire. La complexité des profils dressés dans les parties 2 et 3, ainsi que leur diversité, doit inviter à une lecture plus nuancée de l'effet interne à la sphère et de la compatibilité des Arrière-plans des individus sur la possibilité d'aboutir à une vision commune des finalités éducatives, des usages partagés des instruments de gouvernance de l'action éducative ou encore à des modalités collectives de travail et de réflexion sur le plan de l'inter-catégorialité. Les propos de l'ancien directeur de cabinet de Recteur témoignent de la non-homogénéité des profils d'enseignants, laissant entrevoir des rapprochements possibles avec les « *personnels innovants* », plus « *proches de l'administration* », mais aussi de sa vision plus holistique, par rapport à celle retranscrite précédemment, exposant l'importance, « *dans un système idéal* », de disposer d'instances ou d'acteurs constituant un « *contre-pouvoir qui est intéressant* » (A10) :

« Après, il y a aussi un vivier de personnels innovants, qui est dans une dynamique de progrès. Bien souvent, ceux-là sont proches des corps d'inspection, ils font partis des jurys de concours de recrutement, ils font partis des formateurs et qui ont, pour certains, vocation à devenir inspecteurs ou chefs d'établissement... Ceux-là sont vus par leurs collègues comme des suppos

du système, ce qu'ils sont aussi un peu certainement, c'est pas tout noir et tout blanc... parce que les enseignants innovants, motivés, proches de l'administration, il y a aussi des carriéristes qui ont envie d'avancer... donc, certains le font peut-être pour des bonnes raisons, d'autres pour des moins bonnes raisons aussi. Mais, effectivement, ce sont ces gens-là qui sont moteurs dans l'institution. Après, les organisations syndicales aussi sont moteurs, à leur façon. Elles sont parfois une source d'obstacle, de résistance à la réforme, mais elles sont aussi parfois source de propositions, et même elles font avancer le système sur certains aspects. D'ailleurs, dans un système idéal, je pense qu'il faut qu'on continue à avoir des syndicats aussi hein, c'est important, ça contrebalance, c'est un contre-pouvoir qui est intéressant. Après, nous, ils nous cassent les pieds mais c'est bien qu'ils nous cassent les pieds quoi [rires] » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Au-delà de la nécessité d'entretenir le dialogue et la controverse entre les sphères et au sein des sphères, des voies semblent exister pour une meilleure compréhension entre les corps. Ce principal de collège partage l'idée que les facteurs exposés précédemment constituent autant d'obstacles au partage d'une vision mutuelle des enjeux et des usages liés à l'action éducative, traduisant toute l'épaisseur et la complexité des conditions socio-historiques et pragmatiques des milieux dans lesquels évoluent les personnels scolaires :

« Quand on est chef d'établissement, on est entre le marteau et l'enclume. C'est intéressant parce que l'on a une vision beaucoup plus globale. On a une vision nationale et académique, on comprend bien le fonctionnement dans la globalité du système. On a une meilleure vue que le prof. [...] La différence, on en revient, c'est la liberté pédagogique. Le prof a une grande latitude entre le travail prescrit et le travail réel. Pour le prof, il peut y avoir une marge énorme. Nous, on est quand même dans une posture où l'on se doit d'appliquer des choses qui, quelque fois, ne nous semblent pas les plus pertinentes possibles. On a la loyauté, dans les deux sens. On doit être loyal devant les profs et les élèves mais aussi devant notre hiérarchie. Ce qui nous met parfois dans des postures un peu compliquées » (principal de collège, C7).

Il souligne aussi que : *« C'est une histoire de posture et de place. On a la même envie, on veut que les élèves avancent, qu'ils deviennent des citoyens. Les objectifs sont les mêmes » (C7).* En définitive, s'il est indéniable que l'expression des logiques pratiques constituant la partie commune de l'Arrière-plan des personnels de l'encadrement pédagogique, d'un côté, et des enseignants, de l'autre côté, et délimitant en retour leur sensibilité au contrat institutionnel, présente des discordances tenaces (agissant comme des filtres de lectures différenciées du monde), il semble aussi que ces professionnels, quelle que soit leur sphère d'appartenance, puissent se retrouver et dialoguer à partir d'une sensibilité partagée pour entreprendre une action résolument collective. Le deuxième temps de ce chapitre vise à ouvrir, dans une perspective davantage prospective, l'analyse des conditions permettant d'envisager l'émergence de structures intermédiaires de régulation collective des pratiques professionnelles.

12.2. Penser des structures intermédiaires de régulation collective des pratiques professionnelles

« L'analyse que je peux faire de l'état du système, c'est que le système évoluera ou n'évoluera pas en fonction de la capacité à créer des synergies et à mobiliser des collectifs pour atteindre des objectifs que... pour lutter contre des problématiques que l'on ne peut plus ignorer actuellement. Le système en tant que tel a besoin de s'interroger sur sa capacité à faire collectif et à créer les conditions du collectif » (IA-IPR d'EPS, A15).

Ce deuxième temps permet de finaliser la réflexion autour du développement des approches collectives dans le contexte du système scolaire français. Dans la continuité des résultats précédents, il vise à esquisser quelques principes contribuant à envisager le changement au sein des instances éducatives (établissements, regroupements d'établissements, administrations déconcentrées, administration centrale) sur le fondement de modèles d'élaboration des orientations éducatives et de régulation de l'action pédagogique prenant en compte les acteurs et leur culture. S'il ne s'agit évidemment pas de chercher à réguler les pratiques collectives des personnels de l'Éducation nationale, ni même d'en valoriser ou d'en « prescrire » une forme bien précise, l'enjeu porte bien sur la compréhension des conditions susceptibles de favoriser *in fine* l'émergence de structures intermédiaires, nécessairement contextualisées aux problématiques locales, au sein desquelles la régulation collective des pratiques professionnelles et des enjeux propres à l'action éducative préserverait l'autonomie professionnelle des enseignants et de leur encadrement pédagogique (*i.e.* leur conférant un réel pouvoir décisionnel et les préservant d'une « distance critique vis-à-vis des routines sans réflexion » ; Durkheim, 1938, cité par Sembel, 2014). Rebondissant sur l'enjeu dessiné ci-avant, l'IA-IPR dénonce l'impasse d'un fonctionnement institutionnel peu « modélisant » et reposant, en grande partie, sur le mode de l'injonction :

« Il y a certainement plusieurs façons de faire mais en tout cas l'injonction pour l'injonction à mon avis, c'est mort. L'injonction à coopérer, surtout pour un système qui ne montre pas qu'il est capable de coopérer lui-même, qui n'est pas modélisant, c'est mort » (IA-IPR d'EPS, A15).

Cette analyse est aussi explicitement verbalisée par cette enseignante :

« Je crois que, dès qu'on a dans l'idée de dire qu'il faut faire diffuser une innovation, à mon avis, on se trompe. Si l'on veut diffuser, ça veut dire qu'on veut un modèle [...] Et, surtout, ce que je vois dans le message de dire qu'il faut diffuser, c'est que les gens ne sont pas assez intelligents pour trouver des choses » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Dès lors, tout l'enjeu porte bien sur l'identification des conditions propices à « fédérer des individus autour d'objectifs communs car plus partagés » (A15) :

« J'associe ces deux notions-là : la notion de "commun" et la notion de "plus partagé". C'est-à-dire que je ne suis pas sûr, qu'actuellement, dans le système, on ait tous les mêmes objectifs qui nous animent. En tous les cas, on a une difficulté à les préciser. On peut avoir des grandes intentions générales mais on voit que, si l'on ne va pas un peu plus loin dans la précision de ces objectifs et si l'on n'est pas dans la capacité de les diffuser et de les incorporer, les gens continuent de fonctionner sur des schémas très individuels ou alors sur des formes de regroupement très affinitaires, qui peuvent produire des choses aussi hein, mais qui ont leurs limites en tant que système. Ça permet pas de lutter contre les inégalités sociales, ni contre tous les grands fléaux contre lesquels l'école doit se confronter » (IA-IPR d'EPS, A15).

Dans cette perspective, l'IA-IPR – qui appelait, plus haut, « à créer les conditions du collectif » – et l'enseignante se rejoignent encore :

« Pour moi, l'idée c'est plus de mettre en situation les gens pour qu'ils voient des choses... Au lieu de diffuser, je pense qu'il faut surtout donner aux gens l'occasion de... parce qu'en fait, il y a déjà beaucoup de choses qui se font déjà » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Cette dernière complète son propos, distinguant ce qui relève de l'injonction à mobiliser des concepts ou des outils et ce qui relève de l'incitation à développer des pratiques :

« Autant les compétences, c'est un outil, donc intellectuellement, j'arrive à concevoir que ce soit prescrit et, même, plus, encadré. Par contre, le travail collaboratif entre enseignants, c'est pas un outil, c'est une pratique. Par contre, il y aurait peut-être des conditions à mettre en place pour que l'on fasse comme ça... enfin, c'est exactement comme avec nos élèves quoi. Pour moi, on ne peut pas dire aux gens : "travaillez ensemble". Ça ne peut pas marcher » (professeure d'histoire-géographie en collège, P1).

Les propos de ces deux enquêtés sont résolument anthropo-didactiques. Ils illustrent précisément les dimensions tout à la fois théorique et praxéologique de l'approche revendiquée dans cette recherche et permettent aussi de caractériser la nature des développements suivants. Ces derniers constituent, en effet, des pistes ou des principes (toujours dégagés de l'analyse des données empiriques) permettant de conceptualiser les conditions favorables pour « mettre en situation les gens pour qu'ils voient des choses », pour « donner aux gens l'occasion de... » (P1). Autrement dit, il s'agit de circonscrire les conditions (au sens anthropologique) permettant l'aménagement de milieux (au sens didactique) propices à ce que se développe un travail collectif pérenne et porteur de sens.

12.2.1. Recréer du lien dans et entre les sphères

D'abord, il apparaît clairement – en lien avec la logique relationnelle – que la qualité des relations interpersonnelles constitue une dimension essentielle au développement des

pratiques collectives. Dans ce cadre, l'importance des temps de convivialité, pour créer ou recréer du lien entre les différents membres de la communauté éducative, est régulièrement mentionnée par les enseignants mais aussi l'encadrement. Parmi le grand nombre de références à cette dimension, les propos de ces deux enseignantes, de collègue et de lycée, illustrent au mieux ce point d'intérêt pour l'instauration de moments cohésifs et *a priori* pas nécessairement orientés vers des préoccupations professionnelles :

« Ça ne concerne pas toute l'équipe mais on a instauré que l'on mange ensemble un jour par semaine. Le mardi midi, on mange ensemble, c'est parti d'un collègue il y a 3-4 ans qui avait proposé ça. Chacun cuisine un truc et voilà. C'est un temps d'échanges, alors pas forcément sur l'EPS [rires], mais des moments de partage entre collègues et c'est des petits moments qui font que t'apprécies quand même de venir... Tu vois les collègues un peu différemment. Ça, le voyage au ski aussi. C'est sympa, t'apprends à connaître un peu mieux les collègues » (professeure d'EPS en LGT, P5).

« Je m'occupe de l'Amicale du collègue aussi depuis très longtemps, pour tisser du lien entre les collègues c'est important. Je pense que c'est la première chose qui faut faire, tisser des liens entre nous. [...] C'est un bon terreau au départ pour que l'affaire prenne quoi. Parce que si on est un collègue où les collègues viennent faire leurs cours et repartent, c'est clair que c'est pas un bon terreau quoi. On n'est pas seul, on se sent dans une communauté » (professeure de mathématiques en collège, P23).

Les deux témoignages convergent vers l'importance de « *tisser des liens entre les collègues* », de manière « *à [les] connaître un peu mieux* » et *in fine* à se sentir appartenir à « *une communauté* » pouvant ainsi constituer « *un bon terreau* » pour qu'émergent ensuite des projets de travail collectif. Ces temps de convivialité peuvent également être impulsés par l'équipe de direction, à l'échelle plus large de l'établissement, lors d'événements plus ponctuels. Toujours dans l'idée de développer « *un fort sentiment d'appartenance* », cette proviseure explique ainsi avoir organisé « *deux pots intermédiaires* » et « *le pot de Noël* » :

« Ça me tient à cœur, on a aussi fait deux pots intermédiaires. On a fait le pot de Noël où là, on a banalisé le créneau de 12h à 13h donc ça faisait 12h-14h. On a offert une coupe de champagne à ceux qui sont venus. Ça a permis aussi de discuter d'autres choses que le boulot. Ça permet de valoriser les compétences du chef avec son petit buffet. C'est apprécié ces moments de convivialité. On le refera parce que je pense que c'est indispensable. Ça permet aussi de se connaître différemment. Surtout qu'ici, ils sont très attachés à leur lycée, il y a une association.... un fort sentiment d'appartenance, une identité forte » (proviseure de LPO, C8).

C'est également le cas pour ce principal de collège à travers, entre autres, l'instauration d'un repas partagé à chaque trimestre :

« Dans l'établissement que j'ai dirigé après, pendant cinq ans, y'avait des clans, c'était des problèmes d'affinités et de conflits avec les anciens. J'ai décidé d'arbitrer, j'ai demandé aux gens de se parler, je leur ai demandé si je pouvais jouer le rôle de médiateur... J'ai poussé à la création d'une amicale des personnels pour avoir des moments conviviaux et j'ai organisé ce

que j'ai vécu comme prof, à savoir des moments informels à chaque trimestre, un pique-nique, un dîner ensemble... donc, on avait fait un repas au resto pour les volontaires en décembre, j'avais proposé un arbre de Noël, ça créé des liens. Et puis, en fin d'année, on fait toujours un pique-nique tous ensemble avec un barbecue dans le collège avec les enfants. En fait, c'est inciter les gens à se connaître autrement que dans leur milieu professionnel et leur montrer qu'ils ont des points communs » (principal de collège, C12).

Si la perspective initiale de ce chef était de désamorcer une situation conflictuelle au sein de l'équipe pédagogique, il témoigne des effets positifs de l'instauration de ce mode de fonctionnement sur la dynamique collective de son établissement sur le plan pédagogique :

« Pour vous dire l'ambiance dans l'établissement, c'était le premier jour des vacances scolaires et tous les enseignants étaient là. [...] Ce que j'ai proposé aux enseignants, c'était de venir le premier lundi des vacances, d'en profiter pour avoir un temps ensemble, on a fait un grand pique-nique le midi avec nos familles, des activités pour les enfants l'après-midi... Le but, c'était vraiment qu'on travaille ensemble sur les projets, notamment sur les grands thèmes qui nous tiennent à cœur, qu'on n'avait pas pu suivre pendant le COVID, d'avancer pour que, fin août, début septembre, on ait des éléments pour rentrer dans le vif du sujet sans perdre du temps. J'ai insisté pour dire qu'il n'y aurait pas de jugement, que les profs n'étaient pas obligés de venir, que je comprenais s'ils avaient programmé des vacances. Voilà, vient qui veut quoi. Et tout le monde était là et c'était un super moment l'après-midi » (principal de collège, C12).

Dans le cadre des lycées polyvalents, l'enjeu peut également être de faire connaître des lieux et des espaces de vie et de travail, propres au domaine professionnel et largement méconnus par les enseignants du domaine général. Les extraits d'entretien de ce DDFPT et de ce proviseur expriment cette volonté :

« Les collègues du LGT ne viennent que très rarement dans les espaces professionnels. Le proviseur essaie de faire en sorte que ça puisse avoir lieu. Je vous donne un exemple, les conseils de classe de BTS ont lieu dans l'atelier aujourd'hui. L'idée, c'est de montrer ce qu'il s'y passe. Donc, quand les collègues viennent, ils se rendent compte de la vie dans l'atelier. C'est très vivant les cours dans un atelier. Il y a du bruit, il y a de l'animation, il y a toujours de l'action » (DDFPT de LP, C16).

« Ça passe par des choses simples, parfois par des réunions, par exemple, le tour de fin d'année, je vais le faire dans les ateliers. Parce que les professeurs d'enseignement général ne vont jamais dans ces lieux-là alors même qu'ils ont des classes du domaine professionnel. Enfin, il y a des moments où il ne faut pas chercher à trop théoriser hein, il y a des choses qui sont de l'ordre du bon sens, il ne faut pas oublier ça. Alors à l'heure du virtuel, du numérique, on a tendance un petit peu à s'isoler mais il faut redonner du sens à la relation directe, à faire en sorte que les gens se voient, se connaissent, c'est important » (proviseur de LPO, C3).

À propos de la question des locaux, il apparaît que la qualité des environnements de travail soit aussi un facteur primordial dans la perspective de créer du lien entre les personnels. Ainsi, la salle des professeurs paraît jouer une fonction singulière :

« La salle des profs, c'est un lieu de vie. Il faut une machine à café, il faut un endroit euh... C'est de la gestion de couloir hein mais dans tout collectif, pour moi, elle est indispensable » (professeure de mathématiques/sciences en ÉREA, P16).

« De ce point de vue, c'est particulier. À chaque fois que j'y vais, y'a pas grand monde. D'abord parce qu'il y en a plusieurs, chaque filière à sa cafetière quelque part. À l'occasion de mes promenades, c'est moi qui les sollicite, qui leur parle. Ça fait partie un peu de mon management. Je n'y passe pas ma matinée mais j'y vais. Au bout de quelques semaines, on se rend compte avec mes adjoints que l'on voit toujours les mêmes. La salle des profs n'est pour moi pas très conviviale. Une partie de la salle des profs ressemble à un local syndical mais même au niveau esthétique, le mobiliser est vieux, ça a besoin d'un rafraîchissement plus, plus, quoi. Y'a pas grand monde dedans » (provisseure de LPO, C8).

Au-delà de la dimension conviviale et agréable des espaces de vie, visiblement nécessaire, les établissements semblent également avoir tout intérêt à se doter d'espaces de travail adéquats. À ce titre, la référence aux comparaisons internationales a été largement usitée, à l'image des propos de ces deux personnels d'encadrement :

« Alors, je l'ai vu en Allemagne puisque j'ai monté un projet Erasmus+, j'y suis allée 3 jours et j'ai eu l'occasion de voir comment s'organisait la salle des professeurs en Allemagne. C'est une pièce d'une grande superficie où chaque professeur a son espace de travail avec un bureau et leur propre bibliothèque. Nous, la problématique pour que les enseignants restent sur place, c'est que l'on n'a pas la place en établissement de leur donner les conditions de travail qui correspondent quoi » (principale de collège, C10).

« On parle surtout, même si cela a un peu évolué, d'obligation réglementaire de service, qui correspond aux heures de cours et l'on n'a pas, comme dans certains pays, la possibilité, ne serait-ce que matérielle, de travailler et d'échanger sur place. [...] Je parlais de la Corée avec un collègue, j'ai fait un voyage professionnel là-bas. Les professeurs possèdent tous, dans l'établissement, un bureau digne de ce nom. Ils sont à deux maximum, ils peuvent recevoir les élèves, les familles, et travailler ensemble. Voilà, ça n'a rien d'extraordinaire. En France, c'est bien si on impose un temps de présence plus long des enseignants mais le problème immédiat qui se poserait, c'est de savoir où on les mettrait » (doyen des IA-IPR, IA-IPR de SVT, A7).

Du point de vue de l'impulsion des dynamiques collectives, la création de liens entre les individus passe ainsi par des logiques tout à la fois relationnelle et contextuelle. Les propos recueillis indiquent que ce qui se joue à travers les espaces et les moments de convivialité n'a rien d'anodin. À ce titre, rappelons-nous aussi des développements du chapitre 9 portant sur la caractérisation de l'effet établissement et notamment de sa dimension écologique. À l'image de l'origine grecque du symposium, il semble que le développement d'un travail collectif nécessite, dans toute communauté humaine, l'instauration de relations apaisées et de contextes, sinon festifs, à tout le moins, chaleureux. Pour autant, dans le cadre d'un travail inter-catégoriel, il semble y avoir une difficulté supplémentaire dans cette perspective de recréer ou resserrer les liens au sein des collectifs d'individus : la dimension hiérarchique. Sur

ce point, ce principal de collège, s'il souscrit à la nécessité de l'échange et à la construction collective et inter-catégorielle, il éprouve aussi le « *besoin de mettre un peu de distance* » et « *d'être sur la cordialité à défaut de la convivialité* » (C14) :

« C'est mon éthique professionnelle qui parle, j'y souscris personnellement mais ça expose. [...] Moi, je l'ai fait mais, honnêtement, c'est pas simple. Dans le cadre d'un groupe de parole, bah c'est pas simple. Le chef, il a besoin de mettre un peu de distance, il a besoin d'être dans le vouvoïement, d'être sur la cordialité à défaut de la convivialité » (principal de collège, C14).

Eu égard à ce lien hiérarchique, susceptible de parasiter la relation entre l'encadrement et les enseignants, les points de vue rapportés ci-après sont nuancés :

« On aurait tous à y gagner. Après, on a chacun notre vision des choses. Ça pourrait être intéressant que l'on ait des vrais échanges sans forcément être dans l'urgence, que la parole soit libérée, qu'il n'y ait pas de pression hiérarchique... Parce que ça, ça peut être un frein à la parole » (DDFPT et professeure de biotechnologies en LGT, P27).

« Moi, les réunions et les formations où je suis avec les profs, je trouve que ce sont les plus porteuses. J'adore ces moments-là ! La dernière fois, c'était sur l'enseignement explicite et l'évaluation 6^{ème}. Ils avaient réunis les profs et les personnels de direction sur les résultats de ces évaluations. En fait, ce sont des moments où il n'y a pas de rapport hiérarchique, en tout cas, moi, je me positionne pas du tout dans ce rapport-là, on pourrait se tutoyer. D'ailleurs, ça aussi, c'est une question, pourquoi on se tutoie pas, c'est bête hein mais déjà quand on dit il faut travailler ensemble euh... on peut pas se tutoyer, on peut pas se faire la bise, y a plein de trucs » (principale adjointe de collège, C1).

La principale adjointe regrette, en effet, les moments trop peu fréquents où ces échanges peuvent avoir lieu. Elle regrette aussi la dimension symbolique du rapport hiérarchique et le manque de proximité qui peut en résulter. La DDFPT évoque elle aussi la condition nécessaire au bénéfice retiré de ces échanges inter-sphères : l'absence de pression hiérarchique. D'ailleurs, le rôle et le positionnement singuliers du DDFPT sont particulièrement intéressants. L'extrait de verbatim suivant témoigne de ce « *maillon intermédiaire* » jugé « *un peu compliqué parfois* » mais « *essentiel* » (C16) :

« Je fais pleinement partie de l'équipe de direction. Tous les matins, on a des réunions pour faire le point sur les événements de la veille ou de l'avant-veille et sur les choses qui pourraient se passer le jour même. Je suis toujours partie prenante là-dedans, ma voix compte autant que les autres. On se tutoie. J'ai aucun complexe d'infériorité quand je suis avec eux. Et, à l'inverse, quand je suis ici dans mon bureau, je ne suis pas le supérieur de mes collègues, j'ai toujours le statut d'enseignant. Ils m'appellent chef même si c'est pas une volonté de ma part, mais on se tutoie, on va boire un pot après le travail, ça arrive. Je suis aussi en mesure de leur dire non. Je suis vraiment à l'articulation des deux, c'est toute la complexité mais c'est ce qui m'éclate aussi dans le métier. Je fais remonter des choses que l'équipe de direction ne voit pas forcément. L'équipe de direction est un peu plus loin. [...] Puis, dans l'autre sens, c'est aussi mon rôle de dire aux collègues parfois que si l'équipe de direction n'est pas trop présente, c'est

que c'est un peu chargé en ce moment, c'est compliqué, enfin voilà. C'est un maillon intermédiaire qui est essentiel mais un peu compliqué parfois » (DDFPT de LP, C16).

À partir du parallèle entre la position intermédiaire du DDFPT et celle du chef d'établissement dans le contexte allemand, l'idée selon laquelle les personnels d'encadrement pourraient occuper quelques heures d'enseignement par semaine contribuerait ainsi, selon ce DDFPT, à faire « *tomber des barrières* » et « *légitimerait le chef dans son rôle de chef* » (C16) :

« Quand j'étais enseignant, on avait monté une classe européenne. Ça m'avait donné le droit à de la formation et j'avais pu découvrir le système éducatif en Angleterre et en Allemagne. On avait monté un jumelage avec un lycée allemand. Un chef d'établissement en Allemagne, il est toujours enseignant. Il ne fait qu'une heure de cours par semaine, mais il est toujours en contact avec les élèves. Toute la progression de carrière est faite comme ça là-bas. Il y a des enseignants de base on va dire, des coordonnateurs qui vont perdre un peu d'enseignement pour faire leur mission de coordination et ainsi de suite. Je pense que ça ferait tomber des barrières. Je crois qu'enseigner ne serait-ce qu'une heure par semaine, ça légitimerait le chef dans son rôle de chef. Ça lui ouvrirait une vision plus en prise parce que les élèves évoluent, il ne faut pas se cacher » (DDFPT de LP, C16).

Finalement, la première condition qui ressort de l'analyse est la nécessité de créer du lien au sein des sphères (notamment de l'enseignement mais aussi de l'encadrement : cf. chapitre 11, section 11.2.4.) et entre les sphères. Pour engager les membres de la communauté éducative à travailler collégalement, il semble ainsi utile de veiller à l'instauration d'une forme de cordialité, voire de convivialité, au sein et entre les sphères identifiées. L'appui sur la logique relationnelle, ainsi que sur la logique contextuelle, apparaît essentiel dans la perspective de développer des pratiques collectives davantage spontanées, vertueuses et pérennes. L'échelle de l'établissement scolaire, en ce qu'elle constitue l'unité de base de l'environnement de travail et qu'elle est partagée par le plus grand nombre des membres de la communauté scolaire, nécessite sans doute une attention particulière. Ce niveau d'action et de régulation de l'action éducative s'enracine inévitablement dans une écologie singulière (dynamique et histoire de l'établissement) qui ne peut être détachée du projet de toute transformation, qui plus est si ce dernier implique de faire travailler collectivement les individus.

12.2.2. Se détacher des urgences du temps politique

« Moi, sur les réformes, je défie quelconque administration de mettre en œuvre aussi rapidement et efficacement les réformes sur le terrain. Je pense qu'il n'y a aucune administration en capacité de le faire, tout en étant sous-encadrée. Aujourd'hui, vous avez un N, le Ministre, un N-1, les recteurs, un N-2, les DASEN, et puis, après, on arrive aux chefs d'établissement et on est sur le terrain directement. [...] Je pense que la mise en œuvre des

réformes, c'est un point fort de l'Éducation nationale. Même, parfois, on vous demande de faire quelque chose alors qu'on avait fait l'inverse 24 heures avant, voilà... C'est le temps politique qui joue. Je pense que pour mettre en œuvre les réformes, nous sommes les champions, je pense que c'est un mammoth qui avance très vite. Après, c'est plutôt comment on accompagne les réformes, ça c'est deux choses différentes » (DASEN, A5).

Un deuxième principe émerge assez distinctement de l'analyse. En lien avec les logiques professionnelle et ergonomique, ce principe fait ressortir la nécessité d'inscrire les processus d'évolution des pratiques professionnelles dans le temps long et, ce faisant, de se détacher des urgences du temps politique. Les propos du DASEN, ci-dessus, témoignent de cet emballement temporel autour de la mise en place de réformes. Le chapitre 11 illustre, d'ailleurs, à travers de nombreux exemples, les difficultés occasionnées par ce décalage entre le temps politique et le temps éducatif : professionnalité des enseignants et des personnels d'encadrement contrariée, accès à l'information brouillé, dérégulation de la logique de la formation professionnelle continue, crispation exacerbée entre les personnels des différentes sphères, inconsistance des orientations pédagogiques dans la durée, etc. L'analyse conduite dans cette section ne vise pas à repenser les processus de fabrication de l'action éducative au niveau central. Elle vise plutôt à soulever l'intérêt d'une réflexion autour de la dimension temporelle qui soit propre à l'échelon local. Elle s'inscrit, en partie, dans les principes de l'approche revendiquée par cet inspecteur général :

« Moi, c'est pour ça que je parle d'éthologie scolaire, je revendique le droit à l'observation... sans rien, juste observer. Observer, regarder, prendre le temps d'utiliser tous ses sens pour essayer, à un moment donné, d'être véritablement dans son écosystème. Moi, ce que je dis, c'est : "ne cherchez pas les modèles... non. Là, ici et maintenant, qu'est-ce qui se passe... Comment je me mets au service des élèves" » (IGÉSR, A1).

Concrètement, ce projet d'une inscription temporelle de l'action éducative dans une rythmicité plus adaptée aux logiques et aux pratiques des professionnels de l'enseignement se décline selon différentes perspectives. La première, permettant de rebondir sur les propos du DASEN, se manifeste dans la vitesse de mise en œuvre des injonctions et des réformes décidées au niveau institutionnel. Il apparaît dans les deux extraits suivants que la temporalité de la mise en œuvre locale puisse être adaptée pour correspondre davantage aux besoins et aux capacités (logiques professionnelle et ergonomique) des professeurs. L'adaptation du « *rythme managérial* » respectant le « *temps de maturation* » nécessaire à tout projet d'évolution des pratiques (C14) ou, autrement dit, la capacité des personnels de direction à « *mesurer* » et adapter « *la vitesse avec laquelle [l'établissement] va rentrer dans la nouvelle mesure* » pour amener celle-ci aux équipes pédagogiques « *de façon très douce et accompagnatrice* » (C16) sont ainsi soulevées :

« Les phases de réforme sont des phases très importantes pour réorienter l'action. Faire un exercice d'autorité ou d'incitation forte, ça doit être appréhendé sur plusieurs plans et ça doit faciliter. Le premier plan, c'est le rythme managérial. On ne peut pas décréter le changement et le mettre en œuvre dans l'instant. Ça demande un temps de maturation. La deuxième chose, au-delà du temps, c'est le caractère obligatoire. Si on définit dans un cadre statutaire des éléments qui amènent à travailler de telle manière, même si c'est difficile, ça va favoriser la mise en œuvre. Si, par contre, on est dans l'estimation d'une plus-value, ça tient alors d'un alignement des planètes » (principal de collègue, C14).

« J'ai un chef aujourd'hui qui a une vision et une façon de voir ce qui est descendant... Jusque-là j'avais une image où le chef on lui disait ça tombe de là-haut, c'est comme ça, et il faut mettre en pratique. En fait, je me rends compte que le chef est tout à fait capable de mesurer les choses et d'impacter sur la vitesse avec laquelle on va rentrer dans la nouvelle mesure. Sans jamais aller à l'encontre mais voir s'il faut mettre la pression sur les enseignants ou non. Il va jamais à l'encontre de ce qui est descendant mais il l'amène aux équipes de façon très douce et accompagnatrice » (DDFPT de LP, C16).

Par ailleurs, la deuxième perspective vise à définir des pratiques collectives locales, s'inscrivant sur des temporalités plus longues de manière relativement indépendante des orientations nationales et de l'agenda politique. Ainsi, il s'agit pour cette principale de collègue de travailler « à avancer moins vite, s'il le faut, avec les enseignants qui ont envie, pour créer une vraie dynamique » (C10). Nécessairement plus longue que la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique résultant d'une prescription institutionnelle, la démarche exposée repose sur « la régulation inter-enseignant » et la recherche d'une émulation entre collègues, à partir de thématiques locales et circonstanciées :

« Maintenant, mes pratiques managériales m'amènent à avancer moins vite, s'il le faut, avec les enseignants qui ont envie, pour créer une vraie dynamique. Le levier que j'utilise, c'est plutôt la régulation inter-enseignant. Quand je veux lancer un projet, notamment quand j'étais adjointe, je travaillais sur tout ce qui était développement durable, je m'appuie sur un enseignant qui souhaite s'investir et j'attends de lui qu'il crée la dynamique en salle des profs pour ne pas que ça vienne de la direction en fait. Je l'incite fortement, en fait, avec des réunions régulières. J'avais deux projets comme ça, l'un sur le développement durable et un autre sur le suivi des élèves en difficulté scolaire en seconde. Donc, je réunissais mon noyau d'enseignants le vendredi matin pendant une heure en essayant qu'ils créent eux des émulations auprès de leurs collègues » (principale de collègue, C10).

Si le lancement initial du travail est, dans cette illustration, extérieur à la sphère enseignante, l'émulation visée par la démarche de cette principale consiste bien à favoriser une appropriation des thématiques par les enseignants selon une logique plus endogène. Pour ce faire, il apparaît nécessaire de développer une réflexion, constituant une troisième perspective, quant à l'identification, dans le calendrier scolaire, de temps permettant de lancer les projets, de « travailler sur les points d'étapes, les bilans, des cultures communes » (C15).

L'identification de ces temps pourrait ainsi permettre de satisfaire la requête (largement partagée par les chefs d'établissement) formulée ci-dessous par cette principale :

« Que l'on ait du temps reconnu pour travailler ensemble déjà. Que ce soit la dernière semaine en juin/juillet ou la rentrée des classes, on a des temps qui ne sont pas suffisants pour lancer les équipes. C'est tout le temps en vitesse » (principale de collège, C9).

Bien conscient des difficultés auxquelles s'exposerait l'institution en adoptant une telle mesure, ce proviseur évoque néanmoins l'idée d'instaurer des *« jours de permanence dans l'établissement scolaire »* permettant *« d'avoir tout le monde disponible pour travailler »* (C15). Si le sujet est, juge-t-il, *« sensible »*, cela permettrait, selon lui, *« d'être plus rassuré, plus serein »* :

« Concevoir des temps de présence obligatoire en semaine, je ne suis pas sûr que ce soit efficace. Si on devait réfléchir dans cette perspective, il me semble que ça pourrait être intéressant sous la forme de jours de permanence dans l'établissement scolaire. Par exemple, un certain nombre de jours pendant les vacances scolaires qui permettraient d'avoir tout le monde de disponible pour travailler sur les points d'étapes, les bilans, des cultures communes. Alors, on touche à quelque chose de sacré, mais je ne suis pas sûr qu'en termes de confort de travail, que les enseignants n'y trouveraient pas leur compte. Je l'ai déjà fait ailleurs et, là, je vais proposer de faire deux journées de pré-rentrée pour, justement, avoir le temps d'un accueil, des retrouvailles. Prendre en compte la dimension humaine, créer une ambiance de travail qui permet de basculer dans l'année et bien préparer la rentrée. Ça permet d'être plus rassuré, plus serein. On est sur un sujet forcément sensible parce que, un jour ou deux par vacances ou une semaine en été, ça réduit les vacances, mais ça permettrait, sans doute, quand on parle de travail en équipe, de faire avancer les choses » (proviseur de LP, C15).

Cette perspective, selon des modalités de mise en œuvre assez diversifiées, est d'ailleurs très largement partagée par les personnels interrogés, y compris par les enseignants, mais à la condition qu'elle soit associée, en conséquence, à une revalorisation salariale et à une diminution du travail réalisé en dehors de l'établissement. Cet inspecteur d'EPS formule, *« à partir du modèle canadien »* (A15), une proposition allant en ce sens :

« J'ai réfléchi un peu à ça, à partir du modèle canadien, c'est-à-dire faire en sorte que les enseignants soient 25 heures par semaine, l'équivalent de 5 heures par jour, dans l'établissement, [y compris] hors présence élèves. C'est conditionné nécessairement par une revalorisation salariale. Alors, ça serait pas suffisant pour créer les conditions mais ça pourrait être une condition première qui est souvent évoquée. [...] Bon, on voit bien qu'il faudrait lever un certain nombre de tabous aussi mais je pense que les gens seraient prêts à le faire avec une revalorisation salariale à la hauteur de leur métier, parce qu'il y en a qui passe beaucoup de temps déjà dans les établissements. Après, il faudrait aussi voir ce que l'on tire de l'expérience conduite dans l'éducation prioritaire avec les temps de concertation imposée... est-ce que c'est pour régler les affaires courantes, auquel cas c'est un peu décevant, ou est-ce que c'est pour organiser les conditions du mieux faire apprendre... on est sûrement un peu entre les deux » (IA-IPR d'EPS, A15).

Dans une perspective proche, partant du constat « *que les enseignants n'ont pas assez de temps de formation* » (A9), cet inspecteur de lettres expose la nécessité de repenser une formation continue qui ne soit pas une simple déclinaison des dispositifs pédagogiques issus de l'actualité des réformes. Au-delà du format qu'il préconise (« *des universités d'été, qu'un professeur doit suivre 15 jour par an, par exemple* »), il ressort une nouvelle fois le besoin d'une réflexion collective quant à l'évolution du système, de ses enjeux et du public scolaire :

« Pour ma part, je trouve que les enseignants n'ont pas assez de temps de formation par rapport à d'autres administrations et corps de l'État, comme la police, la défense, etc. [...] En fait, bien entendu, nos professeurs ont besoin d'une formation continue. Donc, la question qui se pose est de savoir quand placer cette formation, parce que quand les professeurs sont devant les élèves, et à juste titre, ils ne veulent pas les laisser les élèves. Mais, là, il faut que ça soit une réflexion de la Nation, ce n'est pas uniquement le corps enseignant qui doit avoir cette réflexion-là. On pourrait tout à fait envisager des universités d'été, qu'un professeur doit suivre 15 jours par an, par exemple. Ce n'est pas impensable vu l'état actuel de la situation... Donc, oui, des formations en groupe pour résoudre collectivement des situations qu'individuellement on n'arrive pas à résoudre. Mais, même sans les problèmes, il nous faut prendre en compte le petit élève français actuel... c'est-à-dire que, même dans les milieux qui ne sont pas difficiles, on a affaire à la première génération d'élèves qui passe plus de 24 heures par semaine devant un écran. Qu'est-ce qu'on en fait collectivement de ça ? On a affaire à la première génération qui écrit et qui lit autant via un écran. Qu'est-ce que l'on en fait de ça ? Et, là, on n'a aucune réflexion d'ensemble... Qu'est-ce que les professeurs de français, d'histoire ou encore de mathématiques font de ces deux éléments-là ? Donc bien entendu, il y a des réflexions à mettre en place » (IA-IPR de lettres, A9).

De manière générale, si les processus de faisabilité divergent selon la provenance des discours (sphères de l'encadrement ou enseignante), il semble y avoir un relatif consensus sur le fait d'envisager des moments permettant « *une prise de recul* » (P25), de « *continuer à réfléchir, à [se] mettre à niveau sur des objets transverses* » (C13) ou encore de « *se poser, dans tous les établissements* », pour définir « *un objectif que l'on essaierait d'attendre tous ensemble* » (P24). Pour cette enseignante de sciences économiques et sociales, il s'agirait de favoriser l'expérimentation locale, à travers l'instauration d'une réflexion collective à l'échelle de l'établissement :

« Je pense qu'il faut un temps où tout le monde peut se poser, dans tous les établissements, et où on se demanderait juste collectivement, modestement, pour l'année qui vient, un objectif que l'on essaierait d'atteindre tous ensemble. Un objectif par établissement, simple, clair, que l'on peut partager avec tout le monde, que l'on va s'efforcer d'atteindre. Et que l'on organise toute la vie de l'établissement autour de cela. C'est pas très original, ça s'appelait avant les 10 %, mais gardons ce qui existe le reste de la semaine et innovons un jour par semaine. Pendant une année, un jour dans la semaine, on ferait complètement autrement sans groupe classe, on ferait des conférences, on ferait non pas l'école que l'on nous impose mais l'école que l'on voudrait tous ensemble au niveau l'école. [...] Je suis pour institutionnaliser le droit à l'expérimentation un jour dans la semaine » (professeure de SES en LGT, P24).

Pour cette proviseure, la présence d'un tiers – par exemple, à travers « *la publication des chercheurs* » (C13) – pourrait permettre d'alimenter les réflexions quotidiennes et diversifier les points de vue restant le plus souvent « *très institutionnels* » :

« J'aime pas trop être enfermée dans des cases et pouvoir réfléchir par moi-même. Et je trouve dommage, je me suis fait la réflexion quand j'ai répondu à votre questionnaire, que les publications des chercheurs ne viennent pas plus nourrir nos réflexions au quotidien. L'IF2EH, c'est très bien mais ça reste des choix très institutionnels. Moi ce qui m'intéresse, c'est de pouvoir continuer à réfléchir, à me mettre à niveau sur des objets transverses » (proviseure de LP, C13).

Regrettant « *la rareté de ces moments* » (P25), cette enseignante de lettres souligne que la tenue de journées permettant de croiser les regards, selon une approche inter-catégorielle, sur des sujets ancrés dans des préoccupations professionnelles (e.g. « *la maîtrise du langage associée au décrochage scolaire* ») serait propice à prendre du recul vis-à-vis de l'immédiateté des urgences quotidiennes et d'ouvrir de « *vraies pistes de réflexions* » :

« Instaurer beaucoup plus des temps de prise de recul, mais des vrais temps... enfin c'est pas seulement consulter sans en tenir compte. Ça devrait être le rôle des IPR, qu'ils ne soient pas des ressources mais des animateurs. [...] J'ai participé une année à un moment organisé par une IPR de lettres. C'était une journée académique je crois, sur la maîtrise du langage associée au décrochage scolaire. On avait deux conférences dans la journée avec des gens passionnants qui faisaient justement prendre du recul sur le métier mais qui donnaient aussi des vraies pistes de réflexion. Dans la salle, il y avait des IPR, des IEN, des chefs d'établissement... et en début d'après-midi, il y avait un atelier. Ce moment était frustrant parce qu'il y avait une grande diversité mais finalement c'était un peu court. [...] Ce qui est dommage, c'est la rareté de ces moments » (professeure de lettres en collègue, P25).

En définitive, ce qu'il ressort est l'importance d'une adaptation du rythme de la mise en œuvre des transformations scolaires et pédagogiques, à l'échelle de l'établissement, et un détachement vis-à-vis de l'urgence de la temporalité politique pour affirmer des pratiques collectives locales. Par ailleurs, le dénominateur commun à ces différents récits d'expériences et à ces différentes suggestions est la nécessité, pour les professionnels de l'enseignement, de disposer de « *vrais temps* » de recul et de réflexion, alimentés par des ressources (des scientifiques, des pairs, des points de vue inter-catégoriels, etc.), suffisamment réguliers car planifiés (et donc reconnus comme de réels temps de travail) et ancrés dans des thématiques d'intérêt local.

12.2.3. *S'ancrer dans le local et se nourrir de l'extérieur*

L'ancrage dans les contextes locaux d'enseignement, associé à un apport extérieur pour alimenter le travail collectif mené, constitue le troisième principe qui, dans les discours recueillis, ressort avec une forte régularité. Ce principe apparaît intimement lié aux deux précédents puisque l'échelle à partir de laquelle il se manifeste permet de combiner, tout à la fois, la volonté de recréer du lien entre les professionnels (logique relationnelle) et la volonté d'établir des pratiques collectives locales (logique professionnelle) et plus pérennes car ajustées sur le plan de la temporalité (logique ergonomique). En fondant le cœur du travail collectif dans les préoccupations professionnelles locales, il est susceptible de contribuer également au développement de cultures d'établissement (ou de réseaux d'établissements) plus collégiales (logique contextuelle).

Partager des temps en équipe par le biais de la formation continue

Dans le prolongement des éléments développés dans la section précédente, la formation continue semble constituer une occasion propice à impulser, au sein des équipes pédagogiques, des dynamiques de travail collectif. Pour cette enseignante (P24), il pourrait s'agir d'une semaine de formation, par établissement scolaire, à l'instar de l'IA-IPR de lettres précédemment, sur le temps des vacances scolaires. Au-delà de la période de sa mise en œuvre, le caractère localisé d'une formation « *par établissement* » est jugé « *indispensable* » et « *nécessaire* » par cette dernière (« *Je pense que l'on pourrait tous être en formation une semaine début juillet, par établissement. [...] Je veux dire, que l'on ait une semaine où l'on se forme, je trouve que ce serait indispensable et nécessaire* », P24). À l'image des propos de cette enseignante de mathématiques, le recours à des formations d'initiative locale (FIL), permettant de répondre à des problématiques de l'établissement, semble apprécié par les équipes qui en formulent la demande :

« On va monter un dossier CARDIE¹²⁸ pour voir ce que l'académie peut nous proposer. On est friands de la formation hein... parce qu'il faut se nourrir d'abord avant de proposer. C'est un peu nouveau de lier les sciences cognitives et l'éducation, maintenant on peut le faire puisque y'a beaucoup de recherches qui ont été faites en ce sens. En même temps, ça nous outille parce qu'on était un peu indigents de ce point de vue. [...] Ce qui est intéressant, ce sont les FIL parce que ça répond à une problématique de l'établissement » (professeure de mathématiques en collègue, P23).

¹²⁸ Cellule académique de la recherche, du développement, de l'innovation et de l'expérimentation.

D'ailleurs, la perspective de les développer est l'expression de certaines politiques académiques de formation continue. En effet, ce conseiller technique de Recteur formule le constat suivant :

« C'est effrayant l'intelligence collective que peut produire ce système, quand on voit le fonctionnement en îlots bonifiés en langues vivantes ou la façon dont les travaux de groupes sont gérés en éducation musicale par exemple, avec des professeurs qui font des travaux remarquables avec des gestions de rôles, etc., et bien tout ceci n'infuse pas » (conseiller technique de Recteur, A14).

Néanmoins, il assure également que la stratégie académique de formation doit conduire à ce que *« 40 % de l'offre de formation relève de formations en équipe »* (A14) :

« Est-ce que la formation peut avoir un rôle ? Oui, bien sûr. En termes de stratégie, on est plutôt dans une orientation où l'on veut donner aux stages d'équipe une part beaucoup plus importante que ce qu'ils n'avaient jusqu'à maintenant... d'un point de vue stratégique, l'objectif est d'arriver à peu près à 40 % de l'offre de formation qui relève de formations en équipe, c'est-à-dire où un collectif d'enseignants est formé sur certaines thématiques, à titre d'exemples la maîtrise de la langue, le climat scolaire. C'est l'idée que la formation puisse être un petit peu modélisante ou tout au moins montrer que la problématique de la maîtrise de la langue ne s'épuise pas avec les 4h30 d'enseignement de français mais que les enjeux d'expression écrite, d'expression orale, de lecture peuvent être partagés par tout le monde, avec des objectifs partagés, des critères d'évaluation partagés, des modalités d'accompagnement également partagées. [...] Donc, disons que c'est un objectif assez important et transversal dans l'offre de formation » (conseiller technique de Recteur, A14).

Pour ce dernier, l'enjeu est de mettre en œuvre une *« formation qui puisse être un petit peu modélisante »*. La dimension locale de ce type de formation (*i.e.* dans l'exemple proposé, la maîtrise de la langue) apparaît fondamentale pour arriver à ce que *« les enjeux d'expression écrite, d'expression orale, de lecture »* puissent effectivement *« être partagés par tout le monde, avec des objectifs partagés, des critères d'évaluation partagés, des modalités d'accompagnement également partagées »* (A14). Pour impulser le travail collectif, l'entrée par la formation continue est, semble-t-il, privilégiée par bon nombre de chefs d'établissement qui y voient une opportunité pour sortir de la simple et incertaine dimension affective et pour *« professionnaliser les enseignants »* (C13) :

« En réfléchissant à la question, je me rends compte que je ne vais pas enfermer le travail collectif sur une forme précise. J'essaie de l'impulser à l'échelle de l'établissement. [...] À partir de la formation parce que c'est bien quand il y a un terreau affectif mais l'idée, c'est de sortir de ça et professionnaliser les enseignants. C'est un axe de travail que j'essaie de diffuser sur l'établissement. [...] J'essaie à chaque fois de... [elle mime des croisements]. En fait, quand je sais où je veux arriver, je vais regarder sur le PAF ce qu'il y a. Dans l'académie, il y a aussi des formations proposées par les IEN sur les compétences transversales, donc je m'appuie là-dessus. Je fais venir des inspecteurs sur site » (proviseure de LP, C13).

Dans certains cas, la dynamique de formation enclenchée peut également conduire les chefs d'établissement à introduire des dispositifs tels que l'analyse collective de pratique professionnelle :

« Avec une équipe pédagogique, cette année, on a lancé un atelier d'analyse de pratiques professionnelles. C'est une équipe de terminale et je n'ai pas tout de suite vu que le problème pouvait se situer sur une mauvaise coopération entre les enseignants. L'analyse est venue après. Ce qui se voyait, c'était des enseignants qui se plaignaient de la classe avec des élèves qui bougent trop et une enseignante en grande difficulté. En creusant, j'ai vu apparaître qu'il y avait les enseignants qui s'en sortent, ceux qui ne s'en sortent pas mais sans que personne n'arrive à dire pourquoi. Pour éviter de créer une scission entre les enseignants, je me suis dit que si on arrivait à les faire travailler ensemble, on allait pouvoir résoudre les difficultés de gestion et éviter de stigmatiser certains. Mais ceux qui réussissaient ne voulaient pas passer pour des donneurs de leçons. En passant par l'atelier d'analyse de pratiques, je me disais que tout le monde allait pouvoir partager son expérience. Donc, on a fait 5 ateliers de 3 heures sur l'année. Ça a vraiment eu des répercussions concrètes, les échanges entre les enseignants ont été fluidifiés. Ça s'est traduit par des échanges écrits pour se dire ce qui ne va pas, on s'épaule, on propose de venir à deux sur une classe pour gérer une situation. Les élèves s'y sont retrouvés finalement » (proviseure de LP, C13).

S'interrogeant sur l'efficacité de la démarche, quant au maintien dans le temps de la dynamique collective initiée (« *les échanges entre les enseignants ont été fluidifiés* » ; « *Ça s'est traduit par des échanges écrits pour se dire ce qui ne va pas, on s'épaule, on propose de venir à deux sur une classe pour gérer une situation* » ; C13), cette proviseure affirme avoir constaté une plus-value, tant sur les plans relationnel et professionnel, aussi durant la période liée à l'enseignement distanciel lors de la crise COVID :

« Je me suis demandé quand j'ai répondu au questionnaire ce qui pouvait me faire dire que ces pratiques, elles diffusent et qu'elles apportent une plus-value. Et, en fait, sur le travail en distanciel avec les élèves, on a eu très peu d'élèves décrocheurs parce que la dynamique enseignante a fonctionné. Par exemple, ils se sont répartis les appels sur les différents jours de la semaine, ils se sont alertés entre eux sur le fait que les élèves renvoient ou non leurs devoirs, etc. » (proviseure de LP, C13).

Si la démarche semble avoir été concluante, la dimension affective relative au partage, aux différents membres de l'équipe pédagogique, de l'expérience individuelle de gestion de la classe (vécue parfois douloureusement) paraît, dans les propos de cette cheffe d'établissement, ne pas relever de l'anodin (« *éviter de créer une scission entre les enseignants* » ; « *éviter de stigmatiser certains* » ; « *ceux qui réussissaient ne voulaient pas passer pour des donneurs de leçon* » ; C13).

S'autoriser à voir et à faire voir

Dans la continuité des éléments discutés sur la professionnalité des enseignants (cf. section 12.1.1.), il est utile de rappeler que réussir à faire en sorte que les enseignants s'autorisent tout à la fois à voir le travail de leurs pairs et à faire voir le leur à leurs collègues constitue un enjeu majeur. Comme le rappelle ce professeur, faire cours « *tout seul dans la classe* » (P8) constitue ordinairement la règle :

« En fait, ce qui m'étonne, c'est qu'on est tout seul dans la classe en règle générale hein... [...] À moins que je laisse la porte ouverte, on me voit pas faire cours en fait. Donc, quand tu as un collègue, quand tu as un inspecteur ou quand tu as quelqu'un qui est extérieur qui vient te voir, bah c'est tout de suite pas pareil. Il faut être formateur, tuteur, pour accepter le fait que quelqu'un puisse venir te voir. Je pense que pour bien travailler en équipe, ça pourrait commencer par ça hein » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Si ce dernier avance qu'il « *faut être formateur [ou] tuteur, pour accepter le fait que quelqu'un puisse venir [vous] voir* », l'extrait suivant, rapportant les propos de cette IA-IPR d'histoire-géographie, tend à les confirmer :

« Comment imaginer ce qui n'existe pas, c'est toujours par comparaison que l'on peut s'évaluer... et comme, généralement, ils sont tous seuls, ils n'osent pas. Et, de ce fait, les tuteurs des stagiaires, eux, ils progressent beaucoup plus vite et c'est eux, en général, qui acceptent de se faire filmer... parce qu'ils ont déjà leur stagiaire qui est là, leur inspecteur. Mais, il faut déjà imaginer la plus-value que ça va apporter plutôt que penser que le regard de l'autre, ça va être un censeur » (IA-IPR d'histoire-géographie, A4).

Telle qu'elle est mentionnée ci-dessus, la présence d'un tiers dans la classe apparaît bénéfique pour les enseignants qui en bénéficient. La fonction de tuteur pédagogique, outre le fait qu'elle peut permettre la confrontation de points de vue avec le stagiaire, semble aider à accepter plus facilement le regard du tiers (stagiaire ou inspecteur) mais aussi à poser son propre regard sur des éléments constitutifs de sa pratique professionnelle – par exemple, par le biais de l'outil vidéo (« *les tuteurs des stagiaires, eux, ils progressent beaucoup plus vite et c'est eux, en général, qui acceptent de se faire filmer* », A4). Par ailleurs, cette enseignante de mathématiques (tutrice de stagiaire) souligne l'intérêt, pour les stagiaires, à se rendre dans les cours d'autres collègues, y compris de matières différentes, afin de bénéficier de leur expertise pour se construire professionnellement :

« Moi, ma stagiaire je lui dis d'aller voir tous les collègues car ils travaillent complètement différemment de moi. Aussi des autres matières parce que c'est intéressant de voir ceux qui travaillent en îlot par exemple. Je l'incite à aller voir les autres pratiques, d'observer, de voir ce qui lui plaît. C'est important » (professeure de mathématiques en collège, P23).

Ce professeur d'histoire-géographie (P8) va plus loin et témoigne, à partir d'une expérience récente, des synergies qui peuvent se créer autour des enseignants stagiaires. Il explique ainsi trouver « *hyper intéressant d'aller voir les autres* » et, prenant appui sur le contexte « *un peu particulier* » de l'année qu'il vient de vivre, insiste sur les bénéfices à retirer de l'observation des pratiques entre pairs :

« Cette année j'ai un stagiaire, bon c'est un peu particulier c'est un stagiaire mais il a plus de 50 ans, il y a aussi un contractuel qui était un ancien militaire et qui commence juste à enseigner cette année, et j'ai une collègue qui est prof d'éco et qui a aussi que 2-3 ans d'enseignement. Bah, ils sont venus me voir en cours en fait, chacun à des périodes différentes, mais moi ça faisait une éternité que j'avais pas eu de collègues dans mon cours quoi... [...] En fait ça s'est fait de manière totalement informelle. Le stagiaire, comme il a d'énormes difficultés avec ses classes, ses inspections ne se sont pas bien passées, il s'est pris en main et il vient voir comment font les autres collègues. L'ancien militaire, lui ça marche plutôt pas mal en cours niveau discipline et didactique, mais il avait besoin de voir des trucs précis. Il voulait voir la façon dont les exercices étaient menés en classe par rapport à la synthèse générale du cours, du contenu général. Il voulait voir comment s'articulaient les connaissances avec les exercices, les enchaînements internes, l'espèce de cuisine interne du cours, la mécanique quoi » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

Ce dernier soulève ainsi la pertinence, du point de vue du développement professionnel, de l'observation des pratiques entre pairs et en revendique une forme de généralisation : « *En fait, je trouve que c'est quelque chose qui devrait être fait beaucoup plus souvent* » (P8). Il expose, en ce sens, une démarche expérimentée personnellement au cours d'un voyage professionnel aux États-Unis :

« Toutes les semaines, tu vas voir comment bosse un collègue en cours et il y a un collègue qui vient te voir par rotation. Donc, tout le monde voit tout le monde. J'avais trouvé ça vachement bien, déjà parce que ça te permet de rencontrer des profs que tu ne vois jamais et, puis, ça peut créer des synergies, des idées, des choses comme ça. Je trouvais que c'était un bon moyen aussi de partager des expériences pédagogiques. Mais c'était obligatoire tu vois, c'est le genre de trucs que tu pourrais faire mais, ici, ça se fait beaucoup moins » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P8).

La démarche semble s'apparenter à une forme de « *vis ma vie* ». Sur le plan pédagogique, l'expérimentation développée par ce principal de collègue (« *la semaine des voisins pédagogiques* », C14), qu'il revendique comme une forme de « *management très expérimental* », s'en rapproche :

« Il faut instaurer ce temps par de la confiance, donner envie à chacun de se révéler, aller chercher dans les passions personnelles pour faire un pas de côté. Quand on regarde l'oral du brevet ou le grand oral du bac, on demande à s'appuyer davantage sur ce qui fait le profil d'un jeune et pas que celui d'un élève. Eh bien, c'est la même chose pour un professeur. J'ai en tête un prof de maths qui est passionné de Youtube, bah c'est top ce qu'il fait. Faut qu'il partage. J'avais inventé aussi la semaine des voisins pédagogiques à la fin de l'année. Pendant une

semaine, on s'autorise à aller dans le cours de son collègue, on va voir comment il s'y prend, s'enrichir mutuellement. C'est aussi du temps improductif dans l'instant mais qui le sera plus tard. Le "vis ma vie", ça apporte au moins une connaissance technique. C'était parcimonieux. Je l'ai fait aussi pour les parents d'élèves. Ça ne touchait pas grand monde, c'est très peu mais c'est déjà ça, ça permet par cercles concentriques de toucher les uns et les autres parce qu'on en discute après. [...] C'est pas du protocole, c'est du management très expérimental » (principal de collègue, C14).

À travers les propos de ce principal, les deux premiers principes exposés précédemment ressortent avec force. La démarche présentée vise, en effet, à s'appuyer « *sur ce qui fait le profil* » des professeurs, de manière à « *donner envie à chacun de de révéler* » et faire en sorte que puisse s'instaurer un partage des pratiques professionnelles entre pairs : l'exemple de l'enseignant « *passionné de Youtube* » est assez bien révélateur de l'intention qui anime ce chef d'établissement. Ce faisant, la démarche vise à recréer du lien entre les professeurs (logique relationnelle) mais aussi, d'une certaine manière, entre les professeurs et l'équipe de direction qui les encourage à « *aller chercher dans les passions personnelles* » (C14). Elle emprunte également au deuxième principe en ce qu'elle est nécessairement inscrite dans le temps long (« *ça permet par cercles concentriques de toucher les uns et les autres* », C14) et vise à « *s'enrichir mutuellement* » (logiques ergonomique et professionnelle). Elle ne peut être ainsi que détachée des urgences du temps politique.

Dans une perspective relativement proche, cette enseignante de lettres/histoire-géographie relate le fonctionnement collégial concernant la gestion administrative et pédagogique à l'échelle de son équipe disciplinaire. La démarche exposée fait ressortir le roulement, tel qu'il est planifié, pour l'occupation de la fonction de coordonnateur disciplinaire (« *on a décidé d'une direction tournante* », A2-P21) :

« Dans notre groupe disciplinaire en lettres/histoire-géo, on a décidé d'une direction tournante. Donc, en fait, on sait que, chaque année, le coordonnateur va changer. Et, finalement, même les plus frileux, ceux qui se sentaient le moins capable de le faire, s'y sont mis et on a vu qu'on était plus dans la collaboration, que chacun aidait. Je pense que ça a aussi soulagé celui qui le faisait pour l'année en cours, il se dit que, là, il a un peu plus de boulot mais tout en sachant que, l'année suivante, ça ne sera plus lui. Plutôt que quelque chose de tacite où c'est toujours le même qui reconduit et qui s'épuise finalement. On marche comme ça depuis 4 ans à peu près, c'est bien je trouve. [...] Je pense que c'est ça qui a été bénéfique. On mesure mieux la tâche que c'est et le fait que si on ne répond pas au mail du collègue, on sait combien ça va être pénible. Tout le monde s'investit un petit peu plus, y compris ceux qui ont été coordonnateurs. Ils ne se mettent pas en mode repos, on partage assez vite les tâches, et donc le coordo a un peu moins de travail. J'ai l'impression que ça a créé beaucoup plus d'implication et de responsabilité » (professeure de lettres/histoire-géographie en LP et chargée de mission académique, A2-P21).

Une nouvelle fois, ce récit met en avant un fonctionnement plaçant au centre des préoccupations les dimensions relationnelle (« finalement, même les plus frileux, ceux qui se sentaient le moins capable de le faire, s'y sont mis et on a vu qu'on était plus dans la collaboration, que chacun aidait », A2-P21), ergonomique (« ça a aussi soulagé celui qui le faisait pour l'année en cours, il se dit que, là, il a un peu plus de boulot mais tout en sachant que, l'année suivante, ça ne sera plus lui », A2-P21) et professionnelle (« ça a aussi soulagé celui qui le faisait pour l'année en cours, il se dit que, là, il a un peu plus de boulot mais tout en sachant que, l'année suivante, ça ne sera plus lui » ; « on partage assez vite les tâches » ; A2-P21). Aussi, si la démarche, en elle-même, n'est pas suffisante, il apparaît qu'elle puisse favoriser une forme de professionnalisation (logique identitaire), au sens d'une augmentation du contrôle perçu par les enseignants sur leur action (« J'ai l'impression que ça a créé beaucoup plus d'implication et de responsabilité », A2-P21).

S'éloigner du local pour mieux y revenir

En ce qui concerne les disciplines d'enseignement avec un faible nombre de collègues au sein de l'établissement, l'enjeu peut également porter sur la mise en réseaux des équipes, dans le cadre de formations disciplinaires inter-établissements, davantage propices à l'enrichissement sur le plan professionnel. L'exemple des arts plastiques, à travers les propos de cette inspectrice, témoigne de cette démarche consistant à s'éloigner du contexte local pour mieux y revenir :

« Il me semble que d'installer un travail collaboratif, ça peut installer des habitudes et, ensuite, on peut espérer que les enseignants arrivent à se former entre eux avec une complémentarité. C'est peut-être lié au fait que je raisonne par rapport aux disciplines artistiques, que les disciplines artistiques sont séparées parfois combinées, dans le théâtre, dans l'art total... [...] Et, cette hybridation, il faut l'appriivoiser, la comprendre et apprendre à l'analyser. Mais, il faut déjà avoir eu soi-même une expérience de pratique hybride pour pouvoir l'analyser. C'est difficile d'analyser ça tout seul. Il faut peut-être qu'il y ait une autre personne qui vienne analyser une pratique hybride : imaginons un vidéaste et un graphiste qui travaillent ensemble, il faudrait peut-être qu'il y ait quelqu'un d'autre supplémentaire qui vienne... et donc, en fait, la collaboration, on sent bien que ça fait comme une spirale, il y a une forme d'aspiration. Peut-être que l'on pourrait schématiser en disant qu'un professeur habitué à travailler tout seul, il pourrait avoir tendance à être autiste, à se replier sur lui, alors que quelqu'un qui serait dans une spirale de la collaboration, il aurait peut-être tendance à vouloir englober et sans cesse avoir besoin de plus en plus de regards extérieurs pour s'autoalimenter en fait » (IA-IPR d'arts plastiques, A3).

Passant de la théorie au récit de la pratique, cette dernière expose la philosophie de la formation mise en place, à l'échelle de son académie, pour les professeurs d'arts plastiques :

« Alors, moi, le biais que j'ai pris en arts plastiques, c'est de proposer des formations où les professeurs se rencontrent euh... se rencontrer et débattre c'est bien, mais il me semble que se rencontrer et créer à plusieurs, créer des sujets et répondre aux sujets en se mettant à la place des élèves... on peut retrouver un petit groupe producteur, mais producteur de la demande que les professeurs, ensemble, ont formulé. C'est-à-dire qu'ils ont la double casquette, un travail collaboratif en tant qu'enseignant et, après, ils vivent de l'intérieur, ils vivent la commande artistique comme s'ils étaient des élèves. Mais, comme il me semble qu'à plusieurs, on est beaucoup plus malléables, c'est donner l'habitude de changer plus facilement d'avis, de changer de cap, d'être capable de se remettre en question et puis d'avouer aussi qu'on ne sait pas, d'aller chercher les personnes ressources, faire marcher un réseau. Il me semble que ce sont des habitudes de fonctionnement » (IA-IPR d'arts plastiques, A3).

De manière générale, il apparaît que la confrontation de points de vue, qu'elle soit entre collègues de l'établissement ou bien avec des collègues d'autres établissements, soit perçue comme largement positive par les enseignants eux-mêmes. Que ce soit par la présence en formation ou par l'appartenance syndicale, les extraits de verbatim suivants témoignent de cette plus-value, telle qu'elle est estimée par ces deux enseignants :

« Ça fait du bien aussi de sortir et de discuter un peu avec les collègues. Justement, les formations, ça ré-induit un peu de travail collaboratif, se retrouver avec des collègues, on sort avec des propositions et souvent on travaille sur de nouvelles thématiques, par exemple, nouveaux programmes... et, en fait, on travaille et on prépare ses cours quoi. On récupère des docs, on est en atelier par petits groupes et on essaie de travailler des séquences » (professeur de lettres en LGT, P2).

« Le fait que je sois syndiqué, ça me permet d'avoir une vue plus globale. On échange souvent entre représentant syndical de différents établissements, donc je peux avoir du recul. Parfois, on pense qu'un problème local, il est général ou, à l'inverse, quand il y a un problème général qui n'existe pas au niveau local, on pense qu'il n'existe pas ailleurs » (professeur de physique-chimie en collège, P22).

Dans cette perspective, les formateurs interrogés dans le cadre de ce travail expriment leur satisfaction vis-à-vis des moments d'échanges, d'expériences et de pratiques, entre pairs (formateurs) mais aussi le manque ressenti, une fois le rôle désinvesti : *« On était une équipe de cinq profs et c'est là où j'ai trouvé le plus de collaboration de toutes mes années d'enseignement. C'est ce qui me manque énormément depuis que je ne suis plus formateur »* (professeur de physique-chimie en LGT, P7). Cette enseignante d'EPS, formatrice disciplinaire dans la spécialité athlétisme, décrivant la journée de formation des formateurs vécue en début d'année scolaire, souligne l'intérêt et le manque vis-à-vis de ces temps d'échanges entre pairs :

« En fait, on est arrivés, on a été accueillis par les inspecteurs qui nous ont fait un résumé des nouveaux programmes. Après, on est partis dans des ateliers, on était tous séparés, les

formateurs d'APSA¹²⁹ et, donc, c'était un temps de réflexion sur l'évaluation. Les inspecteurs étaient là mais c'est le groupe de formateurs qui nous guidait. Il y a avait de vraies propositions de faites par le groupe de réflexion sur l'évaluation. Comme je disais, c'est top ce temps de travail, moi ça me parle, ça m'a intéressé, je vais retravailler dessus. Mais le temps de midi, où l'on s'est retrouvés avec tous les formateurs athlé, on s'est dit que c'est vraiment ça qui nous manque, on a discuté de nos stages, des retours que l'on avait eu, j'ai appris qu'une collègue fonctionnait totalement différemment de moi. Je trouvais ça vraiment intéressant parce qu'on fait notre truc chacun de notre côté et on ne sait pas ce qu'il se passe ailleurs. Le fait d'avoir des idées, des échanges sur nos pratiques euh... voilà, elle arrive hyper bien à faire travailler les collègues, moi je n'y arrive pas. J'aurais aimé avoir plus de temps pour discuter avec elle, lui demander comment elle se positionne, etc. Mais on n'a pas ce temps, en tant que formateurs, de retours un peu collectifs » (professeure d'EPS en LGT, P6).

À travers ces propos, le besoin pour les enseignants d'échanger et de partager à partir de difficultés professionnelles éprouvées est largement perceptible. Les formats pour répondre à ce besoin sont divers – groupes d'analyse de pratiques professionnelles, institutionnalisation de temps d'échanges entre pairs, heures de coordination-synthèse (déjà évoquées à plusieurs reprises dans ce travail), etc. – mais nécessitent de satisfaire à un certain nombre de paramètres : choix des thématiques de travail par les enseignants, ancrage dans des problématiques de terrain, temporalité de travail relativement longue et pérenne dans le temps, proximité entre les individus, amoindrissement de la verticalité des relations professionnelles.

L'expérimentation d'un collectif académique d'IA-IPR d'EPS, décrite ci-dessous par l'un de ses membres (A15), paraît s'inscrire dans cette perspective. L'enjeu, exposé en introduction du deuxième temps de ce chapitre, porte explicitement sur la création de milieux favorables aux échanges et aux transformations des pratiques professionnelles :

« Il y a des dynamiques qui se créent, je pourrais en évoquer une sur l'académie où l'on a cherché à réfléchir à la création de contextes plus favorables, en intégrant les besoins fondamentaux des enseignants. [...] C'est des groupes de secteur sur l'académie. À l'origine, c'est de donner la possibilité aux enseignants de se rencontrer sur des problématiques de terrain, qu'ils définissent eux-mêmes. Ces problématiques sont validées par le corps d'inspection. En EPS, on valide quasiment systématiquement et, quand on considère que le sujet est intéressant, ça offre la possibilité aux enseignants de se réunir quatre journées à l'année. On a considéré que ces groupes de secteur pouvaient être des lieux de mutualisation de pratiques ou des lieux d'innovation, d'expérimentation, de réflexion. On a essayé d'organiser les choses à partir de nos groupes de réflexion en considérant que les gens de ces groupes pouvaient aussi être les animateurs des groupes de secteur, sans exclure ceux qui voulaient se déclarer animateur. Donc, on a essayé de répondre à ces besoins de prise d'initiative, de reconnaissance, d'appartenance, de réflexion, d'expérimentation... faisant en sorte que ces groupes deviennent des laboratoires d'expériences. Sur l'académie, en quatre ou cinq ans, on est passé de dix groupes de secteur à vingt-cinq répartis dans toute l'académie. Il

¹²⁹ Activités physiques sportives et artistiques.

y a 500 enseignants d'EPS, sur les 1200 de l'académie, qui ont investi ces groupes, avec de très belles réussites sur certains secteurs, une vraie évolution des pratiques... un peu moins sur d'autres aussi il faut le reconnaître. Ça place l'EPS loin devant les autres disciplines. En maths, par exemple, ils ont 2 groupes de secteur. C'est là où il faut réfléchir je pense sur nos manières de faire, mais on voit que quand on crée les conditions euh... moi, c'est la logique dans laquelle je m'inscris, je ne veux plus qu'on soit dans une injonction à la collaboration, je veux plutôt qu'on s'intéresse aux conditions que l'institution doit créer pour susciter la coopération. Pour moi, il y a un changement de paradigme à opérer... » (IA-IPR d'EPS, A15).

Poursuivant la description de l'expérimentation, ce dernier explique que le dispositif mis en place est « *le plus en proximité des établissements et des secteurs* » :

« Ça rassemble des gens d'un même secteur autour d'une problématique identifiée, ça fédère, aussi parce que les gens se connaissent déjà, parce qu'ils s'inscrivent sur la problématique et que c'est ancré dans leur territoire local. Tu peux avoir quatre groupes de secteur dans un même bassin et tu peux avoir, à l'inverse, un seul groupe de secteur dans un autre bassin. En fait, on a créé un maillage territorial en essayant d'impulser... parce que les animateurs de groupes de secteur peuvent se déclarer animateur, ils ne sont pas nommés par l'institution en tant que tel. En même temps, on a mis un peu notre main dedans, on a continué à faire valoir cette possibilité de s'auto-déclarer mais on a aussi, dans nos groupes ressources, un certain nombre d'enseignants que l'on a incité à engager ces groupes de secteur. Avec ce couplage, on a essayé d'avoir un maillage territorial qui soit le plus complet. [...] On a mis en place des plateformes collaboratives pour montrer que, dans ces groupes, il y avait des productions, des manières de faire, qui pouvaient être très opérantes. Ces animateurs de groupes de secteur, je les ai appelés des "form'animateurs". Parce qu'en fait, ce ne sont pas des formateurs au sens institutionnel mais ils sont plus que des animateurs. Pour moi, c'est des leaders et, ça a été l'objet de ma prise de fonction en tant qu'inspecteur, il a fallu les outiller pour qu'ils puissent créer les conditions du collectif et de la création. En ne faisant pas ça, on se serait retrouvés, comme pour d'autres disciplines, où le groupe de secteur est le lieu où les gens se voit, c'est convivial mais ça fait pas évoluer les pratiques quoi » (IA-IPR d'EPS, A15).

Cette expérimentation mériterait sans doute une analyse plus approfondie, qui n'a pas encore été entreprise à ce stade, mais elle constitue toutefois une illustration de structure intermédiaire susceptible de favoriser une forme de régulation collective des pratiques professionnelles à l'échelle disciplinaire. D'abord, entre le dire et le faire, puis, entre le processus engagé et les résultats obtenus, rien ne permet d'indiquer que le dispositif n'atteigne les objectifs annoncés, ni qu'il satisfasse les principaux concernés, à savoir les professeurs d'EPS. Toutefois, à travers la description qu'en fait l'inspecteur interrogé, la proposition paraît satisfaire tout à la fois l'ancrage dans les problématiques locales (logique professionnelle), la nécessité d'engager les réflexions dans une temporalité prolongée (logique ergonomique), la proximité entre les pairs (logique relationnelle) et la valorisation et la reconnaissance de l'engagement professionnelle (logique identitaire). En outillant les « *form'animateurs* » pour que ces derniers « *puissent créer les conditions du collectif et de la création* », l'intention semble également pouvoir bénéficier aux relations entre les enseignants

et leur encadrement pédagogique disciplinaire (logique contextuelle). La démarche invite, plus loin, à la réflexion pour penser l'animation pédagogique du travail enseignant à l'échelle locale selon de nouvelles perspectives.

12.2.4. Repenser l'animation pédagogique, le « nous » et le « je »

« [L'enjeu], c'est vraiment la faculté à former des leaders au sens noble du terme, c'est-à-dire des gens en capacité à créer des dynamiques. Là, à mon avis, il y a un vrai truc à faire. J'ai fait de la formation pour les chefs d'établissement sur ces questions, parce que pour moi, c'est soit le système s'empare de ça et alors il peut se passer un truc, soit on bougera jamais. Les gens font bien leur boulot mais ce qui est frustrant c'est que les gens finissent par se désengager parce qu'ils n'ont pas la force du collectif et, donc, individuellement, quand ils ne sont pas reconnus par le système, à un moment donné, tout le monde s'épuise. En fait, on passe notre temps à épuiser les gens quoi. C'est dommage, derrière il y a les élèves » (IA-IPR d'EPS, A15).

Le dernier principe n'en est pas un au sens strict du terme. Il constitue plutôt une perspective de conception nouvelle de l'animation pédagogique et s'inscrit dans la pleine continuité des propos ci-dessus. En effet, le travail de modélisation de la dynamique du travail collectif à partir des interactions entre les logiques et les pratiques des personnels de l'Éducation nationale (Figure 13) a fait ressortir le risque d'un épuisement des personnels (enseignants et membres de l'encadrement pédagogique) les plus investis – ceux que cet IA-IPR (A15) nomme les « *leaders au sens noble du terme, c'est-à-dire en capacité à créer des dynamiques* ». Comme le souligne cet enseignant de lycée (P20), le risque que l'absence d'animation pédagogique et de « *structure qui [fasse] travailler les gens, qui leur alloue du temps et qui leur donne un objectif commun* » conduise à ce que « *la tendance naturelle* » à « *travailler tout seul* » reprenne le dessus est effectivement non négligeable :

« Typiquement, dans le cas du travail en équipe, la plupart des personnels, je pense, y sont favorables. D'ailleurs, on voit que, marginalement, ils le font parce qu'ils partagent des cours, des informations, etc. Mais étant donné que rien dans l'organisation de l'institution ne leur donne des objectifs collectifs, bah, ce travail s'arrête là. La tendance naturelle, c'est quand même de travailler tout seul et comme tout, dans l'organisation de l'Éducation nationale, conduit à travailler seul... C'est pas les injonctions que l'on reçoit par directives ou durant la formation qui vont en faire une règle générale. Ce n'est ni dirigé par le chef d'établissement, ni par les inspecteurs, donc ça ne fonctionne pas. [...] Si vous n'avez aucune structure qui fait travailler les gens, qui leur alloue du temps et qui leur donne un objectif commun, bah ça ne fonctionne pas » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

Il apparaît ainsi utile d'orienter la réflexion quant à l'animation pédagogique du travail collectif des enseignants. Cette enseignante de lycée, à travers son vœu d'un travail collectif au sein de la classe qui permette de lier le travail de chacun auprès des élèves, exprime le sens d'une telle animation pédagogique :

« Ce qui me vient en premier, [...] comme niveau de travail collectif, c'est le travail en équipe dans la classe. C'est être capable de dire aux élèves que l'on est un collectif, que l'on enseigne certes des matières différentes mais qu'on a quand même des points communs. J'ai toujours imaginé que l'on pourrait, pendant une heure, se présenter tous ensemble devant les élèves. En se présentant, en présentant nos disciplines et en présentant ce qui fait lien, ensemble, explicitement, formellement » (professeure de SES en LGT, P24).

Pour arriver à impulser une telle dynamique, il est nécessaire, comme souligné par cet ancien directeur de cabinet de Recteur, de porter une attention particulière sur la formation des personnels de direction :

« Là, on touche du doigt le recrutement et la formation aussi des chefs d'établissement. Certains sont très poussés au pilotage pédagogique, au management aussi, parce que manager, c'est arriver à comprendre ce que ressentent les gens et arriver à mettre ça en musique avec eux et à travailler avec eux, c'est pas imposer des choses verticalement. Donc, certains chefs d'établissement savent très bien le faire et savent dynamiser leur équipe par un travail d'animation et de présence constante et permanente et, en se mettant aussi à leur service de temps en temps hein, le service public, c'est aussi à l'intérieur entre les personnels, par exemple nous en tant qu'inspecteur on est au service des établissements, et c'est comme ça que je vois ma mission » (IA-IPR d'EPS, ancien directeur de cabinet de Recteur, A10).

Son collègue IA-IPR d'EPS (A15) spécifie les compétences qui lui paraissent nécessaires pour que les personnels d'encadrement œuvrent, à travers leur pilotage, à la construction de dynamiques collectives pérennes :

« Pour moi, c'est quelqu'un qui articule bien le système contraintes-ressources pour canaliser et envoyer le collectif vers un but à atteindre mais, en même temps, laisser des marges d'initiative possible pour que les acteurs puissent se sentir compétents, exister en fait. Je fais souvent l'analogie entre le "nous" et le "je". Les bons leaders, c'est ceux qui vont être en capacité de faire valoir un "nous" central tout en permettant aux "je" de prendre des initiatives et d'exister quoi » (IA-IPR d'EPS, A15).

Cette conception du pilotage pédagogique autour du principe d'une articulation entre le « nous » et le « je » apparaît être au centre des principes évoqués dans les trois sections précédentes : la création de liens entre et au sein des sphères, l'ancrage dans la spécificité locale de l'établissement et le détachement vis-à-vis d'une temporalité de pilotage par l'urgence. La déclinaison des diverses modalités d'animation pédagogique – qui découlent de cette conception – est variée.

Concernant le rôle des corps d'inspection, cette enseignante de mathématiques, en s'appuyant sur l'exemple néo-zélandais, revendique une fonction d'accompagnement plus ténue sur des temporalités plus prolongées engageant de réelles transformations des pratiques pédagogiques :

« En Nouvelle-Zélande, les profs ont un rendez-vous tous les deux ou trois ans où ils doivent faire comme un portfolio et renseigner ce qu'ils ont fait et tout. Pas comme notre inspection à nous, il y a vraiment une culture où on se donne des objectifs parce que je sais qu'il y aura un point tous les trois ans. Il disait que ça changeait énormément sur l'accompagnement, parce que, du coup, les enseignants sur la période de trois ans savent qu'il y a des rencontres et ça

engage les personnes... mais sans qu'il y ait de sanction derrière, c'est juste un moyen de dire qu'il y a un suivi et un accompagnement tout au long de la carrière. T'es pas largué et livré à toi-même quoi [rires] » (professeure de mathématiques en collège, P3).

C'est également le point de vue de ce principal (C14) revendiquant, de la part des IA-IPR référents, un accompagnement à l'échelle des établissements plus étroit sur le plan du pilotage pédagogique. Il aspire ainsi à un rythme des visites des corps d'inspection plus soutenu et une association systématique de ces derniers à la dynamique interne, notamment « *dans l'évaluation de l'établissement* » :

« J'ai de très bonnes relations avec les collègues. Ils sont très cultivés, intelligents et très compétents. Ils ont un éclairage pédagogique que je n'ai pas, qui est très fléché sur des disciplines. Maintenant, fonctionnellement... les inspections individuelles n'ont plus lieu d'être pour moi. On devrait s'attacher à un temps de présence des inspecteurs beaucoup plus important en établissement, en étant une personne ressource, en étant dans l'évaluation de l'établissement. [...] L'inspecteur référent, qu'il vienne une fois entre chaque congé, ça donnerait un rythme aussi. Les IEN du premier degré s'y attachent beaucoup par exemple. Leur circonscription est peut-être plus étroite » (principal de collège, C14).

Il est rejoint, entre autres, par cette cheffe d'établissement, dont la carrière antérieure d'infirmière scolaire lui fait ressentir le besoin d'une expertise pédagogique et disciplinaire complémentaire :

« Moi j'ai beaucoup de conseillers, j'ai les psychologues, j'ai l'infirmière, l'assistante sociale, le référent sécurité mais, en pédagogie, je ne me sens pas toujours à la hauteur, dans les disciplines, pour accompagner les enseignants et entretenir la dynamique. Il y a des sujets que je vais, moi, laisser un peu en retrait parce que je ne me sens pas forcément avoir la compétence. Je peux être très efficace pour tous les moyens à mettre en place, pour organiser les enseignements mais sur la question de l'enseignement pur, je me sens moins apte » (principale de collège, C9).

La perspective qu'elle développe – « *un intermédiaire comme un enseignant qui soit responsable de la pédagogie* » (C9) – semble constituer une alternative horizontale et plus proximale aux enseignants (logiques relationnelle et professionnelle) leur ouvrant la possibilité de bénéficier d'un « *cran dans la carrière* » (logique identitaire) :

« C'est vrai que les corps d'inspection, je ne les trouve pas suffisamment présents dans les établissements. J'aimerais, dans mon idéal, qu'il y ait un IA-IPR qui soit là ou bien un intermédiaire comme un enseignant qui soit responsable de la pédagogie, qu'il y ait un cran dans la carrière et qu'il puisse dynamiser et harmoniser les équipes par rapport à des points de pédagogie. Soit on arrive à avoir des inspecteurs qui viennent régulièrement dans les établissements, peut-être sur ces temps de travail que l'on institutionnaliserait, mais qui soient vraiment disponibles, présents au conseil pédagogique et qui animent des thématiques. Ou alors, une pyramide plus horizontale, un enseignant qui souhaiterait évoluer dans sa carrière avec un échelon entre l'enseignant et l'inspecteur pédagogique. Il pourrait être formateur et animateur pédagogique au sein de son établissement » (principale de collège, C9).

Cette idée d'une animation pédagogique relativement remodelée et confiée à un enseignant « *formateur et animateur pédagogique au sein de son établissement* » (C9) est, par ailleurs, aussi apparue dans le discours des enseignants. Pour ce professeur d'histoire-géographie, il y aurait même « *beaucoup de volontaires* » pour s'investir dans un rôle de coordonnateur, non plus nécessairement disciplinaire, mais aussi pédagogique (P20) :

« Y'a un déficit d'encadrement qui est flagrant mais je pense pas que ça nécessite de personnel supplémentaire, ça nécessite de redéfinir des rôles comme celui de coordonnateur pédagogique. Je pense qu'il y aurait beaucoup de volontaires pour s'investir dans d'autres choses » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

Envisageant le rôle joué par ce « *coordonnateur pédagogique* », il évoque la possibilité d'une responsabilité visant à l'automatisation d'une réunion hebdomadaire au sein de laquelle des réussites pédagogiques pourraient être collectivement échangées :

« On pourrait automatiser le fait d'une réunion par semaine où chacun d'entre nous viendrait expliquer pendant une heure une chose qu'il a fait et qui a bien marché. Là, on envoie des mails mais, si on se réunit une fois par semaine, sous l'impulsion du coordonnateur pédagogique, pour qu'un collègue explique telle chose qui a très bien marché, ça créerait une vraie dynamique » (professeur d'histoire-géographie en LGT, P20).

À une échelle d'action plus large mais dans un registre similaire, cette enseignante de collège évoque l'idée d'un statut accordé à un enseignant-tiers permettant, avec « *une décharge* », une forme « *d'accompagnement auprès d'établissements demandeurs* » (P3) pour « *animer des réunions entre adultes* » ou aider « *à construire un projet* » :

« Moi, ça fait partie des choses, s'il y a une évolution possible, si j'arrive à avoir une décharge, j'aimerais vraiment... alors je sais pas si ça existe mais je m'autorise à rêver... avoir les moyens de faire de l'accompagnement auprès d'établissements demandeurs en fait. Animer des réunions entre adultes, comme on fait dans le conseil de coopération avec les élèves. Moi, j'aimerais vraiment faire ça, venir aider les établissements à faire un projet, à construire un projet » (professeure de mathématiques en collège, P3).

Si les propositions sont variées et concernent à la fois les corps d'inspection (dans la redéfinition de leurs missions), de direction (dans la formation qui leur est dispensée) et enseignant (dans la définition de nouveaux statuts intermédiaires), leur dénominateur commun réside dans une conception renouvelée de l'animation pédagogique sur le plan de l'impulsion et de l'accompagnement, dans le temps, des dynamiques collectives. Toutes ces pistes manifestent aussi la nécessité d'un ancrage local renforcé. Si ces propositions ne sont en l'état qu'embryonnaires, elles permettent néanmoins, d'un point de vue prospectif, d'orienter les réflexions relatives à l'émergence de structures intermédiaires de régulation collectives des pratiques professionnelles.

12.3. Synthèse

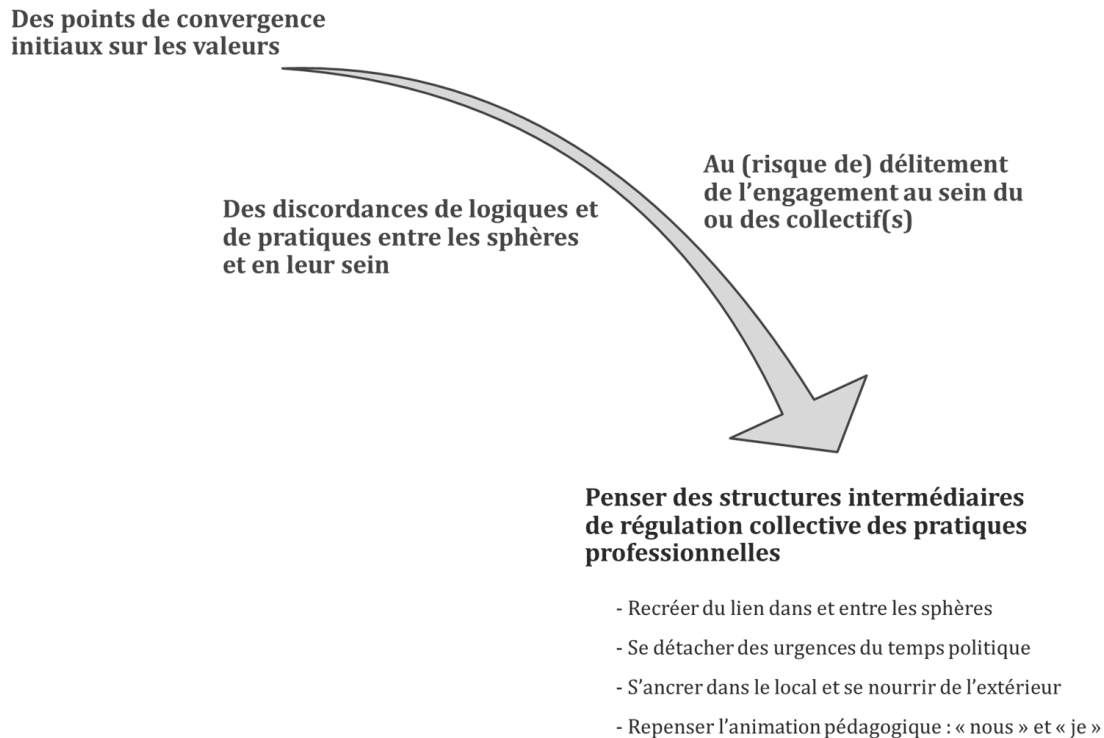
À l'issue de l'analyse, ce chapitre permet de pointer les effets associés aux nouvelles modalités de gestion publique sur la professionnalité des personnels de l'Éducation nationale. S'inscrivant pleinement dans le mouvement de déconcentration du système éducatif, l'accueil des injonctions au développement des approches collectives par les professionnels de l'éducation témoigne des difficultés d'une partie des enseignants, mais aussi de l'encadrement intermédiaire, à faire avec les nouveaux principes de la gouvernance éducative (autonomie des établissements scolaires, responsabilisation des acteurs locaux, accroissement de la contractualisation et de l'évaluation de l'action éducative locale, flexibilisation de l'organisation du travail). Forcés à les mettre en œuvre au quotidien, compte-tenu de leur positions dans l'institution, les personnels d'encadrement apparaissent, certes, moins percutés par ces évolutions du point de vue de leur professionnalité mais certains éprouvent néanmoins la sensation d'une autonomie relativement limitée, contrainte par le contrôle exercé par des outils de gestion (lettre de mission, nature de la dotation globale horaire, auto-évaluation des établissements, etc.) finalement proches d'une orientation bureaucratique, et la sensation de se retrouver parfois coincés à devoir porter et supporter des orientations institutionnelles peu en phase avec des convictions professionnelles et personnelles. Par ailleurs, l'injonction au travail collectif est perçue de manière très inégale selon les professeurs. Certains y voient une opportunité de faire autre chose, de s'engager au-delà de la classe et de la discipline. D'autres sont mis en difficulté par une injonction révélatrice d'un métier qui évolue et qui se complexifie. Quelle que soit la perception que s'en font les individus, l'analyse révèle en substance le développement d'une appréciation nouvelle de la valeur professionnelle des enseignants, par l'institution, reposant tout autant sur une logique de qualification disciplinaire, dans la classe, que sur une logique de compétence, caractérisée par une implication dans la vie de l'établissement et, parfois, en dehors. Chez les enseignants (notamment ceux du profil « *prudent* », les plus représentatifs de la profession – cf. partie 2), tout semble indiquer que ce mouvement puisse exacerber l'expression d'un manque de confiance professionnelle, se manifestant par une forme de pudeur à montrer son travail et entretenu par le manque perçu de reconnaissance et de valorisation du travail effectué. La logique de professionnalisation qui accompagne, dans le discours de l'institution, les injonctions au développement du travail collectif, laisse alors place, dans le ressenti des individus eux-mêmes, à une logique de déprofessionnalisation.

Les résultats présentés soulignent aussi la prégnance de la culture propre à chacune des sphères identifiées. Une fracture s'opérerait ainsi entre les enseignants, leur encadrement pédagogique intermédiaire et l'administration centrale et déconcentrée (très proche du pouvoir politique). La formule de Wittgenstein (1961) – « *Si un lion pouvait parler, nous ne pourrions le comprendre* » – semble particulièrement juste pour caractériser les incompréhensions mutuelles des individus entre les sphères (e.g. des enseignants réfractaires par nature, des chefs d'établissement despotes attirés par une progression de carrière expresse, des inspecteurs déconnectés du terrain ayant quitté le corps enseignant pour s'extraire des difficultés de la classe, etc.) traduisant le désajustement des Arrière-plans et les discordances tenaces de logiques pratiques. Dotés de filtres d'interprétation du monde différenciés, il apparaît qu'une partie de la solution puisse se trouver dans le problème lui-même (Watzlawick et al., 1975). En effet, dans le cadre de l'étude de la relation paradoxale entre la permanence et le changement, Watzlawick, Weakland et Fisch (*ibid.*) soulignent que la perspective conduisant à prescrire « *toujours plus de la même chose* » (de nouveaux dispositifs pédagogiques collectifs, de nouveaux instruments de reddition de comptes, etc.) débouche, dans bien des situations, qu'à une aggravation du problème initial (un travail collectif semble-t-il pas assez développé). Le deuxième temps de l'analyse des discours a mis en lumière les limites, très fortement partagées par les différents personnels interrogés, du modèle injonctif. La réflexion s'est ainsi orientée vers l'identification des conditions rendant possible l'émergence de structures intermédiaires de régulation collectives des pratiques professionnelles. Pour envisager le changement, dans la perspective de développer les approches collectives, la nécessité d'opérer une forme de recadrage dans la conduite de l'action publique ressort avec force :

« Recadrer signifie alors modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien voire mieux aux faits de cette situation dont le sens par conséquent change complètement. Ce qu'on modifie en recadrant, c'est le sens accordé à la situation, pas ses éléments concrets » (Watzlawick et al., *ibid.*).

Cette démarche prospective de l'étude des conditions de ce recadrage nécessaire à la compréhension de la capacité du système éducatif à créer des synergies et à mobiliser des collectifs est synthétisée ci-dessous (Figure 48) :

Figure 48 : Modélisation des conditions propices à l'émergence de structures intermédiaires de régulation collective des pratiques professionnelles



Concrètement, cette démarche prospective invite à réorienter les réflexions autour du développement des approches collectives à partir des quatre principes suivants :

- la création ou le renforcement des liens au sein et entre les/des sphères ;
- l'affirmation d'une temporalité longue dans la manière d'envisager le changement pédagogique ;
- l'ancrage dans les préoccupations locales et le recours à des ressources extérieures pour alimenter les réflexions/les productions ;
- une animation pédagogique repensée renforçant les liens entre le « nous » collectif et le « je » individuel.

Ces principes ne peuvent s'envisager que de manière simultanée, dans leur complémentarité. Toutefois, ils ne sont en rien prescriptifs et sont susceptibles de se concrétiser dans des modalités très diversifiées d'organisations collectives (résultat de l'imprévisibilité de tout système complexe). Toutefois, ils s'ancrent nécessairement tous dans la culture des professeurs, premiers concernés par la perspective de développer la dimension collective de leur métier, à travers la prise en compte des configurations de logiques pratiques telles qu'elles ont été modélisées dans la partie 3 (noyau central de logiques, logiques périphériques,

logiques satellites). Le dessin de ces quelques principes est ainsi le produit d'une analyse résolument anthropo-didactique des conditions d'exercice de la sphère enseignante.

Conclusion de la partie 4

Cette partie s'est attachée à faire pleinement fonctionner l'hybridation théorique, au cœur de cette recherche, en rendant compte du processus de diffusion des approches collectives selon une triple perspective : anthropo-didactique, complexe et sociologique de l'action publique éducative. Dans la continuité de la Partie 3, l'étude de l'hétérogénéité des pratiques collectives des professeurs a été menée, non plus à partir d'une analyse seulement intra-sphère, mais en éclairant également les dynamiques d'articulation entre les sphères. Ainsi, le chapitre 10 a permis de reconstituer l'articulation des pratiques et des logiques de la pratique des enseignants et des personnels de l'encadrement intermédiaire. La modélisation proposée (Figure 40) fait largement entrevoir les points de convergence (notamment sur le plan de la logique axiologique) mais aussi les points d'interdépendance (logique contextuelle) et de divergence (notamment sur le plan des logiques relationnelle, professionnelle, ergonomique ou institutionnelle) entre les sphères. Elle a rendu très concret le caractère dynamique des modalités d'expression des logiques pratiques des enseignants du fait des interrelations hétérogènes, au niveau local, entre l'encadrement et les enseignants. Autrement dit, la complexité des systèmes d'interactions entre les logiques et les pratiques des acteurs rend nécessairement imprévisibles la nature et l'intensité de l'engagement collectif des enseignants, pouvant varier au cours du temps, d'un contexte à un autre ou encore en fonction du niveau d'accointance des Arrière-plans avec une nouvelle équipe de direction : c'est, en quelque sorte, ce que symbolise la Figure 39.

Toutefois, la dynamique décrite (convergence initiale sur les valeurs, discordances de logiques résultant de l'hétérogénéité des sensibilités au contrat institutionnel, risque de délitement de l'engagement au cours du temps) fait ressortir le mouvement de l'analyse, s'éloignant du grain fin de l'échelle microscopique pour tendre vers une focale clairement plus macroscopique (Figure 46). Considérant, par ailleurs, que le mode de fonctionnement d'un système détermine en partie ses propres conditions de transformation, l'analyse conduite dans le chapitre 11 s'est alors attachée à révéler et décrire la culture de l'institution scolaire, à travers une réforme en train de se faire (*i.e.* la TVP et l'introduction du dispositif

d'enseignement en co-intervention) et à travers ce que révèle le développement des approches collectives quant à l'organisation structurelle du système (conception centralisée des conditions du changement, organisation hiérarchique des rapports entre les individus, etc.). Il est intéressant de noter, à travers ces deux angles d'analyse, que les logiques de l'institution pour envisager, au niveau central, le développement du travail collectif (*e.g.* élaboration de dispositifs pédagogiques, des orientations institutionnelles, structuration de la contractualisation et l'évaluation de l'action éducative par les instruments issus de la nouvelle gestion publique, etc.) ne percolent pas avec celles qui orientent l'engagement des enseignants dans ces mêmes modalités de travail. Plaçant les individus, y compris d'ailleurs (voire surtout) les personnels d'encadrement intermédiaire, dans des situations d'urgence temporelle (*e.g.* diffusion de l'information relativement dysfonctionnelle, temporalité de mise en œuvre du changement particulièrement restreinte, etc.), le milieu dans lequel ces derniers évoluent débouche sur une forme de paradoxe où l'autonomie et l'échelonnement du pouvoir décisionnel se sont accompagnés, en réalité, d'une logique accrue de dépendance du niveau local à la gestion bureaucratique et centralisée de l'institution. De plus, ce fonctionnement tend à rigidifier et contrarier les relations professionnelles entre les individus renforçant le sentiment de défiance d'une sphère envers l'autre (sphères de l'encadrement intermédiaire et enseignante).

Enfin, le chapitre 12 a entrepris l'objectif de synthétiser les effets de ces modalités de fonctionnement héritées du développement, certes relativement limité dans le contexte français, du *new public management*, sur la professionnalité des personnels de l'Éducation nationale. Mettant en avant le poids de la culture propre à chaque sphère, l'analyse souligne les écarts, en termes de logiques pratiques, entre les Arrière-plans des enseignants et ceux de leur encadrement pédagogique. Si les enseignants ressentent ces évolutions du métier et de la gouvernance éducative de manière inégale selon les profils identifiés, il ressort néanmoins que le développement d'une nouvelle forme d'appréciation de la valeur professionnelle des agents semble mettre en difficulté une partie de la profession et ne pas s'accompagner, tel que cela est perçu, par une reconnaissance et une valorisation (financière comme symbolique) des nouvelles tâches et formes d'engagement que l'institution cherche à impulser. Par ailleurs, si une partie des personnels d'inspection et de direction regrettent le sens de l'évolution constatée, ils s'en accommodent, dans leur grande majorité, et y sont, par la force de la pratique quotidienne, assez largement acculturés.

En définitive, ce sont bien dans les interstices de l'autonomie pédagogique laissés aux acteurs locaux que se dessinent, de manière prospective, quelques principes partagés, constituant des conditions, au sens didactique, à l'émergence de structures intermédiaires de régulation collective des pratiques professionnelles. Les propositions recueillies ont toutes en commun de prendre en compte la culture des enseignants et s'articulent autour des principes suivants : le renforcement des liens relationnels au sein et entre les sphères ; la nécessité de se défaire des urgences du temps politique pour affirmer des pratiques collectives locales et pérennes ; un ancrage dans ces préoccupations locales ou territoriales ; enfin, la nécessité de repenser une animation pédagogique renforçant les articulations entre les buts communs et partagés et les potentielles prises d'initiative et de responsabilité individuelles.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La conclusion générale remplit une double fonction : retracer le cheminement de la thèse en exposant les principaux résultats et soulever les perspectives de recherche liées à l'analyse du changement des pratiques et de la dimension collective des métiers de l'enseignement qui s'ouvrent à l'issue de ce travail.

Cette thèse s'est construite à partir du constat d'un paradoxe simple : le travail collectif des enseignants s'inscrit dans le projet politique de l'école depuis plusieurs décennies et recueille un plébiscite dans la sphère scolaire dans son ensemble. Pourtant, son développement ainsi que ses mises en œuvre effectives sont régulièrement débattus et demeurent difficilement observables de manière pratique dans l'activité quotidienne des professeurs. En conséquence, le point de départ du travail de recherche mené réside dans le projet de construire une approche heuristique d'analyse des rapports entre politique et pratiques permettant d'affiner la compréhension de l'effet de diffraction des injonctions au travail collectif sur le terrain des pratiques professorales.

Dans cette perspective, la première partie s'est attachée à retracer l'émergence de la commande institutionnelle liée au développement du travail collectif, en soulignant son inscription dans un mouvement plus profond de mutation de la gouvernance de l'action éducative et en soulignant la rhétorique de son développement : la recherche d'une cohérence pédagogique au sein des établissements scolaires. Par ailleurs, la revue de la littérature a montré la complémentarité des positionnements et des analyses diversifiés des travaux de recherche portant sur cet objet d'étude, constituant un espace intermédiaire entre le travail solitaire de l'enseignant et les prescriptions nationales déclinées à l'échelle locale. La pluralité des approches théoriques des travaux mobilisés a permis de pointer la complexité à appréhender un objet porteur de plusieurs ambiguïtés : en ce qui concerne les hypothétiques

articulations entre le travail mené collectivement et les pratiques enseignantes individuelles, la difficulté à envisager la finalité du travail collectif du point de vue institutionnel (entre leviers et enjeux propres) ou encore la multiplicité des formes et des modalités de pratiques collectives ainsi que la non-linéarité du fonctionnement interne aux collectifs (confrontations, négociations, établissements de compromis, etc.). Ces ambiguïtés rendent compte de l'intérêt de cette recherche : faire gagner en précision le travail de compréhension des conditions de l'exercice collectif et conduire à de nouvelles réflexions dépassant les tensions dialectiques qui perdurent. En effet, le travail des enseignants est décrit comme particulièrement solitaire alors que la dimension collective paraît indissociable du métier de professeur. Par ailleurs, le travail collectif est souvent considéré comme un catalyseur du changement des pratiques professorales mais il est, aussi, de plus en plus fortement appelé à devenir une norme dans la définition du métier, faisant *in fine* se confondre processus et produit.

Fort de ces constatations, le choix réalisé a été d'inscrire cette thèse au croisement de différentes approches théoriques permettant d'en penser la complémentarité et la fécondité pour l'analyse. Ces approches relatives à la sociologie de l'action publique, à l'anthropologie didactique et aux théories relatives à la modélisation des systèmes complexes ont fait émerger une manière singulière de concevoir et de se positionner vis-à-vis de l'objet de la recherche. Ainsi, la conceptualisation théorique proposée invite à décrire l'action publique comme un phénomène anthropologique en insistant sur les systèmes de relations entre les logiques pratiques des personnels de l'encadrement intermédiaire, qui contribuent au processus de diffusion des injonctions au travail collectif, et les logiques pratiques des professeurs, qui s'engagent dans les diverses modalités de travail collectif selon une importante hétérogénéité. La méthodologie mise en œuvre découle de cet arrière-plan théorique et repose sur trois phases complémentaires : une phase exploratoire, une phase quantitative et une phase qualitative. Dans son ensemble, le recueil de données repose sur la conduite et l'analyse de 57 entretiens semi-directifs menés auprès d'acteurs diversifiés au sein du système éducatif (professeurs de l'enseignement secondaire dans des contextes et des disciplines variés ; chefs d'établissements et personnels d'inspection ; cadres pédagogiques et techniques aux niveaux académique et départemental) et de trois enquêtes par questionnaires (n=599). Les différentes analyses conduites ont visé à décrire la variabilité inter- mais aussi intra-individuelle des pratiques collectives déclarées, d'en comprendre l'origine, compte-tenu de la caractérisation de l'Arrière-plan des professeurs selon leurs manières d'investir le travail collectif et de rendre compte de la dynamique du développement du travail collectif, selon une analyse

multi-niveaux des logiques pratiques des personnels enseignants, de direction et d'inspection. Par conséquent, les trois parties qui ont suivi se sont attachées à préciser ces différents niveaux d'analyse.

La deuxième partie a permis de mettre en avant plusieurs résultats forts concernant l'état des pratiques collectives des professeurs de l'enseignement secondaire. D'abord, dans la perspective épistémologique de cette recherche, l'analyse a mis en évidence la pluralité des indicateurs (participation déclarée et fréquence associée, posture adoptée, niveau de formalisation des relations professionnelles entre les collègues) permettant d'objectiver le travail collectif des enseignants. En insistant sur la porosité de l'objet et en soulignant sa dimension protéiforme (huit modalités différentes de pratiques collectives ont été caractérisées), l'analyse contribue à lutter contre la réification et la normalisation des pratiques collectives des enseignants. S'inscrivant dans une perspective wittgensteinienne qui pointe la nécessité de décrire les usages afin de comprendre le sens des règles et des mots d'ordre, les résultats exposés témoignent, en conséquence, de la grande variabilité des pratiques collectives des enseignants. Cette variabilité s'exprime tout à la fois entre les professeurs et, de manière intra-personnelle, en fonction des différentes modalités de travail collectif. Il faut souligner que, toutes modalités de pratiques collectives confondues, 62,1 % des enseignants interrogés ont déclaré s'y engager de manière relativement soutenue (soit dans des modalités spontanées, soit dans des modalités plus formellement encadrées). Ce résultat semble remettre en question une idée communément relayée au sein des noosphères éducative, politique et parfois médiatique : l'individualisme des enseignants. La limite du profil des enseignants ayant répondu à l'enquête peut alors se poser. Il est ainsi possible que les professeurs les plus éloignés du travail collectif soient légèrement sous-représentés, ce qui invite d'ailleurs à envisager d'autres modalités de recueil de données qui pourraient prolonger le travail engagé dans cette recherche. Pour autant, les enseignants déclarant ne s'investir dans aucune modalité de travail collectif et nouer des relations professionnelles avec leurs collègues se limitant à de simples discussions informelles sont peu nombreux (18,2 %). En revanche, l'analyse multidimensionnelle montre que les enseignants qui déclarent se nourrir du travail collectif pour faire évoluer leurs propres d'enseignement, pour innover ou encore pour développer des stratégies pédagogiques communes et partagées – autrement dit, les enseignants du profil « *militant* » – ne représentent qu'un quart de l'échantillon (24,7 %). La constitution des profils d'enseignants (« *militant* », « *engagé* », « *prudent* » et « *résistant* »), selon leurs manières d'investir les pratiques collectives et selon leur propension à faire

évoluer leurs pratiques professionnelles (vers plus de suivi collectif des élèves, vers plus d'expérimentation, vers plus de travail en projet, vers plus d'harmonisation des pratiques et progressions communes, vers plus de transversalité et d'interdisciplinarité), a d'ailleurs fait émerger la nécessité que soient caractérisées les logiques pratiques à l'origine de ces engagements hétérogènes dans les collectifs.

La troisième partie a ainsi permis d'affiner la compréhension de ce qui fonde l'hétérogénéité des pratiques collectives en rendant compte de l'Arrière-plan des enseignants selon leur manière d'investir les pratiques collectives. L'analyse des configurations de logiques pratiques propres aux différents profils s'est, en effet, montrée fructueuse pour révéler l'hétérogénéité des sensibilités au contrat institutionnel des enseignants. Parmi ces logiques pratiques, les logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et identitaire sont apparues fonctionner de manière conjointe et systématique et constituent un noyau central, au cœur de l'engagement collectif des enseignants. Elles délimitent une trame à partir de laquelle se déploient des manières d'investir le travail collectif. Ce noyau central permet de distinguer clairement les enseignants des profils « *militant* » et « *résistant* », dont les logiques susmentionnées s'expriment dans des positionnements extrêmes. Les profils centraux (« *engagé* » et « *prudent* ») rendent compte, quant à eux, de relations plus nuancées entre ces logiques. Concernant l'engagement des professeurs dans les modalités de pratiques formellement encadrées et prescrites par l'institution (dispositifs pédagogiques, instances délibératives au sein des établissements, etc.), l'analyse a également mis en avant le rôle des logiques disciplinaire (discipline d'enseignement) et contextuelle (contexte d'exercice et type d'établissements). Si ces logiques sont fondamentales pour comprendre leur engagement dans les pratiques collectives résultant d'une injonction institutionnelle, elles ne permettent néanmoins pas d'expliquer la manière dont les enseignants font évoluer leurs pratiques personnelles, témoignant simultanément de l'importance des logiques constituant le noyau central. L'analyse a, par ailleurs, souligné l'existence de « *logiques périphériques* », que sont les logiques ergonomique (rapport dialectique entre le coût de l'engagement dans le travail collectif et l'investissement que celui-ci représente) et institutionnelle (positionnement vis-à-vis des manières dont l'institution considère la fonction des pratiques collectives). Celles-ci constituent aussi une partie de l'Arrière-plan des professeurs. Elles sont également reliées à l'engagement dans les pratiques collectives et à la propension à les faire évoluer. Toutefois, leurs modalités d'expression semblent plutôt découler du positionnement des individus vis-à-vis des logiques qui constituent le noyau central. Il est alors essentiel de souligner que ces

logiques doivent être envisagées de manière résolument dynamique. Les récits des enseignants des profils « *prudent* » et « *résistant* » sont ainsi révélateurs de l'élasticité dans le temps et au regard des contextes de leur sensibilité au contrat institutionnel. En effet, l'analyse a très clairement fait ressortir que les modalités d'expression du noyau central de logiques pratiques et des logiques périphériques s'enracinent dans un écosystème singulier. Les dispositions des enseignants à s'engager dans le travail collectif apparaissent donc nécessairement malléables. Les paramètres d'Arrière-plan qui jouent un rôle dans la modulation des logiques centrales et périphériques ont été qualifiés de « *logiques satellites* ». Si ces logiques satellites caractérisent des dimensions qui ne pouvaient figurer dans les variables statistiques testées, l'analyse qualitative a révélé le rôle central des cultures disciplinaires (logique disciplinaire), des trajectoires de vie personnelle et professionnelle (logique identitaire) ainsi que de l'historique et de la culture des environnements professionnels (logique contextuelle). Le fonctionnement de la logique disciplinaire est effectivement difficilement saisissable sur le plan quantitatif puisqu'il s'exprime et se recompose de manière différenciée, selon les associations disciplinaires et interdisciplinaires (*cf.* le cas de l'histoire-géographie). La logique identitaire exprime, au-delà du sexe et de l'âge, des dispositions familiales (situation conjugale, présence d'enfants, éloignement géographique du lieu d'exercice, etc.) et professionnelles fines (seconde carrière, situation contractuelle particulière, exercice multi-sites, etc.) orientant *de facto* une trame d'Arrière-plan ne pouvant être qu'auto-référencée. Enfin, la logique contextuelle rend compte, non pas seulement du type d'établissements mais plus précisément des cultures d'établissement, de l'effet des directions d'établissement ou encore des dynamiques liées à des historiques locaux singuliers. L'analyse des récits des professeurs a ainsi pu témoigner du caractère résolument dynamique des logiques pratiques. En ce sens, elle a aussi permis d'affirmer que la sensibilité au contrat institutionnel des enseignants est bien plus anthropologique que sociologique et pourrait amener à considérer certains enseignants comme des agents réfractaires au changement et au travail collectif. Alors que la grande majorité des professeurs perçoit le travail collectif comme une pratique chronophage, l'expression de la logique ergonomique semble directement liée aux expériences fructueuses et/ou infructueuses vécues antérieurement, aux relations entretenues avec la hiérarchie intermédiaire ou encore aux configurations relationnelles et professionnelles entre collègues. Un enseignant ayant vécu une expérience collective douloureuse avec une précédente équipe de direction est-il alors nécessairement réfractaire au changement s'il apparaît réticent à s'engager dans un projet porté par une nouvelle direction ? Que se passerait-il, pour un professeur du profil

« *prudent* », caractérisé par une faible confiance en sa pratique, si ce dernier était amené à vivre une expérience de travail collective positive ? Ces quelques interrogations témoignent de l'idée selon laquelle la sensibilité au contrat des enseignants ne peut objectivement s'appréhender que comme un phénomène dynamique et de nature anthropologique. Cette conceptualisation dynamique des logiques pratiques (et de l'engagement évolutif des professeurs dans les pratiques collectives), mettant l'accent sur le rôle fondamental de l'écosystème singulier dans lequel sont placés les individus, invitent également à interroger la dynamique du système d'interactions entre les pratiques et les logiques des enseignants et des personnels d'encadrement, dont la mission est de diffuser et d'organiser le développement des pratiques collectives.

La quatrième partie a ainsi élargi l'étude de l'hétérogénéité des manières dont les enseignants investissent les pratiques collectives, à partir d'une analyse des dynamiques d'articulation intra- et inter-sphère. Le travail engagé a alors consisté à mettre en évidence les points de convergence, de divergence ou encore les formes d'interdépendance entre les enseignants et les membres de l'encadrement pédagogique. Cette dernière partie a permis d'attester de la fécondité de l'hybridation théorique au cœur de cette recherche. La modélisation qui résulte du travail d'analyse croisée des conditions de diffusion des injonctions au développement des approches collectives par les personnels d'encadrement et des conditions de réception de ces injonctions par les enseignants a ainsi très clairement rendu compte de l'importance jouée par les logiques satellites, au premier rang desquelles la logique contextuelle. En effet, la dynamique du travail collectif trouve, le plus souvent, son origine dans une convergence initiale sur le plan des valeurs (logique axiologique). Les enseignants s'engagent dans des collectifs variés dans leur forme, pour favoriser la réussite des élèves et/ou sortir d'une relative routine de travail ordinaire. Les personnels de l'encadrement pédagogique, eux, s'emparent des dispositifs institutionnels pour faire naître, ou bien renforcer, les dynamiques collectives. En revanche, l'analyse a montré que les discordances entre les logiques et les pratiques inter-sphères prennent généralement corps, à partir des logiques professionnelle, relationnelle, ergonomique mais aussi institutionnelle. Concrètement, elles portent essentiellement sur la mise en œuvre des directives institutionnelles, l'usage des instruments de pilotage et sur les échelles des pratiques collectives. Ces décalages entre les enseignants et leur encadrement expriment la force de la culture propre à chacune des sphères. Ils apparaissent, de manière plus ou moins conséquente, selon les pratiques des directions d'établissement (logique contextuelle) qui s'attachent, de manière hétérogène, à prendre en

compte les logiques pratiques des enseignants (par exemple, en ajustant ou non les prescriptions nationales aux spécificités locales, en modulant le rythme de la mise en œuvre des changements pédagogiques ou encore en prenant plus ou moins étroitement en compte les dimensions relationnelles entre les enseignants). Il est tout de même souvent apparu que les Arrière-plans des enseignants et des personnels d'encadrement intermédiaire (qui s'expriment, dans chaque sphère, de manière profondément hétérogène) présentent des dissonances tenaces, agissant comme des filtres de lectures différenciées du monde et comme des vecteurs particulièrement puissants d'une incompréhension mutuelle entre les sphères. À un deuxième niveau, l'analyse a également mis en évidence le fossé entre les enseignants, l'encadrement intermédiaire et l'administration centrale. De par leur position intermédiaire dans l'institution, les personnels de l'encadrement pédagogique finissent par s'y accommoder tout en le déplorant parfois vigoureusement (à travers, par exemple, l'expression d'une tension forte autour de la question de l'autonomie des établissements, telle qu'elle peut être affichée par l'institution et du sentiment collectivement partagé qui en résulte d'un contrôle accru de l'action éducative locale par les mécanismes de reddition de comptes et de gestion bureaucratique). Pourtant, le fonctionnement de l'institution – perçu par les acteurs comme caractérisé par une gestion centralisée de l'action éducative, par une structuration hiérarchique des rapports professionnels entre les individus, par les discontinuités sur le plan politique, par la gestion temporelle du changement des pratiques ou de l'intronisation de nouveaux dispositifs ou encore par le manque d'accompagnement sur le temps long – apparaît ne pas percoler avec les logiques qui orientent l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives. La culture de l'institution apparaît alors un frein à son propre développement vers davantage de collégialité. De plus, l'analyse a montré que ce fonctionnement, renforcé par le tournant marqué par l'essor du *new public management*, tend à rigidifier les relations professionnelles entre les sphères. Les personnels d'encadrement, nécessairement acculturés aux nouvelles modalités de gouvernance (autonomisation, responsabilisation, contractualisation, évaluation, etc.), se placent en position intermédiaire délicate. Les enseignants, de leur côté, de positionnent comme des agents passifs face à des évolutions qu'ils subissent, laissant craindre subjectivement (mais aussi, en certains points, objectivement : *e.g.* perte d'autonomie dans la définition du travail) leur déprofessionnalisation. Ce sentiment anime la très grande majorité des individus interrogés, ce qui renforce le poids de l'analyse portant sur la concentricité des logiques (noyau central, logiques périphériques, logiques satellites) et rend compte des conditions peu propices au développement vertueux des dynamiques collectives.

Arrivé au terme de cette thèse, il convient d'ouvrir sur les perspectives et les réflexions nouvelles qu'ouvrent les résultats de cette recherche. Ces perspectives sont le fruit des derniers résultats présentés et concernent l'étude plus approfondie des réflexions conduisant à penser de nouvelles structures intermédiaires de régulation collective des pratiques professionnelles. Celles-ci ne sont pas envisagées selon une dimension normative ou prescriptive mais visent à inscrire le collectif dans des modalités porteuses de sens pour les professionnels et au sein desquelles leur autonomie professionnelle serait préservée, voire renforcée par l'exercice d'un réel pouvoir décisionnel dans la poursuite des finalités locales et circonstanciées de l'action éducative. Les principes au cœur des réflexions autour de ces structures intermédiaires proviennent de l'analyse croisée, en termes de logiques pratiques, des discours de l'encadrement pédagogique et des enseignants. Ils sont au nombre de quatre : *« le renforcement des liens relationnels au sein et entre les sphères ; la nécessité de se défaire des urgences du temps politique pour affirmer des pratiques collectives locales et pérennes ; un ancrage dans ces préoccupations locales ou territoriales ; enfin, la nécessité de repenser une animation pédagogique renforçant les articulations entre les buts communs et partagés et les potentielles prises d'initiative et de responsabilité individuelles »*. Ces principes relèvent de l'analyse de la culture des professionnels du monde scolaire (au sens anthropologique). À partir de ceux-ci, il revient aux décideurs, à différents niveaux, de créer les conditions (au sens didactique) pour que se développent des pratiques collectives pérennes. Quelques-uns de ces principes s'inscrivent d'ailleurs déjà dans des expérimentations locales ou académiques qu'il conviendrait d'étudier de manière plus précise. D'autres modalités sont encore certainement à développer et il revient aux professionnels eux-mêmes de les imaginer. Les contours de ces modalités pourraient s'inspirer de cette recherche. Il s'agit ici de faire écho à une perspective de recherche complémentaire : comprendre plus finement les mécanismes de transitions identitaires et de formation professionnelle des cadres intermédiaires. En effet, dans le contexte actuel, c'est le plus souvent aux personnels de direction et d'inspection qu'il revient de convaincre et former les enseignants, de développer et accompagner les pratiques collectives. Pourtant, seules de très rares recherches ont été menées sur la formation initiale des néo-personnels de direction (passage du statut d'enseignant et de collègue à celui de supérieur hiérarchique) et d'inspection (passage du statut d'enseignant et de collègue à celui d'expert et d'évaluateur). Plus éloquent, aucune recherche n'a été conduite, à notre connaissance, dans le cadre de la formation continue des personnels d'encadrement plus expérimentés. Sur ces points, il apparaît qu'interroger la façon dont l'institution prépare et accompagne ces actuels et futurs cadres pédagogiques à occuper des fonctions qui peuvent, au

moins en partie, trancher avec leurs activités professionnelles antérieures soit une perspective utile.

Cette conclusion est aussi l'occasion d'exprimer le vœu que les enseignants et les personnels de l'encadrement pédagogique puissent continuer à s'engager dans l'exercice de leurs métiers en réinventant de nouvelles formes d'organisation collective susceptibles d'œuvrer à la redéfinition de l'action éducative et de ses enjeux contemporains. Finalement, il s'agit d'un appel à ce que les professionnels de l'éducation, dans leur diversité, puissent pleinement se reconstituer comme un corps, tout à la fois statutaire et intellectuel, capable de peser dans les débats publics sur l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- Aballéa, F. (2013). L'anomie professionnelle: Déprofessionnalisation et désinstitutionnalisation du travail. *Recherche & formation*, (72), 15-26.
- Affichard, J. (Éd.). (1997). *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination: les principaux cadres d'analyse*. Paris: L'Harmattan.
- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* (M. Rueff Trans.). Paris : Rivages, 2007. 80 p.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Alter, N. (2009). *Donner et prendre: la coopération en entreprise*. Paris: La Découverte.
- 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.
- Amigues, R., Félix, C., Espinassy, L., & Mouton, J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? *Travail et formation en éducation*, (7).
- Attali, M. & Saint-Martin, J. (2006). La formation professionnelle continue, *Recherche et formation*, 53, 95-108.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Editions du Seuil.
- Baillat, G., & Niclot, D. (2010). In search of interdisciplinarity in schools in France: From curriculum to practice. *Issues in Interdisciplinary Studies*.
- Bal, G., & Moya, P. (2016). La nouvelle circulaire sur les missions des personnels d'inspection. *Administration & Éducation*, (149), 61-65.
- Baluteau, F. (2005). Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges. *Carrefours de l'éducation*, 19(1), 77.

- Baluteau, F. (2008). L'Interdisciplinarité dans les collèges : forme, engagement et justification. In *Compétences et contenus: Les curriculums en questions* (pp. 101-115). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. *Revue française de pédagogie*, 15.
- Baluteau, F. (2011). Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie. *Éducation et sociétés*, 28, 93-107.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du Travail*, 44(4), 481-497.
- Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, (156), 89-99.
- Barrère, A. (2009). Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale. *Carrefours de l'éducation*, 28, 199-21.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95.
- Barry, A. (2018). *Manières d'enseigner et manières d'apprendre. Une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3 : une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9(35), 226-257.
- Bensa, A. (1998). Un engagement politique peut ouvrir le champ ethnographique... entretien. *Agone. Philosophie, Critique & Littérature, Neutralité & engagement du savoir*, 18-19, 139-154.
- Bernstein, B. (1977). Towards a theory of educational transmissions, class, codes and control. 2nd Ed., London : Routledge & Kegan Paul.
- Bidwell, C. E. (1965). *The school as a formal organization*. Handbook of organizations.

- Blanc, J. & Talbot, L. (2018). La formation à la réforme : les représentations professionnelles des acteurs. In *L'appropriation de la prescription en éducation : le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès éditions.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bonasio, R., Brossais, E., Savournin, F., San Martin, J. & Blanc, J. (2018). « Accompagnement personnalisé » comme dispositif de la réforme du collège : son appropriation par une équipe pédagogique. In *L'appropriation de la prescription en éducation : le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès éditions.
- Bos, S., & Chaliès, S. (2019). Quelles sont les activités réellement réalisées par les chefs d'établissement dans le cadre d'un leadership pédagogique ? Revue de la littérature. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 423-445.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit, 480 p., coll. Le sens commun.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, « Points Essais ».
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes* (éd. revue et corrigée). Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Points, 423 p., coll. Points Essais.
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119.
- Braud, P. (2014). Politiques publiques et sociologie politique. In *Dictionnaire des politiques publiques* (Vol. 4e éd., p. 517-523). Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage, 395 p., coll. Recherches en didactique des mathématiques.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73.
- Buisson-Fenet, H. (2015). Une « culture commune » à défaut de « grand corps » ? Fondements et limites du rapprochement entre chefs d'établissement et inspecteurs pédagogiques régionaux dans l'Éducation nationale. *Recherche & formation*, (78), 19-34.
- Buisson-Fenet, H., & Dutercq, Y. (2015). Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche & formation*, (78), 9-18.

- Buisson-Fenet, H. & Pons, X. (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations d'accountability dans les établissements scolaires en France. *Éducation et sociétés*, 43(1), 41-56.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, (10), 36.
- Chauviré, C. (1989). *Ludwig Wittgenstein*. Paris: Seuil. 280 p., coll. Les contemporains.
- Chauviré, C. (2003). Le Vocabulaire de Wittgenstein. *Ellipses*, « *Vocabulaire de...* », 63 p.
- Chestakova, M. & Pilard, P. (2020). Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ? *Administration & Éducation*, 168(4), 9-11.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF, 312 p.
- Commaille, J. (2014). Sociologie de l'action publique. In *Dictionnaire des politiques publiques* (Vol. 4e éd., p. 599-607). Presses de Sciences Po.
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles: De Boeck.
- Coulon, A. (2014). *L'ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (2022). Observer, écouter, décrire: Ethnométhodologie et recherche qualitative. *Éducation Permanente*, 230, 37-48.
- Cour des comptes (2013). *Gérer les enseignants autrement*. Paris : Cour des comptes. En ligne : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/gerer-lesenseignants-autrement>.
- Cour des comptes (2017). *Gérer les enseignants autrement : une réforme qui reste à faire*. Paris : Cour des comptes. <https://www.ccomptes.fr/fr/documents/39998>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 31.
- Crozier, M. & Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil, 445 p.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In *Conférence inaugurale au 37^o Congrès de la SELF* (p. 8). Aix-en-Provence.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research Review/Teacher Learning: What Matters? *How teachers learn*, 66(5), 46-53.

- Delpeuch, T., & Vigour, C. (2014). Création et changement institutionnels. In *Dictionnaire des politiques publiques* (Vol. 4e éd., p. 188-196). Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Derouet, J. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Dubar, C. (1996a). 16. Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. In *Traité de sociologie du travail* (Vol. 1e éd., p. 385 401). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Dubar, C. (1996b). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubois, V. (2012). *La politique culturelle : Genèse d'une catégorie d'intervention publique*. Belin.
- Dupriez, V. (2007). Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de la division du travail à l'école, *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 58, 3-15.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants: au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, (7).
- Dupriez, V. (2015a). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires. In *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 49-59). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Dupriez, V. (2015b). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.
- Duran, P. (2014). Genèse de l'analyse des politiques publiques. In *Dictionnaire des politiques publiques* (Vol. 4e éd., p. 289-299). Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses universitaires de France.

- Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche & formation*, (78), 35-50.
- Dutercq, Y., & Maroy, C. (2017). *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve; [Paris: De Boeck supérieur.
- Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle: un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, (3), 95–108.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. Paris : Presses Universitaires de France, 240 p.
- Fassa-Recrosio, F. & Bataille, P. (2019). Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes. *Éducation et sociétés*, 43(1), 5-23.
- Forestier, Y. (2016). Face aux réformes, les réticences influentes de « ceux qui aiment l'École » : Analyse sociohistorique. *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 117-132.
- Fournier, S. (2015). Les Pratiques managériales dans les EPLE et implication des enseignants. *Gestion et management public*, 3(4), 27-48.
- Frajerman, L. (2019). Manager les professeurs ? Les relations hiérarchiques dans l'établissement en France à l'heure du Nouveau management public. *Éducation et sociétés*, 43(1), 57-75.
- Gaillard, G., & Pons, X. (2016). Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement. *Administration & Éducation*, (149), 5-9.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches ethnométhodologiques*. Paris, PUF.
- 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.
- Germier, C. (2014). Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture. *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21).
- Germier, C., & Marcel, J.-F. (2016). La négociation des accords. Approche ethnographique des pratiques de deux collectifs d'enseignants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (35), 73-96.
- Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires: Écoles - Collèges - Lycées*. De Boeck Supérieur. 352 p.

- Gibert, A. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille, 124. Lyon : ENS de Lyon.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Guibert, G., de Montalembert, P., Verdier, F. (2011). *Directeur d'hôpital : l'essor d'une profession*. Presses de l'EHESP.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hassani, M., & Meuret, D. (2012). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et Management Public*, (Vol 27/4), 103-126.
- Honneth, A. (1992). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Gallimard.
- Hood, C. (2012). Public Management by Numbers as a Performance-Enhancing Drug: Two Hypotheses. *Public Administration Review*, 72(s1), S85 S92.
- Ingersoll, R. M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. (2020). *Les évaluations nationales du second degré (sixième et seconde)* (p. 43). Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.
- Jellab, A. (2017). La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique, *Éducation et socialisation*, 46.
- Jellab, A. (2020). Enseigner dans le secondaire à l'heure des incertitudes: Entre prescriptions institutionnelles et invention de son métier au quotidien. *Administration & Éducation*, 168(4), 27-39.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, 145-157.
- Kambouchner, D., Meirieu, P., Stiegler, B. (2010). *L'école à l'heure du numérique*. Paris : Mille et une nuits.

- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 17.
- Lapostolle, G. (2006). Du bon usage de l'expertise dans les politiques éducatives. *Politiques et management public*, 24(1), 29-54.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (Éd.). (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. (F. de Singly, Éd.) (2e édition). Paris: Colin.
- Lascoumes, P., & Galès, P. L. (2014). Instrument. In *Dictionnaire des politiques publiques* (Vol. 4e éd., p. 325-335). Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Le Coz, A. (2021). *Les échanges informels des enseignants. Entre trajectoires individuelles et exercices situés en lycée, quelles fonctions, quels effets ?* Thèse de doctorat, Bordeaux : Université de Bordeaux.
- Le Moigne, J. L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod, 178 p.
- Lebeaume, J. (2007). Itinéraires de découverte au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre ». In *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur.
- Lefevre, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement : le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*. Thèse de doctorat, Toulouse : Université Toulouse 2.
- Lefevre, G. (2009). Comprendre et expliquer le travail collectif des enseignants au travers de l'analyse stratégique de l'action : le cas de l'élaboration d'un dispositif pédagogique inter-classes au sein de l'école primaire. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 8, 153-172
- Lefevre, G. (2010). Les échanges des enseignants avec leurs collègues de travail et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. *Spirale*, 45, 39-52.

- Lefevre, G., & Dumay, X. (2016). Éditorial. Enjeux et significations du travail collectif des enseignants dans les systèmes éducatifs contemporains. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (35), 7-15.
- Lessard, C., & Barrère, A. (2005). Quand les enseignants travaillent ensemble.... *Recherche & Formation*, 49(1), 125–134.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M., & Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine: Une perspective. *Carrefours de l'éducation*, 25(1), 155.
- 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. *Education et sociétés*, 23(1), 59.
- Letor, C. (2007). La collaboration entre enseignants, facteur de réussite scolaire : Une équation non évidente. In *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer* (p. 105-120). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants: entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, (7).
- Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. In *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 73-92). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Letor, C. & Bonami, M. (2007). La collaboration entre enseignants face aux injonctions de concertation et de projet au sein des établissements scolaires : le cas de l'enseignement fondamental en Belgique francophone. *Pratiques et Formation*, 53, 9-25.
- Lugan, J.-C. (2009). La modélisation des systèmes complexes chez E. Morin et J.-L. Le Moigne. *Que sais-je ?*, 5e éd.(2738), 99-116.
- Magogeat, Q. (2017). Travailler à plusieurs : des injonctions aux incertitudes enseignantes. Exemple du dispositif « Plus de maîtres que de classes », *Spirale*, 60, 139-149.
- Malet, R., & Brisard, E. (2005). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche & Formation*, 49(1), 17–33.

- Maleyrot, É. (2012). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 65.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 37(4), 597-604.
- Marcel, J-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103-113.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J.-F., & Murillo, A. (2014). Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique. *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21).
- 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. (2012). Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants? *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 15.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 30.
- Maroy, C. & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts. In *Gouverner l'éducation par des nombres? Usages, débats et controverses* (pp. 53-76). Bruxelles/Paris: De Boeck.
- Maroy, C. & Pons, X. (2019). *Accountability policies in education: a comparative and multilevel analysis in France and Quebec*. UK: Springer.
- Maubant, P. (2014). Le travail collectif enseignant : allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante? *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21).
- Maulini, O. & Perrenoud, M. (2020). Enseigner : entre prescription et autonomie, un métier en tension. *Administration & Éducation*, 168(4), 21-26.

- Meirieu, P. (2016). *Éduquer après les attentats*. Paris: ESF.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (1989). Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2017). Circulaire de rentrée 2017. Bulletin officiel n°10 du 9 mars 2017.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2017). Mise en œuvre du rendez-vous de carrière des personnels enseignants, d'éducation et de psychologues du ministère chargé de l'éducation nationale. Journal officiel n°0109 du 10 mai 2017.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019). « Mettre en œuvre la co-intervention dans la voie professionnelle. ». Guide pédagogique d'accompagnement. *Éduscol éducation*.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2022). Circulaire de rentrée 2022. Bulletin officiel n°26 du 30 juin 2022.
- Monnet, E. & Navarro, P. (2009). Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle, *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 17, 243-258.
- Normand, R. (2015). French principals in Secondary Education: Towards new roles and responsibilities? *ECPS Journal*, 11, 135-152.
- Ogien, A. (2008). À quoi sert l'ethnométhodologie ?. *Critique*, 737, 804-820.
- Ogien, R. (1995). *Les causes et les raisons : philosophie analytique et sciences humaines*. Nîmes : Ed. J. Chambon, 238 p.
- Palet, L. (2022). *La fabrique de la valeur professionnelle : enquête sur le dispositif d'évaluation des enseignant·es du second degré en France (2012-2017)*. Thèse de doctorat, Paris : EHESS.
- Perez-Roux, T. (2012a). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 39.

- Perez-Roux, T. (2012b). Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 7.
- Périsset Bagnoud, D. (2010). Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère. *Travail et formation en éducation*, (7).
- Peters, B. G. (2014). Nouveau management public (new public management). In *Dictionnaire des politiques publiques* (Vol. 4e éd., p. 398-404).
- Pesle, M. (2016). *La petite fabrique de l'action éducative : ethnographie métropolitaine*. Thèse de doctorat, Grenoble : Université de Grenoble.
- Piaser, A., & Bataille, M. (2011). Of contextualised use of « social » and « professional ». In *Social Representations and Transformation of Knowledge*, (pp. 44-54). London : Routledge.
- Pichon, M. (2015). *Éléments pour une modélisation des déterminants anthropo-didactiques de l'éducation thérapeutique du patient dans la médecine de proximité : cas des maladies cardio-vasculaires*. Thèse de doctorat, Bordeaux : Université de Bordeaux.
- Pinsolle, J. (2015). *L'éducation familiale transformée, approche anthropo-didactique de l'autorité à la préadolescence. Appréhension des pratiques dans la région bordelaise*. Thèse de doctorat, Bordeaux : Université de Bordeaux.
- Piot, T. (2009). Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe: L'exemple des itinéraires de découverte au collège. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 67.
- Piot, T. (2016). Genèse d'un collectif d'enseignants en collège. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (35), 57-71
- Pons, X. (2014). Les journalistes en éducation français : Une exploration typologique. *Éducation et sociétés*, 33(1), 153-168.
- Pons, X. (2015). Changer d'échelle ? Les inspections générales de l'éducation nationale face à la déconcentration du système scolaire. *Revue française d'administration publique*, 155(3), 647.
- Pons, X. (2016). Travail d'inspection et régulation du système scolaire français. *Administration & Éducation*, (149), 23-30.

- Pons, X. (2017). Réforme administrative et recherche dans les revues d'interface : L'exemple de l'accountability en éducation en France. *Revue française de pédagogie*, 201(4), 41-51.
- Pons, X. (2022). *Les trois âges des politiques d'éducation. Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes*. Paris : Cnesco-Cnam.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil, 386 p.
- Prost, A. (2014). Le changement dans l'École : la vision de l'historien. « *Administration & Éducation* », 3(143), 19-26.
- Prost, A. (2016). Réformes, rapports et commissions. *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 17.
- Rey, O. (2019). Pilotes et pilotage dans l'éducation. *Dossier de veille*, 128. Lyon : ENS de Lyon.
- Ricœur, P. (1977). Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. *Revue Philosophique de Louvain*, 75(25), 126-147.
- Robert, A. (2015). *L'école en France : De 1945 à nos jours* (2e édition revue et augmentée). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. 374 p.
- Roiné, C. (2015). La fabrication de l'élève en difficulté. Postulats et méthodes pour l'analyse d'une catégorisation dans le champ scolaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (37).
- Roiné, C., & Grossmann, S. (2014). Effet d'anamorphose d'une prescription ministérielle en formation professionnelle au Québec. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 227.
- Rorty, R. (1994). *Objectivisme, relativisme et vérité*. Paris : Presses Universitaires de France, 256 p., coll. L'interrogation philosophique.
- Rowan, B., & Miller, R. J. (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Implementation Dynamics in Schools Working With Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- Sarrazy, B. (1996). *La sensibilité au contrat didactique : rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2.

- Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques: Anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques. *Éducation et didactique*, 1(3), 31-46.
- Sarrazy, B. (2012). Du donné aux données : analyse épistémologique et méthodologique de quelques effets de l'usage de données vidéographiques sur l'activité de recherche. *Éducation & didactique*, 6, 179-184.
- Sarrazy, B. (2013). Expériences, Arrière-plans et connaissances : aspects épistémologiques, théoriques et praxéologiques. Une approche anthropo-didactique de l'enseignement des mathématiques. *Conférence d'ouverture dans les Actes du Colloque GDM*, Québec, 9-19.
- Sarrazy, B. (2016). Règles, obéissance et transgression : L'enjeu de leurs rapports pour l'enseignement des mathématiques », *Chronique*, Montréal (Québec).
- Sarrazy, B. (2017). L'observation comme acculturation scientifique : du « voir » au « voir-comme ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37(1), 105-120.
- Sarrazy, B. (*non paru*). De la neutralité axiologique à l'engagement politique. 14 p.
- Sawicki, F. (2015). Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français. *Éducation et sociétés*, 36(2), 83-102.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression, études de théorie des actes de langage* (J. Proust, Trans.). Paris : Éditions de Minuit, 243 p.
- Searle, J.R. (1992). *La redécouverte de l'esprit* (C. Tiercelin, Trans.). Paris : Gallimard, 353 p.
- Searle, J. R. (1998). *La construction de la réalité sociale* (C. Tiercelin, Trans.). Paris: Gallimard, 303 p.
- Seguy, J. (2016). L'amalgame : une réforme inaboutie. *Carrefours de l'éducation*, 41, 47-64.
- Sembel, N. (2014). De la réification à l'autonomie, les difficultés à penser sociologiquement le travail collectif des enseignants. *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21).
- Sembel, N., & Gesson, B. (2011). Deux logiques de la spécialisation du travail « altruiste » des professeurs des écoles : adaptation « intégrée » ou autonomie « distancée » ? In *Travail et dons* (pp. 251-266), Nancy : PUN.
- Sonntag, M. (2010). De l'école à l'entreprise un entre-deux oublié du travail collectif. *Travail et formation en éducation*, (7).

- Spillane, J. (2000). Cognition and policy implementation : District policymakers and the reform of mathematics education. *Cognition and instruction*, 18(2), 141-179.
- Stengers, I., & Schlanger, J. (1988). *Les concepts scientifiques: invention et pouvoir*. Paris: Gallimard, 192 p.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : Montréal: De Boeck; Presses de l'Université Laval.
- Thoenig, J.-C. (2014). Politique publique. In *Dictionnaire des politiques publiques* (Vol. 4e éd., p. 420-427). Presses de Sciences Po.
- Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation* (3. éd). Paris: Presses Univ. de France.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF. 220 p.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en 'Réseau ambition réussite' : entre masquage et ostentation. *eJRIEPS*, 18, 156-177.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1975). *Changements: paradoxes et psychothérapie*. Paris: Ed. du Seuil.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon, 478 p.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1.
- Wittgenstein L. (1953). *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard, 364 p.
- Wittgenstein L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus* (Suivi des *Investigations philosophiques*), [traduit de l'allemand par P. Klossowski], Paris : Gallimard, 364 p.
- Wittgenstein L. (1994). *Remarques sur la philosophie de la psychologie* (II). [Traduit de l'allemand par G. Granel]. Mauvezin : Trans-Europ-Repress, 142 p.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité, compétence, professionnalisation, développement professionnel, identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.
- Wittorski, R., & Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche & formation*, (72), 71-88.

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'évaluation des compétences de l'enseignant

Niveau d'expertise	A consolider	Satisfaisant	Très satisfaisant	Excellent
Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique (référence référentiel 2013 : P1)				
Utiliser un langage clair et adapté et intégrer dans son activité la maîtrise de la langue écrite et orale par les élèves (7 et P2)				
Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves (3,4 et P3)				
Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves (P4)				
Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves (P5)				
Coopérer au sein d'une équipe (10)				
Contribuer à l'action de la communauté éducative et coopérer avec les parents d'élèves et les partenaires de l'école/l'établissement (11, 12 et 13)				
Installer et maintenir un climat propice aux apprentissages (P4)				
Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques (1/2/6)				
Accompagner les élèves dans leur parcours de formation (5)				
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (14)				

A compléter par l'inspecteur

A compléter par l'inspecteur dans le 1^{er} degré et par le chef d'établissement dans le 2nd degré

A compléter par l'inspecteur dans le 1^{er} degré et par l'inspecteur et le chef d'établissement du 2nd degré

Personnels d'inspection et d'encadrement au niveau académique (ou national)

A1 est un homme, **inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche**. Ancien enseignant d'éducation physique et sportive et formateur universitaire, il est devenu chef d'établissement puis IA-IPR. Il a occupé des fonctions d'encadrement en académie avant de devenir inspecteur général et de prendre la direction d'une délégation ministérielle. Il affirme que ce qui caractérise son engagement dans toutes les fonctions qu'il a assurées est son attachement à la pédagogie et aux apprentissages des élèves. Il porte un regard critique sur l'évolution des orientations ministérielles et des modes de gouvernance de l'action éducative au niveau central.

A2 est une femme de 46 ans, elle **professeure de lycée professionnel en lettres/histoire-géographie** (ce qui explique la double identification P21) depuis 23 ans. Après avoir enseigné dans des académies et des contextes diversifiés, elle exerce actuellement dans un établissement rural depuis 5 ans. Elle est formatrice académique et réalise régulièrement des missions d'inspection. Au moment de l'entretien, elle assure une fonction de **chargée de mission** au sein de son académie pour la mise en place de la formation à l'enseignement en co-intervention dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle.

A3 est une femme de 53 ans, elle **IA-IPR d'arts plastiques** depuis 12 ans. Elle a, d'abord, travaillé dans le secteur privé en tant que graphiste dans une agence de publicité puis s'est reconvertie dans l'enseignement exerçant dans plusieurs académies durant 14 ans. Compte-tenu des spécificités de sa discipline, elle précise être la seule inspectrice disciplinaire de son académie. Elle assure que son rayon d'action est extrêmement large et qu'elle adopte, en conséquence, une approche nécessairement collective.

A4 est une femme, elle est **IA-IPR d'histoire-géographie** depuis 1 an. Elle est géographe de formation et explique avoir toujours été confrontée à une forme de jugement implicite vis-à-vis de ses collègues (inspecteurs) et anciens collègues (enseignants) historiens. Durant cette première année d'inspection, elle fait part de sa frustration liée au manque de temps pour endosser toutes les missions qui incombent à l'inspection et aux difficultés qu'elle a rencontrées pour accompagner la mise en œuvre de la réforme du lycée général dans certains établissements.

A5 est un homme de 55 ans, il est **inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'éducation nationale** depuis 7 ans. Il a, d'abord, occupé des fonctions au ministère des affaires étrangères avant d'exercer en tant que professeur de sciences de la vie et de la terre puis en tant qu'IA-IPR. Il déclare être attaché à rencontrer le plus possible les chefs

d'établissement de son département et à assurer un pilotage claire et lisible. Il défend l'efficacité de l'administration pour mettre en œuvre les réformes tout en reconnaissant des difficultés pour accompagner toutes les transformations sur le temps long.

A7 est un homme de 54 ans, il est **IA-IPR de sciences de la vie et de la terre** depuis 17 ans et exerce la fonction de **doyen des IA-IPR**. Il explique ne pas être quelqu'un de carriériste et être arrivé à occuper ces fonctions par concours de circonstances. Il a été enseignant et tuteur de stagiaires pendant 14 ans, ce qui l'a conduit à fréquenter les corps d'inspection de manière régulière. Il obtient le concours d'inspecteur pour rejoindre son académie actuelle dans laquelle il retrouve sa femme. Bien que régulièrement en contact avec le Recteur, il se définit comme un inspecteur de terrain attaché au domaine pédagogique et circonspect vis-à-vis des mutations contemporaines de son administration.

A8 est un homme de 59 ans, il est **inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'éducation nationale** depuis 11 ans. Il débute sa carrière comme instituteur dans le premier degré, puis devient directeur d'école, conseiller pédagogique, IEN du premier degré pendant 15 ans puis IA-IPR éducation et vie scolaire. En parallèle, il déclare avoir poursuivi des activités universitaires. Lorsqu'il prend ses fonctions d'inspection, il exprime avoir tracé une ligne sur le pilotage et la mise en place des politiques publiques. Il décrit ainsi son rôle comme relevant de la mise en œuvre d'une politique académique s'inscrivant dans les directives ministérielles et assumant une forme de verticalité dans l'exercice de la gouvernance intermédiaire de l'action éducative.

A9 est un homme, il est **IA-IPR de lettres**. Il affirme avoir un parcours le conduisant à toujours travailler beaucoup avec les autres. Venant de la fédération des œuvres laïques, il a, d'abord, été animateur dans un centre de vacances. Il explique ainsi être devenu professeur avec cette habitude de travailler en groupe. Il a exercé comme professeur d'occitan et a réalisé une thèse de doctorat sur la littérature occitane. Il revendique la nécessité de s'interroger sur l'évolution du métier eu égard aux transformations qui traversent la société.

A10 est un homme de 57 ans, il est **IA-IPR d'éducation physique et sportive** depuis 12 ans. Il a exercé pendant 3 ans la mission de **directeur de cabinet de Recteur**. Auparavant, il a été enseignant d'EPS en établissement scolaire, puis à l'université et doyen en UFR STAPS (unité de formation et de recherche en sciences et techniques des activités physiques et sportives). Il explique que son discours est celui d'un acteur « *qui a cette trajectoire-là* ». Il porte un regard engagé sur l'institution scolaire affirmant devoir mettre en place les réformes tout en s'autorisant à exprimer son point de vue de citoyen sans langue de bois dans le cadre de cette recherche.

A11, A12 et A13 sont des hommes, ils sont **IEN-ET-EG d'économie-gestion** (A11 et A13) **et de lettres/histoire-géographie** (A12). Ils sont tous les trois chargés de la mise en œuvre et du pilotage de la transformation de la voie professionnelle au sein de leur académie. L'entretien a été réalisé collectivement et nous n'avons pas recueilli d'informations en lien avec les trajectoires personnelles. L'enjeu de cet entretien collectif portait, en premier lieu, sur la compréhension de la mise en œuvre en train de se faire de la TVP à l'échelon académique.

A14 est un homme, il est **IA-IPR de sciences physiques** et occupe une fonction de **conseiller technique de Recteur** depuis 4 ans. Il décrit son rôle comme consistant à « *sécuriser politiquement le Recteur* ». Néanmoins, il ne s'empêche pas de prendre position idéologiquement sur les réformes en cours et explique comment il s'attache à les mettre en œuvre « *avec une certaine intelligence* ». Il considère que les personnels de direction sont les plus à même de piloter le travail collectif des enseignants et porte un regard souvent narquois sur les postures adoptées par une partie de la profession (enseignants et cadres intermédiaires).

A15 est un homme, il est **IA-IPR d'éducation physique et sportive** depuis 8 ans après avoir été enseignant d'EPS « *avec une coloration plutôt 'éducation prioritaire'* » et impliqué dans la formation initiale et continue. Il se décrit comme un homme d'équipe ayant besoin d'un collectif pour pouvoir agir. Il revendique la nécessité de s'interroger sur « *la capacité du système à faire collectif* » et à créer les conditions pour mobiliser des collectifs dans la perspective d'atteindre des objectifs et de lutter contre des problématiques « *que l'on ne peut plus ignorer* ». Il insiste pour pointer le rôle de l'institution dans ce projet.

Personnels de direction

C1 est une femme de 45 ans, elle est **principale adjointe dans un collège classé en réseau d'éducation prioritaire**, présentant également une structure expérimentale, depuis 6 ans. Elle est cheffe d'établissement depuis 12 ans, a déjà exercé au sein de lycées de taille importante et dans plusieurs établissements difficiles dans une autre académie. Auparavant, elle a enseigné les lettres modernes pendant 9 ans. Depuis son arrivée dans le collège, elle a connu trois principaux différents et estime être la plus qualifiée pour conduire l'action pédagogique : elle se qualifie elle-même comme une cheffe d'établissement au profil pédagogique. Au regard de son parcours professionnel et de sa trajectoire personnelle (jeune cheffe d'établissement, divorcée et élevant seule ses deux enfants), elle juge la gestion des ressources humaines de l'institution maltraitante et souligne les nombreux dysfonctionnements contraignant la conduite d'une action résolument collective.

C2 est une femme, elle est **principale adjointe dans un petit collège favorisé en périphérie d'une grande métropole** depuis 5 ans. Elle a commencé en tant que professeur d'anglais et a

exercé dans plusieurs académies, dans tous types d'établissements, de la 6^{ème} au BTS, principalement dans des établissements défavorisés. Elle a passé le concours de personnel de direction il y a 10 ans et a, d'abord, exercé en tant que principale adjointe pendant 5 ans. Elle déclare être convaincue que l'entrée collective constitue la clé du métier et affirme tout faire pour porter au quotidien les valeurs du collectif dans son action professionnelle. Elle déclare adopter un management le plus participatif possible.

C3 est un homme de 63 ans, il est **proviseur d'un lycée polyvalent de grande taille au sein d'une grande métropole** depuis 8 ans. Il est personnel de direction depuis 25 ans et a dirigé quatre lycées au préalable. Il affirme avoir toujours voulu enseigner depuis son enfance, ce qu'il a fait pendant une quinzaine d'année en tant que professeur de génie électrotechnique. Il déclare regretter de n'avoir jamais enseigné et dirigé d'établissement en collège et, en même temps, avoir toujours été très attaché à l'enseignement technologique et professionnel. Sa conception du métier repose sur la mission pédagogique, c'est-à-dire sur « *la valeur ajoutée apportée au fonctionnement d'un établissement pour l'éducatif et le pédagogique* ». Il se définit comme étant « *le garant de l'environnement pédagogique* ». Ancien rugbyman, il explique que la question du collectif est vraiment ancrée en lui et qu'elle doit primer sur l'intérêt individuel.

C4 est un homme de 64 ans, il est **proviseur d'un lycée général et technologique dans une station balnéaire** depuis 6 ans. Il est chef d'établissement depuis 22 ans et a enseigné, au préalable, la technologie pendant 22 ans. Dans le contexte qui est le sien, il déclare être en grande difficulté pour impulser une action pédagogique collective à l'échelle du lycée. Il décrit un établissement fonctionnant très bien, sans problème lié à l'ordre scolaire, avec de bons rapports avec les familles et de bons résultats aux examens. Son récit donne à voir un contexte où l'absence de la nécessité du travail collectif engendre des tensions (absence de coordination, d'évaluation commune, etc.) déplaçant les enjeux autour du maintien des conditions de travail des professeurs.

C5 est un homme, il est **proviseur d'un lycée général et technologique de centre-ville**, caractérisé par l'excellence de ses résultats aux examens et par l'intégration de classes préparatoires aux grandes écoles, depuis 4 ans. Il est chef d'établissement depuis 20 ans. Auparavant, il a suivi un cursus universitaire dans une faculté de lettres, il est devenu enseignant de lettres puis spécialiste de l'enseignement du français langue étrangère. Il s'est ensuite investi dans la formation continue pour les adultes et est devenu conseiller au niveau académique. Il revendique davantage d'autonomie pédagogique et financière à l'échelle des établissements et affirme que le travail collectif est très rare dans son établissement. Il n'a pas souhaité que l'entretien soit enregistré.

C6 est un homme de 57 ans, il est **principal d'un petit collège rural** depuis 2 ans. Il est chef d'établissement depuis 16 ans après avoir instituteur spécialisé sur l'autisme. Son parcours articule les milieux de l'enseignement et du médico-social puisqu'il a dirigé des écoles spécialisées, a exercé des fonctions de directeur de section d'enseignement général et professionnel adapté, de chefs d'établissement dans des instituts médico-éducatifs et de directeur d'établissement régional d'enseignement adapté. Il affirme avoir un positionnement très singulier dans l'institution, ne répondant pas « *aux critères d'un chef d'établissement lambda* », et explique avoir toujours eu du mal avec la hiérarchie. Il déplore l'absence de travail d'équipe à l'échelle de l'encadrement éducatif et, bien que « *loyal envers l'administration* », il rejette la faute sur cette dernière qu'il juge maltraitante, regrettant l'hypermédiatisation et le manque de confiance envers les personnels de terrain. Au sein de l'établissement, il revendique l'usage d'un management par l'exemplarité et une forte proximité avec les personnels enseignants.

C7 est un homme de 63 ans, il est **principal d'un collège classé en réseau d'éducation prioritaire** depuis 3 ans et membre du jury du concours de recrutement des personnels de direction. Il a, d'abord, été instituteur, instituteur spécialisé puis a travaillé pendant 8 ans dans différentes sections d'enseignement général et professionnel adapté. Il devient chef d'établissement après avoir été responsable local d'enseignement en prison. Il a exercé en tant que principal adjoint pendant 4 ans puis est devenu faisant-fonction inspecteur d'orientation. Il déclare être « *assez curieux de nature* » et avoir fait de la formation le fil rouge de sa carrière. Redevenu personnel de direction par attachement aux élèves, il a ensuite été nommé proviseur d'un lycée polyvalent de taille importante puis principal dans un collège afin de revenir dans son académie d'origine. Issu du « *monde du sport* », il affirme aimer les challenges, il se décrit comme un « *hussard noir* » et considère avoir comme mission de dynamiser les équipes enseignantes pour impulser des valeurs et enclencher une réflexion pédagogique à l'échelle d'un établissement.

C8 est une femme de 55 ans, elle est **proviseure d'un lycée polyvalent de 5ème catégorie** depuis 1 an. Elle revendique, d'ailleurs, une plus grande place pour les femmes cheffes d'établissement dans les établissements d'enseignement de taille importante : sujet sur lequel elle a réalisé un mémoire de recherche. Issue du corps des conseillers principaux d'éducation au sein duquel elle a exercé pendant 8 ans, elle est cheffe d'établissement depuis 20 ans et assure, en parallèle, un engagement syndical en tant que secrétaire académique du Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale. Elle affirme que son expérience de conseillère principale d'éducation lui permet d'avoir une vision plus globale des établissements que ses pairs. Elle déclare également que son engagement syndical est tout autant en raison des valeurs défendues que pour sortir de l'établissement et partager des

expériences professionnelles regrettant la solitude dont peuvent souffrir les personnels de direction, plus encore durant les périodes de réforme.

C9 est une femme de 62 ans, elle est **principale d'un collège favorisée en périphérie d'une grande métropole** depuis 2 ans. Elle est cheffe d'établissement depuis 15 ans. Elle décrit un parcours atypique débutant comme infirmière puis infirmière scolaire. Elle est devenue ensuite professeure en sciences médico-sociales pendant 7 ans avant d'obtenir le concours de personnel de direction. Elle déclare avoir travaillé en lycée professionnel et en collège et se sentir parfois en décalage avec ses collègues sur la question du collectif car « *comme infirmière, on travaille forcément en équipe* ». Elle affirme que la position de cheffe d'établissement lui permet une prise de recul pour avoir une vision d'ensemble au sein d'un établissement scolaire et pour pouvoir aider les équipes à travailler entre adultes. Néanmoins, elle reconnaît des difficultés à impulser ce travail d'équipe dans son collège où, malgré des prises de décision collective, « *certaines fonctionnent comme ils ont envie de fonctionner* ».

C10 est une femme de 46 ans, elle est **principale d'un petit collège insulaire** depuis 1 ans. Elle est cheffe d'établissement depuis 11 ans exerçant auparavant en tant qu'adjointe en collège, lycée polyvalent et cité scolaire. Elle débute sa carrière en tant que professeure agrégée de grammaire et a enseigné dans différents contextes. Elle décrit un contexte d'exercice très particulier, sur une île, en vase clos, avec « *une ambiance de travail collectif qui n'est pas à construire* », radicalement différent de ses précédentes expériences durant lesquelles elle affirme avoir eu de bien plus importantes difficultés à faire vivre le collectif. Mis à part dans des contextes difficiles où le travail collectif s'impose de lui-même, elle met en exergue l'importance du leadership du chef d'établissement pour éviter les dysfonctionnements qu'elle juge inhérents à toute organisation groupale, qui plus est durant les périodes de changement occasionnées par les réformes.

C11 est une femme de 59 ans, elle est **proviseure adjointe d'un lycée général et technologique en zone semi-urbaine** depuis 3 ans. Elle est cheffe d'établissement depuis 13 ans exerçant auparavant en tant qu'adjointe dans des lycées polyvalents. Elle débute sa carrière en tant que formatrice en groupement d'établissements (GRETA) et devient coordinatrice de GRETA. Elle explique que son expérience en GRETA avec un public difficile et que ses convictions personnelles sont à l'origine de son volonté de faciliter la mise en place du travail collectif des enseignants. Elle déclare cependant qu'il n'est pas toujours facile à développer soulignant la régularité des problèmes interpersonnels entre les enseignants. Elle reconnaît, par ailleurs, vivre les mêmes difficultés en ce qui concerne le travail collectif entre personnels d'encadrement.

C12 est un homme de 51 ans, il est **principal d'un collège péri-urbain de taille importante** marqué par une grande hétérogénéité du public scolaire depuis 2 ans. Il est personnel de

direction depuis 15 ans et décrit un parcours atypique qui a fortement contribué à construire son identité professionnelle. Il se définit comme un élève moyen marqué par un contexte familial difficile et ayant subi son parcours d'orientation scolaire. Après des études d'histoire où il rencontre un enseignant qui valorise son travail, il décide de passer le CAPES et l'obtient. Il affirme s'être beaucoup épanoui en tant que professeur d'histoire-géographie, autant pour transmettre son savoir que pour accompagner les élèves en difficulté dont il assure avoir partagé le mal-être. Il explique avoir été poussé par ses collègues à passer le concours de personnel de direction après le départ d'un principal de collège classé en réseau d'éducation prioritaire qui avait su initier une dynamique de travail collectif pour favoriser la réussite des élèves au brevet. Il met ainsi en avant sa volonté de faire de son mieux pour « *aider les enseignants et les élèves à être mieux* », s'investissant beaucoup sur le climat scolaire et sur le bien-être.

C13 est une femme de 52 ans, elle est **proviseure d'un lycée professionnel, amené à devenir une cité scolaire, en zone semi-urbaine** depuis 5 ans. Elle est cheffe d'établissement depuis 14 ans. Auparavant, elle a exercé comme professeure de lettres et déclare avoir connu un parcours universitaire classique. Elle débute sa carrière de personnel de direction en tant qu'adjointe d'un lycée professionnel puis principale d'un collège. Elle affirme avoir pris du temps pour se décider à passer le concours car ne voulant pas perdre le contact avec les élèves tout en se sentant « *à l'étroit dans [la] classe* ». Elle déclare ainsi avoir été frustrée de ne pas avoir eu l'autonomie suffisante en tant que professeure pour mener à leur terme des projets d'accompagnement d'élèves ou de parcours.

C14 est un homme de 50 ans, il est **principal de collège d'une petite ville en zone rurale** depuis 1 an. Il est chef d'établissement depuis 11 ans. Il décrit son insertion professionnelle comme marquée par son anxiété : alors qu'il se dirige vers un doctorat en sciences économiques, il obtient finalement le concours de professeur de lycée professionnel. Ayant suivi un parcours scolaire linéaire et sans difficulté, il reconnaît avoir connu des « *déconvenues pédagogiques* » face à un public d'élèves donnant moins de sens à l'école. Au bout de 8 années d'enseignement, il devient formateur puis faisant-fonction chef d'établissement, assurant petit à petit des missions administratives et organisationnelles. Il obtient le concours de personnel de direction et exerce en tant que proviseur adjoint puis principal dans différents collèges. Convaincu de la nécessité du temps long, il considère que la coopération entre personnels éducatifs tient de « *l'alignement des planètes* » et qu'elle ne constitue pas une fin en soi mais un moyen, parmi d'autres, pour assurer la réussite des élèves. Il revendique, en outre, un management expérimental reposant sur l'importance des temps collectifs improductifs dans l'immédiat.

C15 est un homme de 50 ans, il est **proviseur d'un lycée professionnel en périphérie d'une grande métropole**, préparant aux métiers du tertiaire, depuis 1 an. Auparavant enseignant de

mathématiques, il est personnel de direction depuis 9 ans ayant exercé à la fois en collège et en lycée professionnel dans des contextes variés. Il conçoit le travail collectif comme une méthode de travail permettant de dépasser les difficultés professionnelles et de rassurer les individus. Il considère ainsi que le collectif n'est pas une fin en soi mais un vecteur d'amélioration des rapports humains au travail. Constatant le non-alignement de la temporalité des carrières des enseignants et des personnels de direction, il envisage le rôle de chef d'établissement comme étant celui de la coordination des projets à l'échelle de l'établissement.

C16 est un homme de 41 ans, il est **directeur délégué à la formation professionnelle et technologique au sein d'un lycée polyvalent en zone rurale** depuis 3 ans. Il a été auparavant enseignant en économie-gestion, logistique et transport, dans un petit lycée pendant 18 ans. Il déclare avoir toujours été intéressé pour expérimenter de nouvelles missions exerçant les fonctions de formateur académique ou encore de coordonnateur disciplinaire. Il affirme avoir adoré son métier d'enseignant mais avoir voulu évoluer « *avant d'en être saturé* » et aimerait pouvoir y revenir fort de sa nouvelle expérience en temps partagé. Convaincu de l'importance du collectif dans les métiers de l'éducation, il considère que son nouveau rôle est d'aider et d'accompagner les enseignants qui auraient envie de travailler en équipe en mêlant les temps d'échanges formels et informels.

Personnels enseignants

P1 est une femme de 43 ans, elle est **professeure certifiée d'histoire-géographie dans un collège** classé en réseau d'éducation prioritaire d'une grande métropole, arrimé d'une structure expérimentale, depuis 10 ans. Spécialiste de géographie, elle enseigne depuis 17 ans après avoir eu une première carrière professionnelle dans l'urbanisme. Au moment de l'entretien, elle est engagée dans un master en sciences de l'éducation dans le cadre d'un congé de formation professionnelle. Elle explique avoir eu besoin de se remettre « *en chantier intellectuellement* » car beaucoup plus intéressée, dans un deuxième temps de carrière, à « *comment on fait passer les choses* ». Elle se décrit comme particulièrement sensible au travail collectif dans le cadre de projets pédagogiques ou de réflexion sur les pratiques d'enseignement mais dit avoir du mal à travailler avec tout le monde.

P2 est un homme de 47 ans, il est **professeur certifié de lettres dans un lycée général et technologique** favorisé de centre-ville depuis 11 ans. Il enseigne depuis 24 ans. Il est, par ailleurs, délégué syndical à la Confédération française démocratique du travail en charge des réflexions sur le domaine culturel au niveau national. Il se qualifie comme un militant de l'éducation artistique, en particulier du théâtre, et a exercé pendant 7 ans une mission de coordination académique des projets artistiques au sein d'un rectorat. Bien qu'il se dise très

attaché au travail collectif, pour donner du sens au travail des élèves, il affirme que le contexte du lycée général et de sa discipline d'enseignement ne sont pas des facteurs facilitants pour travailler régulièrement en équipe.

P3 est une femme de 41 ans, elle est **professeure certifiée de mathématiques dans un petit collège** rural depuis 12 ans. Elle enseigne depuis 17 ans et exerce, par ailleurs, des missions de formatrice académique. Elle explique que le contexte d'un établissement de faible taille et de faible effectif n'est pas nécessairement facilitant pour travailler ensemble car les enseignants occupent « *tous les rôles à la fois* ». Elle qualifie son engagement professionnel comme conséquent eu égard aux valeurs du métier mais décrit également une forme d'épuisement intense. Elle pointe le manque de reconnaissance de l'institution envers les enseignants qui s'engagent et revendique un effort de transparence de l'institution dans les choix pédagogiques et de gouvernance de l'action éducative.

P4 est un homme de 42 ans, il est **professeur certifié d'histoire-géographie dans un collège** semi-urbain depuis 13 ans. Il enseigne depuis 18 ans, n'a pas connu beaucoup de mutations dans sa carrière et exerce, par ailleurs, des missions de formateur académique. Il regrette le fonctionnement descendant de l'institution qu'il dit subir dans les formations qu'il anime auprès de ses collègues enseignants.

P5 est une femme de 39 ans, elle est **professeure certifiée d'éducation physique et sportive dans un lycée général et technologique** favorisé de la région parisienne depuis 11 ans. Elle enseigne depuis 17 ans. Elle est coordonnatrice de la discipline et pointe la difficulté de rassembler l'équipe enseignante autour d'un projet pédagogique commun du fait de la pluralité des profils individuels. Elle décrit un sentiment d'épuisement dans l'exercice de cette mission, devant gérer les relations interpersonnelles parfois difficiles entre collègues et décriant l'inconstance du soutien des équipes de direction. Elle met ainsi en avant la plus grande portée des modalités de travail collectif plus informelles en petits groupes.

P6 est une femme de 34 ans, elle est **professeure agrégée d'éducation physique et sportive dans un lycée général et technologique** favorisé depuis 2 ans. Elle enseigne depuis 10 ans exerçant dans une diversité de contextes, y compris à l'étranger. Elle exerce, par ailleurs, des missions de formatrice académique disciplinaire. Elle affirme travailler exclusivement avec ses collègues de la discipline, sur des dimensions principalement organisationnelles, et n'avoir que très peu de contacts avec les autres matières. Elle ressent toutefois l'absence de réels temps d'échanges sur les pratiques professionnelles comme un manque faisant le parallèle avec le travail résolument plus collectif qu'elle mène en binôme pour préparer les stages de formation professionnelle. Elle met en avant l'importance de la dimension affinitaire dans le développement et la consistance des opportunités de travail collectif.

P7 est un homme de 50 ans, il est **professeur certifié de physique-chimie dans un lycée général et technologique de taille importante** depuis 18 ans. Il enseigne depuis 26 ans et compare avec insistance son lycée actuel où « *l'individualisme est un peu trop important* » avec son expérience dans un lycée classé réseau d'éducation prioritaire où la coopération entre les enseignants était une vraie nécessité. S'il dit avoir gagné en condition de travail avec les élèves, il regrette la perte des temps d'échanges entre collègues qu'il considère comme une richesse. Il exprime d'ailleurs son agacement vis-à-vis des postures réfractaires de plusieurs de ses collègues. Pour autant, il revendique également une liberté de parole et refuse d'être « *le porte-parole* » de l'institution, en témoigne sa démission des missions de formation lorsqu'il lui a été expressément demandé de relayer les directives ministérielles.

P8 est un homme de 47 ans, il est **professeur agrégé d'histoire-géographie dans un lycée général et technologique favorisé** depuis 6 ans. Il enseigne depuis 24 ans et déclare avoir fait une vingtaine d'établissements au cours de sa carrière, alternant le statut de titulaire et de titulaire sur zone de remplacement. Il décrit cette trajectoire comme un choix lui permettant de rester motivé dans l'exercice de son métier pour se « *retrouver dans des établissements différents, avec des nouvelles équipes et un environnement nouveau* ». En parallèle, il assure de manière régulière des vacances à l'université ou dans des écoles préparatoires et continue à se former, réalisant un master en géopolitique et une licence de russe. Il évoque la complexité de se coordonner au sein des équipes disciplinaires lorsqu'elles sont particulièrement conséquentes et regrette que la dimension collective ne soit pas vécue comme une nécessité par ses collègues.

P9 est un homme de 43 ans, il est **professeur certifié de sciences de la vie et de la terre dans un petit collège** en périphérie d'une grande métropole depuis 18 ans. Il enseigne depuis 20 ans et se décrit comme un enseignant particulièrement investi, réfléchissant sur sa pratique et n'hésitant pas à travailler en projet et à plusieurs pour donner du sens au travail des élèves. Il affirme avoir profité de la réforme du collège de 2015 pour entamer une réflexion plus profonde sur le plan pédagogique, sur la notion de compétence, sur l'évaluation ou encore l'interdisciplinarité et déplore les postures de refus de certains de ses collègues ainsi que les revirements institutionnels et politiques. Par ailleurs, il met en avant l'importance de la dimension affinitaire et du pilotage pédagogique du chef d'établissement pour le développement de ces réflexions à l'échelle de l'établissement.

P10 est un homme de 55 ans, il est **professeur d'électronique dans un lycée professionnel rural** depuis 24 ans. Il enseigne depuis 27 ans, après avoir connu une première expérience professionnelle comme militaire pendant 7 ans. Il dit adorer son métier et passer beaucoup de temps à construire des projets pédagogiques pour donner du sens au travail des élèves. D'ailleurs, il n'est souvent pas opposé aux projets de changement valorisant la pédagogie du projet. Néanmoins, il critique les rigidités du système éducatif et sa verticalité. Il déplore le

temps passé à devoir gérer les démarches administratives et revendique, au niveau local, une prise en considération des contraintes et une valorisation des expérimentations.

P11 est un homme de 41 ans, il est **professeur agrégé de sciences de la vie et de la terre dans un lycée général et technologique** réputé d'une grande métropole depuis 15 ans. Il enseigne depuis 18 ans. Il considère que sa stabilité dans l'établissement est une plus-value pour mettre en place des projets, générer un réseau et « *sédimer les choses* ». Il se présente comme quelqu'un de curieux qui ne refuse jamais un projet et affiche la volonté de rester le plus ouvert possible pour s'enrichir et ne pas se scléroser professionnellement. Il affirme ainsi s'engager tout autant dans des collectifs locaux, ponctuels et disciplinaires que dans des collectifs plus formalisés et contractualisés pour lesquels il s'appuie sur une bonne connaissance des rouages institutionnels. Il explique, par exemple, avoir dernièrement créé une classe préparatoire aux études supérieures pour des élèves issus de filières technologiques, en s'appuyant sur son administration et en cherchant à fédérer ses collègues autour des valeurs du projet.

P12 est une femme de 61 ans, elle est **professeure certifiée d'anglais dans un petit collège rural** depuis 9 ans. Elle enseigne depuis 16 ans après avoir été secrétaire et rédactrice en chef d'une revue. Elle explique avoir toujours voulu être enseignante et a passé le concours après une période à l'étranger où elle ne travaillait plus. Au sein de son établissement, elle assure la mission de coordonnatrice disciplinaire et met en avant une forte coopération entre collègues, que ce soit sur la préparation des leçons, des supports d'enseignement ou encore des évaluations. Elle décrit un environnement où les gens travaillent ensemble car ils s'apprécient professionnellement et ressent un éloignement vis-à-vis des prises de décisions nationales qui n'ont que de faibles conséquences sur le travail ordinaire.

P13 est une femme de 56 ans, elle est **professeure certifiée de lettres dans un collège rural** depuis 24 ans. Elle enseigne depuis 29 ans, exerçant au préalable en lycée. Elle décrit un fonctionnement collectif apaisé, sans la pression du baccalauréat, favorisant la construction commune de progressions dans les apprentissages, d'évaluations ainsi que l'échange régulier des supports de cours. Elle met également en avant le travail dans le cadre de projets interdisciplinaires et transversaux qu'elle mène avec des collègues d'autres disciplines. Elle déclare ressentir le soutien de sa direction et apprécier travailler dans un collège à taille humaine.

P14 est un homme de 53 ans, il est **professeur certifié de technologie dans un collège classé en réseau d'éducation prioritaire** depuis 1 an. Il enseigne depuis 3 ans à la suite d'une reconversion professionnelle forcée par des problèmes de santé, après avoir été ingénieur dans le bâtiment au sein d'une entreprise privée puis à son compte. Il met en avant son parcours antérieur pour souligner son attachement à la dimension collective du travail et sa volonté de

« *diffuser la bonne parole* ». Il explique être animé par le montage de projet en lien avec sa discipline et ne cache pas son envie de prendre de plus amples responsabilités tout en concédant devoir y aller avec prudence pour « *ne pas se mettre des gens à dos* ». Il porte un regard critique sur sa direction d'établissement regrettant le fonctionnement vertical de l'institution, le manque d'autonomie et d'adaptation au niveau local.

P15 est une femme de 52 ans, elle est **professeure certifiée d'éducation musicale dans un collège** réputé difficile d'une grande métropole depuis 4 ans. Elle enseigne depuis 11 ans, expliquant avoir initialement passé le concours par obligation après avoir divorcé et s'être retrouvée sans situation professionnelle pérenne mais affirme trouver beaucoup de plaisir à transmettre. Après avoir exercé en tant que professeure titulaire sur zone de remplacement pendant 7 ans, elle est affectée dans un établissement se situant à 1h30 de son habitation. Elle met en avant les difficultés qui sont les siennes pour travailler en équipe compte-tenu de ses contraintes personnelles alors même qu'elle déclare avoir envie de faire du lien avec les autres matières. Elle décrit ainsi une situation professionnelle liée au travail collectif difficile eu égard à sa trajectoire personnelle (extrême sensibilité liée à des traumatismes antérieurs, éloignement géographique, problèmes de santé, etc.) et à une relation conflictuelle avec sa direction.

P16 est une femme de 46 ans, elle est **professeure de mathématiques-sciences dans un établissement régional d'enseignement adapté** accueillant un public d'élèves en grande difficulté scolaire depuis 7 ans. Elle enseigne depuis 17 ans. Elle insiste sur les bénéfices du dispositif de coordination-synthèse spécifique aux ÉREA permettant de rémunérer les enseignants pour un temps de réunion hebdomadaire favorisant le travail de coordination, d'accompagnement collectif des élèves les plus en difficultés. Attachée à la dimension collective du métier, elle revendique l'inscription des changements dans un temps long, une plus grande transparence dans le fonctionnement de l'institution et des établissements ainsi qu'une culture et une communication plus horizontale. Elle met également en avant le rôle central des chefs d'établissement et souhaite, plus largement, le développement de l'inter-catégorialité.

P17 est une femme de 49 ans, elle est **professeure certifiée d'histoire-géographie dans un collège** rural depuis 12 ans. Elle enseigne depuis 22 ans et fait part de son profond ressentiment envers l'institution qu'elle juge particulièrement maltraitante, notamment au regard des systèmes de mutation. Elle explique, en effet, avoir très mal vécu son retour en académie, après plusieurs années en région parisienne, comme titulaire sur zone de remplacement sur plusieurs établissements. Elle se décrit comme une enseignante ayant été très investie dans son établissement, dans des projets pédagogiques et dans des projets innovants reconnus institutionnellement. Après avoir été fortement déçue par l'arrêt d'un projet pédagogique par manque de soutien de sa hiérarchie, elle fait part dorénavant de sa

lassitude du métier eu égard aux inconstances politiques et souligne sa défiance envers son administration et sa direction d'établissement. Elle confie avoir souvent l'envie de quitter l'Éducation nationale et met en avant son choix de se recentrer « *sur les fondamentaux* » : le travail en classe avec ses élèves.

P19 est une femme de 52 ans, elle est **professeure certifiée d'espagnol dans un collège** de taille importante, rural et favorisé depuis 15 ans et plus récemment dans une structure innovante pour des élèves raccrochant le système scolaire depuis 4 ans. Elle enseigne depuis 20 ans. Au sein de la structure innovante, elle décrit un fonctionnement optimal du collectif au service de l'accompagnement de jeunes sortis sans diplôme du système scolaire, ce qui lui offre un regard complémentaire de son travail au collège où elle dépeint, à l'inverse, des enseignants se contentant d'assurer leurs cours et ne répondant pas aux sollicitations pour se lancer dans des projets. Elle souligne que son parcours antérieur constitue probablement un vecteur de l'ouverture au travail en équipe visant à décloisonner, partager, confronter les regards et se remettre en question.

P20 est un homme de 48 ans, il est **professeur certifié stagiaire d'histoire-géographie en lycée général et technologique** péri-urbain depuis 1 an. Au préalable, il a travaillé pendant 20 ans dans la banque et la finance où il a exercé des fonctions de conduite de projet et d'animation d'équipe. Il explique avoir envisagé cette reconversion professionnelle, après avoir vécu de très bonnes années professionnelles, pour retrouver un travail en prise avec le réel et avec ses valeurs. Il reconnaît vivre un contraste assez fort depuis son arrivée dans l'Éducation nationale où il pointe une totale désorganisation sur cet enjeu du travail collectif. Il avance l'idée que le fonctionnement de l'institution incite à travailler seul et que l'impulsion au travail en équipe par la seule injonction ne peut pas fonctionner.

P22 est un homme de 40 ans, il est **professeur certifié de physique-chimie dans un collège** péri-urbain plutôt défavorisé depuis 10 ans. Il enseigne depuis 16 ans, exerçant dans des établissements isolés avec peu d'échanges sur le plan professionnel. Il assure, en conséquence, différentes fonctions et missions : référent associatif du collège, représentant syndical de son établissement, membre de l'union des physiciens (association professionnelle et de recherche). Il explique que ces différentes fonctions lui permettent de prendre du recul et d'élargir son regard sur la réalité de son établissement. Il assume être sceptique vis-à-vis des réformes, qui génèrent des tensions entre collègues, et préférer les modalités plus informelles ou autogérées de travail collectif.

P23 est une femme de 58 ans, elle est **professeure certifiée de mathématiques dans un collège** favorisé depuis 23 ans. Elle enseigne depuis 33 ans et fait remarquer le peu de mobilité depuis sa prise de fonction en collège dans son académie d'origine. En conséquence, elle a repris des études et s'est inscrite dans un master en sciences de l'éducation et de la

formation pour ne pas avoir « *l'impression de tourner en rond* » et approfondir ses connaissances. À la suite de son master, elle explique s'être lancée sur un projet en lien avec la métacognition qu'elle s'efforce de faire prendre de l'ampleur et perdurer. Elle s'occupe également de l'Amicale de son collège pour tisser du lien entre les collègues. Elle se compare avec ses collègues de la discipline implantés depuis longtemps dans l'établissement mettant en avant leur inertie vis-à-vis du changement et souligne le rôle de la direction d'établissement pour créer les conditions du collectif.

P24 est une femme de 57 ans, elle est **professeure certifiée de sciences économiques et sociales dans un lycée général et technologique** urbain depuis 1 an. Elle enseigne à nouveau depuis 5 ans et a connu une trajectoire professionnelle atypique. En effet, elle commence par enseigner les sciences économiques et sociales durant une quinzaine d'année à la suite de ses études et de l'obtention du CAPES. Tout en assurant des enseignements dans le supérieur et réalisant des travaux de recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat en histoire, elle prépare et obtient le concours de personnel de direction et exerce le métier durant 10 ans. Elle se dirige ensuite vers l'enseignement supérieur et devient directrice des formations d'une école publique d'ingénierie agronomique pendant 4 ans. Elle s'est ensuite engagée politiquement et est élue sénatrice le temps d'un mandat, particulièrement active dans les commissions relatives à l'enseignement supérieur et la recherche ainsi qu'à l'enseignement secondaire. Une fois son mandat terminé, elle n'arrive pas à réintégrer l'enseignement supérieur. Elle retrouve le bénéfice de son concours et occupe un poste de titulaire sur zone de remplacement depuis 5 ans. Elle explique ainsi avoir visité les trois échelons de l'enquête : « *faire les lois, les appliquer en étant dans les postes de direction et être sur le terrain* ».

P25 est une femme de 42 ans, elle est **professeure certifiée de lettres dans un collège** rural classé en réseau d'éducation prioritaire depuis 14 ans. Elle enseigne depuis 17 ans. Elle décrit un établissement avec un collectif d'enseignants particulièrement fort qui existait avant elle et qui perdurera, avec des personnels plutôt jeunes et pas mal de *turnover*. Elle souligne ainsi le foisonnement des projets menés collectivement par les enseignants et le soutien irrégulier des directions d'établissement. Elle explique que le travail le plus pérenne est celui qui provient des enseignants eux-mêmes et regrette les discontinuités politiques qui « *empêche[nt] vraiment les dynamiques collectives* ».

P26 est un homme de 23 ans, il est **professeur certifié de philosophie dans un lycée général et technologique** rural depuis 1 an. Il enseigne depuis 2 ans et a suivi un cursus scolaire puis universitaire classique. Il se décrit lui-même comme étant « *dans une phase d'adolescence professionnelle* » durant laquelle il construit ses repères. Il avance néanmoins que la dimension collective du travail est grandement dépendante de l'environnement, du climat de l'établissement et aussi soumise à des variations disciplinaires. Il considère que les enseignants posent sur lui, en tant qu'enseignant novice, un regard bienveillant et qu'il est

ainsi facile de demander de l'aide ponctuellement mais il souligne, dans le même temps, la sensation d'être, dans son nouvel établissement, livré à lui-même et le vit assez mal, alors qu'il considère le collectif comme « *une clé de la réussite du métier* ».

P27 est une femme de 47 ans, elle est **professeure agrégée de biochimie dans un lycée général et technologique** de taille conséquente depuis 20 ans. Elle enseigne depuis 23 ans et exerce, en parallèle, depuis 2 ans, une mission de direction déléguée aux formations professionnelles et technologiques. Elle décrit un travail collectif essentiellement à l'échelle de l'équipe disciplinaire caractérisée par une répartition des thèmes d'étude et un partage des leçons et supports construits. Eu égard à sa nouvelle position intermédiaire, elle se positionne de manière assez ambivalente à la fois sur les questions relatives au fonctionnement de l'institution par injonction, aux enseignants réticents à travailler collectivement et aux processus de réforme. Elle confie vivre difficilement la période ayant conduit à des suppressions de postes au sein de son établissement et se considère comme un fusible devant recevoir la colère de ses collègues sans la prendre pour soi.

P28 est une femme de 42 ans, elle est **professeure agrégée de lettres dans un lycée général et technologique** de centre-ville réputé pour ses filières scientifiques depuis 6 ans. Elle enseigne depuis 19 ans et occupe la fonction de coordinatrice disciplinaire et de professeure principale au sein de son établissement. Elle a également assuré des missions de formation continue pendant 9 ans. Elle met en avant les difficultés à travailler en équipe dans la discipline où plus de 10 collègues cohabitent eu égard à la forte dimension axiologique des savoirs disciplinaires au niveau lycée et à la peur du regard de l'autre chez les enseignants. Elle met en avant le rôle de la direction pour impulser et faciliter la mise en œuvre des dynamiques collectives et pour désamorcer les relations interpersonnelles. Elle explique que sa priorité sur le plan professionnel repose sur l'accompagnement des élèves et engage, en conséquence, des projets concourant à cet objectif tout en reconnaissant une forme d'usure liée au fonctionnement de l'institution et à la discontinuité de ses orientations.

Annexe 3 : Courrier-type adressé aux académies sollicitées pour l'enquête par questionnaires



Laboratoire Culture et diffusion des savoirs (CeDS – EA7440)
Université de Bordeaux

Monsieur Christophe Delavergne
*Doctorant contractuel, professeur agrégé d'éducation
physique et sportive*

Monsieur Bernard Sarrazy
*Professeur des Universités, directeur adjoint de
laboratoire et directeur de thèse*

Objet : sollicitation dans le cadre d'un projet de recherche sur le travail collaboratif des enseignants.

Le projet de recherche pour lequel nous sollicitons vos services s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat de l'Université de Bordeaux, intitulée « Analyse systémique des conditions de diffusion des politiques publiques dans les institutions éducatives : le cas du travail collaboratif dans l'enseignement secondaire ». Cette thèse, engagée depuis septembre 2018 sous la direction du Professeur Bernard Sarrazy, est financée par le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Pour comprendre la manière dont les approches collaboratives se développent, diffusent et sont mises en œuvre, nous menons une enquête par questionnaires auprès d'enseignants mais aussi auprès des corps d'inspection et de direction du second degré. Nous nous permettons ainsi de vous solliciter afin d'envisager un partenariat avec votre rectorat et mener à bien cette enquête. Une collaboration avec vos services (au niveau de la délégation académique à la formation des personnels par exemple) permettrait d'élargir conséquemment la base de recrutement de notre population d'étude, permettrait de couvrir une part importante du territoire académique et apporterait de la solidité aux résultats.

Une partie des données récoltées pouvant être partagée, les résultats de notre travail d'analyse du développement des approches collaboratives au sein des établissements scolaires de la région pourraient, le cas échéant, vous être apportés.

Pour finir, les enjeux rattachés à cette éventuelle collaboration sont multiples :

- pour votre Académie, la forme de partenariat envisagée permettrait d'évaluer le niveau de développement des approches collaboratives dans les établissements scolaires ;
- en identifiant les mécanismes de coordination dans l'activité des personnels engagés dans le processus de diffusion des prescriptions institutionnelles, l'étude apporterait de solides éléments pour envisager les déterminants des conditions du changement dans les territoires éducatifs ;
- enfin, ce travail pourrait être le point de départ de réflexions plus prospectives – au plus près des acteurs impliqués – à propos des conditions d'émergence de structures de régulation collective des pratiques.

Nous vous remercions pour l'intérêt et le temps que vous accorderez à ce projet et restons à votre disposition pour de plus amples précisions.

Monsieur Christophe Delavergne

Monsieur Bernard Sarrazy

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
RÉSUMÉ.....	5
ABSTRACT	7
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION.....	12
PARTIE 1 OBJET DE LA RECHERCHE, SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE, CONSTRUCTIONS THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	19
CHAPITRE 1 Le développement des approches collectives en contexte scolaire : synthèse de la littérature	20
1.1. Travail enseignant, travail collectif et réformes	20
1.1.1. Le travail enseignant : une pratique complexe	20
1.1.2. Les rapports entre réformes et travail enseignant.....	24
1.1.2.1. Réformes et impulsion du travail collectif	24
1.1.2.2. Réformer pour faire évoluer les pratiques pédagogiques	26
1.2. Le travail collectif des enseignants : genèse et injonctions contemporaines.....	29
1.2.1. Genèse du développement des approches collectives en contexte scolaire à l'ère du new public management.....	30
1.2.2. Les prescriptions contemporaines au travail collectif	34
1.2.3. Un flou conceptuel tant politique que scientifique	40
1.3. Le travail collectif des enseignants dans les établissements scolaires : une synthèse des études empiriques	45
1.3.1. État empirique des pratiques collectives des enseignants	45

1.3.2. Réflexion sur les processus engagés en situation de travail collectif	51
1.3.3. Obstacles, leviers et représentations associées au travail collectif au sein du corps enseignant.....	54
1.3.3.1. Les résistances supposées et les conditions propices au développement du travail collectif.....	54
Les résistances supposées au développement du travail collectif	54
Les leviers au développement du travail collectif	57
1.3.3.2. Représentations des enseignants associées au travail collectif.....	58
1.4. Identité professionnelle des enseignants et approches collectives de l'enseignement	60
1.4.1. Mise en perspective du travail enseignant dans le contexte de la nouvelle gestion publique.....	60
1.4.2. L'importance du pilotage du travail éducatif : les travaux sur l'encadrement intermédiaire.....	65
1.4.3. Des conséquences à interroger sur l'identité et la professionnalité des enseignants	68
1.4.3.1. À propos du concept d'identité professionnelle	69
1.4.3.2. À propos du concept de professionnalisation	71
1.4.3.3. Travail collectif, identité et professionnalité des enseignants	73
1.5. Bilan synthétique et problématique	74
Problématisation et questionnement de la recherche.....	77
CHAPITRE 2 Un cadre d'analyse hybride aux fondements théoriques variés.....	78
2.1. De l'analyse des politiques publiques d'éducation à la compréhension de l'action éducative	79
2.1.1. L'étude des politiques d'éducation : des approches variées.....	79
2.1.2. La fabrication de l'action publique par les acteurs.....	83
2.2. Appréhender l'action éducative au croisement de l'anthropologie et des sciences de l'éducation.....	86
2.2.1. De la commande ministérielle à son application ou le paradoxe de la règle : un détour par la philosophie du langage ordinaire.....	87
2.2.1.1. Entre ostension et indicibilité de la règle.....	88
2.2.1.2. L'usage de la règle : le rôle de l'Arrière-plan	91
2.2.1.3. Le sens de la règle, c'est l'usage	93
2.2.2. Sensibilité au contrat institutionnel : Arrière-plans et logiques pratiques comme conditions de compréhension et de réception des injonctions institutionnelles	95
2.3. En synthèse : une approche hybride des phénomènes de diffusion des injonctions politiques au travail collectif.....	97
2.3.1. L'apport des approches systémiques : l'importance des systèmes de relation et d'interaction entre les sphères	98

2.3.2. Décrire l'action publique comme un phénomène anthropologique : conceptualisation théorique dans le cadre du développement des approches collectives en contexte scolaire....	100
2.4. Hypothèses de recherche	103
CHAPITRE 3 Implications épistémologiques et méthodologiques.....	104
3.1. Présentation de la démarche : un cheminement inductif et un métissage méthodologique..	104
3.1.1. Réflexions épistémologiques et nature des données recueillies	104
3.1.2. Une enquête exploratoire et compréhensive en trois temps	107
3.2. Les différentes phases de la recherche	109
3.2.1. Première phase : passation et traitement des entretiens exploratoires	109
3.2.2. Deuxième phase : création, diffusion et traitement des questionnaires.....	115
3.2.3. Troisième phase : retour aux entretiens.....	119
3.3. Description des échantillons de l'enquête	120
3.3.1. Échantillon de l'enquête par questionnaires.....	121
Questionnaire à destination des enseignants	121
Questionnaire à destination des personnels d'encadrement	123
3.3.2. Échantillon de l'enquête par entretiens	124
Conclusion de la partie 1.....	126
PARTIE 2 LE TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS : ÉTUDE DE LA VARIABILITÉ DES PRATIQUES DÉCLARÉES.....	128
CHAPITRE 4 Ce que travailler ensemble veut dire du point de vue des acteurs : entre régularité et hétérogénéité des discours	129
4.1. Quelques précisions méthodologiques	129
4.2. Première analyse des entretiens : modalités et importance accordée au travail collectif	132
4.2.1. Une dimension du métier de plus en plus centrale ?	132
4.2.1.1. Une place conséquente dans les réformes contemporaines	132
4.2.1.2. Une dimension du métier plébiscitée par les acteurs de l'éducation	133
4.2.2. Vous avez dit travailler collectivement ?	136
4.2.2.1. Une diversité des formes de travail collectif	136
4.2.2.2. Une diversité des manières de s'engager.....	142
4.3. En synthèse : des entretiens au questionnaire.....	149
CHAPITRE 5 L'individualisme des enseignants en question : aperçu général des pratiques collectives en contexte scolaire	151
5.1. Données brutes sur les pratiques déclaratives des enseignants	151

5.1.1. Participation et implication des enseignants dans les pratiques collectives	151
5.1.2. Intensité des relations professionnelles entre collègues	159
5.1.3. Posture engagée au sein d'un travail collectif	160
5.2. Quels effets du travail collectif sur les pratiques des enseignants ?.....	162
5.3. Bilan intermédiaire : un engagement hétérogène	164
CHAPITRE 6 Le travail collectif des enseignants : un singulier pluriel.....	167
6.1. Interroger l'homogénéité d'un concept flou : faire émerger les liens entre participation, posture, relations professionnelles.....	167
6.1.1. Fonctionnement des variables caractérisant l'engagement des enseignants dans des pratiques collectives prescrites par l'institution	172
6.1.2. Fonctionnement des variables caractérisant l'engagement des enseignants dans des pratiques collectives relevant d'un choix personnel.....	175
6.2. Reconsidération de la question des effets sur l'évolution des pratiques	179
6.3. Indicateurs pour caractériser le travail collectif : de l'évaluation de la forme à la considération des usages.....	182
Conclusion de la partie 2.....	187
PARTIE 3 L'ARRIÈRE-PLAN COMME CONDITIONS DE COMPRÉHENSION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PRATIQUES.....	190
CHAPITRE 7 Caractérisation des logiques pratiques des enseignants : une démarche inductive	192
7.1. Faire émerger les idéologies par l'analyse des discours.....	192
7.2. Le passage du qualitatif au quantitatif : construction des variables caractérisant les logiques pratiques des enseignants	194
Présentation de la démarche	194
Construction statistique des logiques pratiques.....	195
7.3. Logiques pratiques des enseignants : quelques repères.....	201
CHAPITRE 8 Logiques pratiques et dimension collective du travail enseignant	205
8.1. Un premier niveau d'analyse : logiques pratiques et manières d'investir le travail collectif.....	205
8.1.1. Dans les modalités de travail collectif prescrites par l'institution	205
Effet de la logique disciplinaire et du contexte d'exercice.....	207
Effet des logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et ergonomique	210
Effet des logiques institutionnelle et identitaire	213
8.1.2. Dans les modalités de travail collectif relevant d'une participation spontanée	214

Effet de la logique disciplinaire et du contexte d'exercice.....	216
Effet des logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et ergonomique	217
Effet des logiques institutionnelle et identitaire	219
8.2. Deuxième niveau d'analyse : logiques pratiques, travail collectif et évolution des pratiques d'enseignement.....	222
Effet du sexe, de la discipline et du contexte d'exercice.....	223
Effet des logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et ergonomique	226
Effet des logiques institutionnelle et identitaire	230
8.3. Synthèse et discussion des résultats intermédiaires.....	233
8.3.1. Description de profils-types d'enseignants selon leur engagement dans les pratiques collectives.....	234
Un positionnement moteur : l'enseignant « militant »	234
Un positionnement intermédiaire : l'enseignant « engagé »	241
Un positionnement majoritaire : l'enseignant « prudent »	244
Un positionnement marginal : l'enseignant « résistant »	248
8.3.2. Un noyau central au cœur de l'engagement collectif des enseignants : logiques axiologique, relationnelle, professionnelle et identitaire.....	251
8.3.3. Un intérêt à considérer la dynamique de ces logiques.....	255

CHAPITRE 9 Une approche anthropologique et culturelle : la discipline, l'avancée dans la carrière, le contexte d'exercice..... 256

9.1. Le poids des disciplines : cultures disciplinaires et particularités épistémologiques des savoirs enseignés	256
Le cas de l'histoire-géographie	257
Le cas des disciplines littéraires	260
Le cas des matières scientifiques.....	262
Le cas de l'EPS.....	264
9.2. L'avancée dans la carrière et la vie privée : dimension temporelle des dispositions à l'engagement collectif	268
9.2.1. Les parcours de vie professionnelle des enseignants.....	268
L'avancée dans la carrière.....	268
Le cas des professeurs contractuels et remplaçants.....	273
9.2.2. Les trajectoires de vie personnelle des individus	274
Les expériences professionnelles antérieures	274
Les dispositions familiales et l'éloignement géographique.....	277
9.3. Le contexte d'exercice : les cultures et les dynamiques d'établissements	280
9.3.1. Les effets de structure.....	280

De la taille de l'établissement à la taille des collectifs de travail	281
Les caractéristiques du public d'élèves	284
9.3.2. Histoires et dynamiques d'établissements	287
Conclusion de la partie 3.....	292
Le concept de sensibilité au contrat institutionnel : une affaire de posture ou de culture ?	293
Des pratiques encadrées aux pratiques spontanées : causalité fragile et nécessité d'envisager le processus dans son ensemble.....	295
PARTIE 4 DES INJONCTIONS AUX PRATIQUES, UNE APPROCHE MULTI-NIVEAUX DU PROCESSUS DE DIFFUSION DES APPROCHES COLLECTIVES	298
CHAPITRE 10 Rendre compte du processus de développement des approches collectives à partir d'une approche multi-niveaux des relations professionnelles	300
10.1. Les personnels d'encadrement : un rôle décisif dans la diffusion et l'organisation des pratiques collectives	300
10.1.1. Des représentations partagées au sein de la communauté éducative	301
10.1.2. Pratiques de diffusion et de pilotage du travail collectif par l'encadrement intermédiaire : une analyse descriptive.....	306
Les pratiques des personnels de direction	307
Les pratiques des personnels d'inspection	311
10.1.3. Premiers éléments d'une analyse croisée : enseignants et encadrement	314
10.2. Interroger les systèmes de relations entre les sphères à partir des logiques pratiques.....	321
10.2.1. Des points de convergence initiaux sur les valeurs	326
10.2.1.1. S'engager dans des collectifs pour favoriser la réussite des élèves.....	326
Construire un projet pour donner du sens aux apprentissages.....	327
Harmoniser les progressions et les pratiques pour assurer une cohérence dans les apprentissages des élèves	330
Communiquer et échanger entre pairs pour assurer le suivi des élèves	333
10.2.1.2. S'emparer des dispositifs pour faire naître/renforcer des dynamiques.....	335
S'appuyer sur les dispositifs et les adapter aux caractéristiques locales	335
Coordonner l'action pédagogique : rôle des instances et des instruments de pilotage....	340
Créer et partager des outils communs, encourager la formation continue	346
10.2.2. Des discordances de logiques entre les sphères et en leur sein	351
10.2.2.1. Mettre en œuvre les directives ministérielles : mise en visibilité de l'hétérogénéité des sensibilités au contrat institutionnel	352
Respecter le devoir de loyauté et faire vivre le cadre démocratique	352
Prendre ou faire reposer la responsabilité du travail collectif : tension entre cadrage et liberté pédagogique	356

Faire avec ou se détourner des directives et des dispositifs peu ajustés : le poids des logiques relationnelle, professionnelle et ergonomique	360
10.2.2.2. S'appuyer sur les instruments de pilotage et/ou s'impliquer dans les instances ..	364
Imposer, négocier, faire construire ou partager des choix collectifs : un processus sous tension entre les sphères	365
Au sein de la sphère enseignante : communiquer pour déminer les relations interpersonnelles.....	370
10.2.2.3. Travailler seul, à plusieurs ou tous ensemble : la question de l'échelle du travail collectif.....	374
La problématique du temps, des locaux, de la reconnaissance.....	374
Impulser au niveau de la classe et généraliser au niveau de l'établissement.....	380
Le rôle de la communication formelle et informelle	386
10.2.3. Au (risque de) délitement de l'engagement.....	393
10.2.3.1. Discontinuités politiques, épuisement professionnel et perte de sens	394
Une durée de vie des dispositifs peu incitative.....	394
La charge de travail, le risque d'épuisement et la responsabilisation accrue	400
10.2.3.2. Un manque d'accompagnement sur le temps long.....	405
La multiplicité des injonctions prioritaires	405
L'accompagnement après la mise en œuvre.....	408
10.3. En synthèse.....	411

CHAPITRE 11 Étudier le système éducatif au prisme des approches collectives..... 414

11.1. Retracer la trajectoire de mise en œuvre d'une réforme.....	415
11.1.1. Introduction du dispositif d'enseignement en co-intervention dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle.....	416
11.1.1.1. Description et analyse du dispositif : opportunité de développement et anxiété des enseignants	416
11.1.1.2. Du cheminement institutionnel de l'ECI à la responsabilisation des agents : le spectre d'une déprofessionnalisation des enseignants ?.....	423
De l'élaboration du dispositif à sa diffusion au niveau académique	424
Du niveau académique à la diffusion de l'information aux enseignants	427
11.1.2. Réforme, formation et professionnalisation des personnels ?.....	431
11.1.2.1. Description et analyse du dispositif de formation à l'ECI.....	432
Vivre la démarche pour respecter le cadre institutionnel et rassurer les enseignants.....	433
Partir des productions des enseignants et favoriser leur développement professionnel ..	435
11.1.2.2. Les premiers retours d'expérience des enseignants et des chefs d'établissement	438
11.1.3. Le dispositif d'ECI : révélateur d'un processus à l'œuvre dans la conduite du changement pédagogique ?.....	440

11.2. L'Institution scolaire : un système culturellement peu enclin au collectif	441
11.2.1. Orientations ministérielles et dynamique de travail collectif : entre permanence et déclin de l'impulsion politique	442
11.2.2. La conduite du changement pédagogique : un processus sous tensions.....	448
11.2.2.1. L'accès à l'information : inadéquation de l'offre et des besoins	449
Le point de vue des enseignants	449
Le point de vue des personnels d'encadrement	453
11.2.2.2. La dimension temporelle et les stratégies politiques	456
La réforme du collège de 2015	459
La réforme du lycée de 2019	461
11.2.3. Le poids d'une organisation bureaucratique et centralisée.....	465
Fabrication des dispositifs pédagogiques	466
Verticalité du système éducatif	470
11.2.4. Un isomorphisme de structure ?	474
Un fonctionnement en tuyaux d'orgue à l'échelle du système scolaire	476
Des coopérations limitées entre corps d'inspection et de direction.....	478
Le travail entre chefs d'établissement : bassins et réseaux.....	480
Le travail en équipe de direction : collégialité et conflictualité.....	483
11.2.5. Une défiance réciproque entre les personnels des différentes sphères	485
Les réformes, les instruments de pilotage et le système de mutation des chefs d'établissement	485
La question de l'évaluation et du rôle des personnels d'inspection	492
11.2.6. Accélération du rythme des réformes : temps politique et éducatif	495
Les discontinuités politiques et pédagogiques.....	496
L'évaluation du changement et son accompagnement	501
11.3. En synthèse.....	504

CHAPITRE 12 Faire et être collectif dans le contexte de l'Éducation nationale : synthèse et perspectives **507**

12.1. <i>New public management</i> et professionnalité des personnels.....	507
12.1.1. La question de la reconnaissance professionnelle des enseignants	508
Un métier qui évolue et se complexifie	508
Une pudeur à montrer son travail et un manque de confiance professionnelle	512
Reconnaissance et valorisation financière et symbolique	514
12.1.2. L'habitus déchiré des personnels d'encadrement	519
La transition professionnelle des personnels d'encadrement	520

Le devoir de loyauté et l'orientation managériale	524
Une autonomie relativement limitée.....	529
12.1.3. Les enseignants et leur encadrement : la culture comme condition d'intercompréhension.....	533
12.2. Penser des structures intermédiaires de régulation collective des pratiques professionnelles	539
12.2.1. Recréer du lien dans et entre les sphères	540
12.2.2. Se détacher des urgences du temps politique	545
12.2.3. S'ancrer dans le local et se nourrir de l'extérieur	551
Partager des temps en équipe par le biais de la formation continue.....	551
S'autoriser à voir et à faire voir	554
S'éloigner du local pour mieux y revenir	557
12.2.4. Repenser l'animation pédagogique, le « nous » et le « je »	561
12.3. Synthèse.....	565
Conclusion de la partie 4.....	568
 CONCLUSION GÉNÉRALE.....	 571
 BIBLIOGRAPHIE	 580
ANNEXES	595
Annexe 1 : Grille d'évaluation des compétences de l'enseignant	596
Annexe 2 : Portrait des professionnels interrogées dans les phases 1 et 3 de l'enquête..	597
Annexe 3 : Courrier-type adressé aux académies sollicitées pour l'enquête par questionnaires.....	612
TABLE DES MATIÈRES.....	613
TABLE DES TABLEAUX	622
TABLE DES FIGURES	625

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Structure synthétique du questionnaire adressé aux enseignants	116
Tableau 2 : Sexe, ancienneté, grade, académie d'appartenance, établissement et nombre d'année au sein de l'établissement des enseignants répondant à l'enquête (n=494)	121
Tableau 3 : Répartition des enseignants selon leur discipline d'enseignement (n=494).....	122
Tableau 4 : Sexe, ancienneté, ancienneté dans la profession, poste occupé et académie d'appartenance des personnels d'encadrement répondant à l'enquête (n=105)	123
Tableau 5 : Profil des individus interrogés dans le cadre des entretiens des phases 1 et 3	124
Tableau 6 : Modalités de travail collectif entre enseignants : codage et description	149
Tableau 7 : Caractérisation de l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives	150
Tableau 8 : Choix de l'engagement et intensité des réflexions spontanées entre collègues ($\chi^2(6)=35.5$, $p<0,01$)	155
Tableau 9 : Construction de la variable P_PEDA (implication dans un projet collectif à visée pédagogique)	156
Tableau 10 : Construction de la variable P_INSTIT (implication une activité d'élaboration d'un projet disciplinaire ou d'établissement).....	156
Tableau 11 : Construction de la variable DISPO et REFL_SPON (implication dans un dispositif pédagogique institutionnel ; dans une réflexion collective spontanée entre pairs)	157
Tableau 12 : Implication dans le travail collectif en fonction des différentes modalités ($\chi^2(6)= 315.2$, $p<0.01$)	158
Tableau 13 : Type des collègues et intensité des relations professionnelles ($\chi^2(12)= 123.5$, $p<0.01$)	160
Tableau 14 : Description des postures adoptées par les enseignants en fonction de l'origine du travail collectif.....	161
Tableau 15 : Influence du travail collectif sur l'évolution des pratiques ($\chi^2(8)= 253.5$, $p<0.01$).....	164
Tableau 16 : Construction de la variable IMPLI_II (engagement dans les pratiques collectives relevant d'une injonction institutionnelle) de ses 5 classes.....	173
Tableau 17 : Construction de la variable IMPLI_CP (engagement dans les pratiques collectives relevant d'un choix personnel) et de ses 4 classes.....	176

Tableau 18 : Construction de la variable P_EVOL (engagement dans les pratiques collectives et évolution des pratiques professionnelles) et de ses 4 classes	180
Tableau 19 : Distribution des enseignants selon leur profil d'engagement dans les pratiques collectives	186
Tableau 20 : Thématiques associés au travail collectif : récapitulatif de l'analyse des discours	193
Tableau 21 : Adhésion des enquêtés aux affirmations relatives à la variable EQ_PEDA – extrait du tableau de synthèse pour les 10 premiers individus	197
Tableau 22 : Résultats de la CAH aboutissant à la variable EQ_PEDA au regard des affirmations sélectionnées (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance	199
Tableau 23 : Codage et description des logiques pratiques des enseignants et des variables les composant.....	200
Tableau 24 : logiques pratiques, profils et modalités d'engagement des enseignants dans les pratiques collectives prescrites par l'institution (n=494) – significativité au test du χ^2 d'indépendance (p=).	206
Tableau 25 : logiques pratiques, profils et modalités d'engagement des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494) – significativité au test du χ^2 d'indépendance (p=).....	215
Tableau 26 : contexte d'exercice et profil des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance	216
Tableau 27 : logique axiologique et profil des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance	217
Tableau 28 : logique relationnelle et profil des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance	218
Tableau 29 : logique professionnelle et profil des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance	218
Tableau 30 : logique identitaire et profil des enseignants dans les pratiques collectives relevant d'une participation spontanée (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance	219
Tableau 31 : logiques pratiques, profils des enseignants et effet du travail collectif sur l'évolution de leurs pratiques d'enseignement (n=494) – significativité au test du χ^2 d'indépendance (p=).....	222
Tableau 32 : sexe, ancienneté dans la carrière, contexte d'exercice et expérience dans l'établissement et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance.....	224
Tableau 33 : logique relationnelle et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance	226
Tableau 34 : logique professionnelle et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance	228
Tableau 35 : logiques axiologique et ergonomique et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance.....	229
Tableau 36 : logique institutionnelle et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance	230

Tableau 37 : logique identitaire et profil des enseignants relatif à l'évolution des pratiques (n=494 ; en %) – significativité au test du χ^2 d'indépendance.....	231
Tableau 38 : Logiques pratiques des enseignants et de l'encadrement - synthèse de l'analyse quantitative	320
Tableau 39 : Taux d'opinion favorable concernant la gouvernance du système éducatif selon les sphères.....	489

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Modélisation du système (d'après Le Moigne, 1990)	99
Figure 2 : Modélisation de l'hybridation théorique de la recherche.....	101
Figure 3 : Les trois phases du protocole de recueil de données	107
Figure 4 : Engagement des enseignants dans les modalités de pratique collective (n=494)	153
Figure 5 : Origine et intensité de l'engagement des enseignants dans les modalités de travail collectif (n=494).....	154
Figure 6 : Implication des enseignants dans le travail collectif (n=494).....	158
Figure 7 : Intensité des relations professionnelles en fonction des collègues impliqués (n=494).....	159
Figure 8 : Posture adoptée par les enseignants en fonction de l'origine du travail collectif (n=494) .	161
Figure 9 : Influence du travail collectif sur l'évolution des pratiques (n=494).....	163
Figure 10 : Taux de satisfaction des personnels d'encadrement vis-à-vis du travail collectif (n=105)	165
Figure 11 : Engagement des enseignants dans les formes institutionnalisées de travail collectif : plan principal de l'ACM (F1 et F2 : 21,36 %)	169
Figure 12 : Engagement des enseignants dans les formes de travail collectif relevant d'un choix personnel : plan principal de l'ACM (F1 et F2 : 21,49 %).....	170
Figure 13 : Engagement des enseignants dans les modalités de pratiques collectives relevant d'une injonction institutionnelle : dendrogramme des classes de la CAH	171
Figure 14 : Engagement des enseignants dans les modalités de pratiques collectives relevant d'un choix personnel : dendrogramme des classes de la CAH	171
Figure 15 : Distribution des enseignants (n=494) selon leur engagement dans un travail collectif émanant d'un choix personnel (IMPLI_CP) et d'une incitation hiérarchique (IMPLI_II)	178
Figure 16 : Quels outils pour dire quoi ?.....	184
Figure 17 : Nuage de points sur les affirmations relatives à la variable EQ_PEDA – plans principaux de l'ACM.....	198
Figure 18 : Dendrogramme des classes de la CAH relative au positionnement des enseignants vis-à-vis de la variable EQ_PEDA.....	198

Figure 19 : Arrière-plan des enseignants, logique relationnelle (n=494)	201
Figure 20 : Arrière-plan des enseignants, logique professionnelle (n=494).....	202
Figure 21 : Arrière-plan des enseignants, logiques identitaire et institutionnelle (n=494)	203
Figure 22 : Arrière-plan des enseignants, logiques ergonomique et axiologique (n=494).....	204
Figure 23 : Arrière-plan et engagement des enseignants dans les pratiques collectives – première modélisation	252
Figure 24 : Arrière-plan et engagement des enseignants dans les pratiques collectives – deuxième modélisation	254
Figure 25 : Arrière-plan et engagement des enseignants dans les pratiques collectives – dynamique des logiques pratiques	295
Figure 26 : Perception des enseignants des liens entre les injonctions institutionnelles et les pratiques collectives spontanées (n=494)	296
Figure 27 : Perspectives de développement des approches collectives – niveau d’adhésion des enseignants (n=494)	297
Figure 28 : Importance perçue des missions allouées aux personnels de direction (n=85).....	307
Figure 29 : Temps consacré aux différentes missions par les personnels de direction (n=85).....	308
Figure 30 : Leviers utilisés par les chefs d’établissement pour impulser le travail collectif (n=85) ...	309
Figure 31 : Pilotage du travail collectif des enseignants par les personnels de direction (n=85).....	310
Figure 32 : Importance perçue des missions allouées aux personnels d’inspection (n=20).....	311
Figure 33 : Temps consacré aux différentes missions par les personnels d’inspection (n=20).....	312
Figure 34 : Pilotage du travail collectif des enseignants par les personnels d’inspection (n=20)	313
Figure 35 : Arrière-plan des cadres intermédiaires (n=105) et des enseignants (n=494), logique relationnelle	315
Figure 36 : Arrière-plan des cadres intermédiaires (n=105) et des enseignants (n=494), logique professionnelle.....	316
Figure 37 : Arrière-plan des cadres intermédiaires (n=105) et des enseignants (n=494), logiques axiologique et ergonomique	317
Figure 38 : Arrière-plan des cadres (n=105) et des enseignants (n=494), logiques institutionnelle et identitaire.....	319
Figure 39 : Modélisation du rôle de l’encadrement intermédiaire sur l’expression de la logique contextuelle	322
Figure 40 : Modélisation de la dynamique du travail collectif à partir des interactions entre les pratiques et les logiques des acteurs des sphères de l’enseignement et de l’encadrement	325
Figure 41 : L’initiation du travail collectif - dynamique d’interactions des pratiques et logiques entre les sphères	350
Figure 42 : État d’esprit au moment d’accueillir un changement / une directive institutionnelle (n=599)	357
Figure 43 : Importance accordée aux différentes modalités de travail collectif (n=599).....	381

Figure 44 : L'hétérogénéité des sensibilités au contrat institutionnel – dynamique d'interactions.....	391
Figure 45 : Le risque de délitement du travail collectif – dynamique d'interactions des pratiques et des logiques entre les sphères	410
Figure 46 : Échelle d'analyse du travail collectif : du micro au macro.....	412
Figure 47 : Trajectoire et chronologie de la TVP du dispositif d'ECI	423
Figure 48 : Modélisation des conditions propices à l'émergence de structures intermédiaires de régulation collective des pratiques professionnelles	567

RÉSUMÉ COURT

Diffusion et réception des réformes dans les institutions éducatives : le cas du travail collectif dans l'enseignement secondaire

Depuis la fin des années 1980, le travail collectif est devenu un élément clé des directives institutionnelles (Dupriez, 2015) constituant un espace de médiation entre le cadre institutionnel et les contextes d'enseignement locaux. S'il est inscrit dans le projet politique et plébiscité par les enseignants, il est difficilement observable dans leur activité quotidienne. Ce constat constitue le point de départ de cette thèse qui propose d'interroger la manière dont les injonctions adressées aux enseignants à travailler ensemble diffusent au sein la noosphère éducative. À partir d'un modèle hybride, cette thèse mène une analyse croisée des conditions de diffusion des injonctions au travail collectif par les personnels d'encadrement et des conditions de leur réception par les enseignants. Elle fait clairement apparaître des combinaisons de logiques – parmi lesquelles, les convictions quant aux enjeux pédagogiques du travail collectif (logique axiologique), les dispositions liées à l'avancement dans la carrière et à la formation (logique identitaire) ou encore les particularités épistémologiques des savoirs enseignés (logique disciplinaire). Ces combinaisons constituent la trame de la description des conditions de diffusion et de réception des injonctions et permettent de rendre compte de l'engagement différencié des professeurs dans les pratiques collectives. L'analyse permet également de mettre en évidence des modalités spécifiques d'interactions (convergence, divergence, interdépendance) entre les différents acteurs du système scolaire et fait apparaître des configurations spécifiques favorisant ou contraignant le développement des dynamiques collectives.

Mots-clés : travail collectif ; politique éducative ; changement ; pratiques enseignantes ; nouvelle gestion publique.

SHORT ABSTRACT

Diffusion and reception of reforms in educational institutions: the case of teachers' collective work in secondary education

Since the end of the 1980s, collective work has become a key element of institutional directives (Dupriez, 2015), providing mean of mediating between the institutional framework and local teaching contexts. Although it is part of the political project and widely supported by teachers, it is difficult to observe in practice in their day-to-day work. This observation is the starting point of this thesis, which proposes an examination of how the injunctions addressed to teachers to work together are disseminated within the educational noosphere. Proposing a hybrid model, this thesis carries out a cross-analysis of the conditions by which injunctions to work together are diffused - by supervisory staff - and the conditions by which they are received by teachers. This thesis clearly reveals combinations of logics - including convictions about the pedagogical stakes of collective work (axiological logic), dispositions linked to career advancement and training (identity logic) or the epistemological particularities of the taught knowledge (disciplinary logic). These combinations provide the framework for describing dissemination and reception conditions of the injunctions and shed light on the different ways in wich teachers engage in collective practices. The analysis also allows to highlight specific modes of interaction (convergence, divergence, interdependence) between the various actors in the school system and to account for specific configurations that favor or constrain the development of collective dynamics.

Key-words: collective work ; educational policy ; change ; teaching practices ; new public management.